



HAL
open science

Les facteurs déterminants de l'efficacité pédagogique des établissements secondaires : une analyse critique de l'échec scolaire au Burkina Faso

Justine Couliati-Kielem

► To cite this version:

Justine Couliati-Kielem. Les facteurs déterminants de l'efficacité pédagogique des établissements secondaires : une analyse critique de l'échec scolaire au Burkina Faso. Education. Université de Bourgogne, 2007. Français. NNT: . tel-00259098

HAL Id: tel-00259098

<https://theses.hal.science/tel-00259098>

Submitted on 26 Feb 2008

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

UNIVERSITE DE BOURGOGNE

**Institut de Recherche sur l'éducation Sociologie
et Économie de l'Éducation**

IREDU – CNRS

UNIVERSITE CATHOLIQUE DE LOUVAIN LA NEUVE

**Institut de Formation en Sciences
de l'Éducation pour adultes**

PSP- FOPA

*Thèse soutenue pour l'obtention du titre de
Docteur de l'Université de Bourgogne*

Discipline : Sciences de l'éducation

**LES FACTEURS DÉTERMINANTS DE
L'EFFICACITÉ PÉDAGOGIQUE DES
ÉTABLISSEMENTS SECONDAIRES : *une
analyse critique de l'échec scolaire au Burkina Faso***

Présentée et soutenue publiquement par :

Justine COULIDIATI-KIELEM

Sous la co-direction de :

Jean Jacques PAUL & Jean Marie DE KETELE

Membres du jury : Messieurs les Professeurs

Jean Marie DE KETELE : **Professeur Émérite à l'Université Catholique de Louvain**
François ORIVEL : **Directeur de Recherche IREDU-CNRS-Université de Bourgogne**
Jean Jacques PAUL : **Professeur de sciences économiques-IREDU-Université de Bourgogne**
Marc PILON : **Directeur de Recherche – IRD Bondy**
Kymseyinga SAWADOGO : **Professeur de sciences économiques -Université du Minnesota**

TOME I

Année académique 2005-2006

L'Université n'entend donner aucune approbation ou improbation aux opinions émises dans les thèses. Celles-ci doivent être considérées comme propres à leurs auteurs.

Remerciements

Sans la collaboration active des institutions suivantes : l'Institut de Recherche sur l'Éducation, Sociologie et Économie de l'Éducation de Dijon (IREDU), Institut de Formation en Sciences de l'Éducation pour adultes de Louvain la Neuve (PSP/FOPA/UCL), l'Office Central des Examens et Concours du Secondaire (OCECOS), l'UNESCO, la Coopération Française, la Coopération Belge, ce travail n'aurait pas pu être mené à bien. Que toute personne faisant partie de l'une de ces institutions m'ayant apporté aide et soutien, soit ici remerciée.

Je tiens à exprimer toute ma reconnaissance à Messieurs Jean Marie De KETELE et Jean Jacques PAUL pour l'honneur qu'ils m'ont fait d'avoir accepté de diriger ce travail, pour leur encadrement, leurs nombreux conseils et leur soutien constant tout au long du travail de ma thèse.

Je pense particulièrement à Monsieur Jean BOURDON pour l'appui et les conseils précieux qu'il m'a apportés, à Jean Pierre JAROUSSE pour ses conseils et la mise en chantier de ce travail.

Je remercie le Ministère des Enseignements Secondaire, Supérieur et de la Recherche Scientifique du Burkina Faso, la Coopération Technique Belge et à la Coopération Française au Burkina Faso, au Bureau régional de l'UNESCO au Burkina Faso qui m'ont apporté l'aide financière et matérielle indispensable pour la conduite de cette recherche.

Bê Didier KAM : vous m'avez soutenue de bout en bout dans la conception et la réalisation de ce travail. Je vous en remercie infiniment.

Laya SAWADOGO et Didace GAMPINE : grâce à vous, j'ai pu réunir et traiter les données que j'ai utilisées pour ce travail. Je vous en suis très reconnaissante ainsi qu'à toute votre équipe.

Au personnel de l'OCECOS : sans votre collaboration soutenue et sans faille, je n'aurais pas pu réaliser ce travail. Je vous en suis très reconnaissante.

Monsieur Joachim TANKOANO : vous m'avez facilité l'organisation et la saisie informatique des données. Je vous prie d'accepter mes sincères remerciements.

Monsieur Ambroise ZAGRE : malgré vos charges et vos nombreuses occupations, vous avez trouvé le temps nécessaire pour lire et faire des observations pertinentes sur les versions préliminaires de mon travail. Je vous en suis très reconnaissante et vous remercie très sincèrement.

J'adresse mes vifs remerciements à tout le personnel de L'IRÉDU et de l'Université Catholique de Louvain, nombreux à m'avoir fait profiter de leurs enseignements et à avoir répondu positivement à mes sollicitations. Je pense tout particulièrement à Georges SOLAUX, Alain MINGAT, Jean Bernard RASERA, François ORIVEL, Thierry CHEVALLIER, Sylvie GERVREAU, Aurore ROZIER, Martial W. BASSOLET, Vincent VANDENBERGHE, Marc DEMEUSE et Christelle LISON. Vous m'avez encouragée et soutenue. Je vous en suis très reconnaissante et vous remercie très sincèrement.

Merci à mes amis et collègues étudiants pour l'accueil et les échanges fructueux. Vos encouragements m'ont donné le courage de mener ce travail avec enthousiasme. Particulièrement à Marcel SCHELCHER, Claude SAUVAGEOT, Mathias KUEPIE, Marie-Hélène DURAND, Christian MONSEUR, Fabrice DESPLAN, Venant QUENUM, Nadia NAKHILI, Élise TENRET, Patricia RIVEIRO. Merci à vous tous pour votre soutien.

A tous ceux qui ont contribué d'une manière ou d'une autre à la réalisation de ce travail, je leur exprime ma sincère et profonde gratitude.

Mes remerciements à Messieurs Jean Pierre LACHAUD, et Kimseyinga SAWADOGO, qui ont accepté d'être rapporteurs de cette thèse malgré les nombreuses sollicitudes et préoccupations.

Je ne saurais terminer sans penser à toutes les privations que j'ai occasionnées à mon fils Patrick, à ses frères Aristide, Wilfried et Christelle et à leur père David.

À Patrick

À mon père, feu Yédipagiba Albert.

Sommaire

Remerciements	iii
Sigles et abréviations	viii
Liste des tableaux	xii
Liste des encadrés.....	xviii
Liste des graphiques et figures.....	xix
PARTIE I : Le contexte global et l'évolution du système éducatif du Burkina Faso	26
Chapitre 1 : Le contexte socioéconomique et politique du Burkina Faso.....	27
Chapitre 2 : Histoire et évolution du système éducatif burkinabé	44
Chapitre 3 : L'efficacité générale de l'enseignement secondaire	65
Chapitre 4 : Les modes de financement et les dépenses d'éducation au Burkina Faso...	89
Chapitre 5 : Les politiques et les problèmes actuels du système éducatif burkinabé	111
PARTIE II : Choix des concepts et aspects méthodologiques de la recherche.....	122
Chapitre 6 : Approche théorique et conceptuelle de l'efficacité et l'équité de l'école....	124
Chapitre 7 : Les facteurs déterminants de l'efficacité de l'école : <i>état de la question entre le nord et le sud</i>	149
Chapitre 8 : Approches méthodologiques.....	164
de la recherche.....	164
PARTIE III : Analyse et interprétation des données des enquêtes	196

Chapitre 9 : Analyse descriptive des caractéristiques des élèves.....	198
Chapitre 10 : Description du contexte scolaire.....	242
Chapitre 11 : Évaluation externe des produits du primaire	301
Chapitre 12 : Les facteurs sociodémographiques liés aux progressions scolaires des élèves au collège	323
Chapitre 13 : Les effets de contexte.....	350
Chapitre 14 : Propositions de politiques éducatives	396
Conclusion générale	401
Bibliographie.....	410
Table des matières.....	419
Annexes	428
Titre de la thèse : Les facteurs déterminants de l'efficacité pédagogique des établissements secondaire : <i>une analyse critique de l'échec scolaire au Burkina Faso</i> ...	429
Résumé en français.....	429
Abstrac :	430

Sigles et abréviations

APE	Association des Parents d'Élèves
BEP	Brevet d'Études Professionnelles
BEPC	Brevet d'Étude du Premier Cycle
BTP	Bâtiment et Travaux Publics
CAET	Certificat d'Aptitude à l'Enseignement Technique
CAIES	Conférence Annuelle des Inspecteurs de l'Enseignement Secondaire
CAP	Certificat d'Aptitude Professionnelle
CAP-CEG	Certificat d'Aptitude Pédagogique des Collèges d'Enseignement Général
CAP-EG	Certificat d'Aptitude Pédagogique de l'Enseignement Général
CAPES	Certificat d'Aptitude Pédagogique de l'Enseignement Secondaire
CEBNF	Centre d'Éducation de Base non Formelle
CDMT	Cadre de Dépenses à Moyen Terme
CE	Cours Élémentaire
CEAP	Certificat Élémentaire d'Aptitude Pédagogique
CEB	Circonscription d'Éducation de Base
CEBNF	Centre d'Éducation de Base non Formelle
CEFFA	Centre de Formation d'Enseignement Féminin Artisanal
CEG	Collège d'Enseignement Général
CENOU	Centre National des œuvres Universitaires
CEP	Certificat d'Études Primaires
CET	Collège d'Enseignement Technique
CETF	Collège d'Enseignement Technique Féminin
CETFP/BB	Collège d'Enseignement Technique et de Formation Professionnelle Docteur Bruno Buchweiser
CG	Comité de Gestion
CM	Cours Moyen
CM1	Cours Moyen première année
CENAMAFS	Centre National des Manuels et Fournitures Scolaires
CNR	Conseil National de la Révolution
CNRST	Centre National de la Recherche Scientifique et Technologique
CP1	Cours Préparatoire première année
CPAF	Centre Permanent d'Alphabétisation et de Formation
CPES	Conseiller Pédagogique de l'Enseignement Secondaire
CRAEF	Comité de réflexion pour l'éducation de la jeune fille
CSD	Cadre Stratégique Décennal

CSLP	Cadre Stratégique de Lutte Contre la Pauvreté
CSP	Conseil National du Salut du Peuple
CU	Coûts Unitaires
DAF	Direction de l'Administration et des Finances
DEP	Direction des Études et de la Planification
DEP/MEN	Direction des Études et de la Planification du Ministère de l'Éducation Nationale
DPEBA	Direction Provinciale de l'Enseignement de Base
DEUG	Diplôme d'études Universitaires Générales
DIFPE	Direction des Inspections et de la Formation des Personnels de l'Éducation
DGIFPE	Direction Générale des Inspections, de la Formation des Personnels de l'Éducation
DOP	Discours d'Orientation Politique
DPF	Direction de la Promotion des Filles
DR	Directeur Régional
DR/MESSRS	Directeur Régional du Ministère des Enseignements Secondaire, Supérieur et de la Recherche Scientifique
DREBA	Direction Régionale de l'Enseignement de Base
DTCP3	Diptérie, Tétanos, Coqueluche, Polio 3
EG	États Généraux
EmP	Éducation en Matière de Population
ENEP	École Nationale des Enseignants du Primaire
ENSK	École Normale Supérieure de Koudougou
EPA	Établissement Public à Caractère Administratif
EPIII	Enquête Prioritaire (ménages) n°3 de 2003
EPSCT	Établissement Public à caractère Scientifique, Culturel et Technique
EPT	l'Éducation Pour Tous
ES	Écoles Satellites
ESG	Enseignement Secondaire Général
EST	Enseignement Secondaire Technique
FCFA	Franc de la Communauté Financière Africaine
FEMS	Fond de l'Édition des Manuels du Secondaire
FONER	Fonds National pour l'Éducation et la Recherche
GREF	Groupe des Retraités Éducateurs sans Frontière
H/E	Nombre total d'heures hebdomadaires officielles d'enseignement sur le nombre total d'élèves
IAC	Instituteur Adjoint Certifié
IC	Instituteur Certifié
IDH	Indicateur du Développement Humain
IEA	Institut d'Études Africaines

IEPD	Inspecteur de l'Enseignement du Premier Degré
INE	Institut National d'Éducation
INSD	Institut National de la Statistique et de la Démographie
IP	Instituteurs Principaux
IPPTE	Initiative pour les Pays Pauvres Très Endettés
IPS	Indice de Parité Spécifique
IRAP	Institut pour la Réforme et l'Action Pédagogique
IRÉDU	Institut de Recherche sur l'Économie de l'Éducation, Sociologie et Économie de l'Éducation, Dijon France
ISESCO	Organisation islamique pour l'Éducation, les Sciences et la Culture
IUDH	Union Interafricaine des Droits de l'Homme
MA	Moyenne Annuelle
MB	Matières de Base
MCO	Moindres Carrés Ordinaires
MEBA	Ministère de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation
MESSRS	Ministère des Enseignements Secondaire, Supérieur et de la Recherche Scientifique
MS	Matière Spécifique
MSAS	Ministère de la Santé Publique et des Affaires Sociales
NEP	Nombre d'élèves par professeur
NF	Niveau Final
NI	Niveau Initial
OCECOS	Office Central des Examens et Concours du Secondaire
OMD	Objectifs du Millénaire pour le développement
OMS	Organisation mondiale de la Santé
ONG	Organisation Non Gouvernementale
ONU	Organisation des Nations Unies
P.C	Physique Chimie
PAEN	Projet d'Appui à l'Éducation Nationale
PAESG	Projet Appui à l'Enseignement Secondaire Général
PAS	programmes d'ajustement structurel
PASEB	Projet Appui au Secteur de l'Éducation de base
PCS	Professions et Catégories Sociales
PDDEB	Plan Décennal de Développement de l'Éducation de base
PDDESS	Programme Décennal de Développement des l'Enseignements Secondaire et Supérieur
PEPP	Projet Enseignement Post-Primaire
PFM	Projet Français Mathématiques
PIB	Produit Intérieur Brut
PNUD	Programme des Nations Unies pour le développement

PPTE	Pays Pauvres Très Endettés
PTF	Partenaires Techniques et Financiers
QCE	Questionnaires Chef d'Établissement
QCP	Questionnaire Corps Professoral
QDR	Questionnaire Directeurs Régionaux
QELV	Questionnaires Élèves
QPROF	Questionnaires Professeur Principal
RAF	Réforme Agraire et Foncière
RDP	Révolution Démocratique et Populaire
RGAP	Réforme Globale de l'Administration Publique
RGFP	Réforme Globale de la Fonction Publique
SIDA	Syndrome de l'Immunodéficience Acquise
SVT	Sciences de la Vie et de la Terre
TBS	Taux Brut de Scolarisation
UEMOA	Union Économique et Monétaire Ouest-Africaine
UK	Royaume Uni
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture
USA	États-unis d'Amérique
USD	Dollar US
VIH	Virus de l'Immunodéficience Humaine

Liste des tableaux	Page
Tableau n°I.2: <i>Synthèse des indicateurs du secondaire et du supérieur en 2004/2005:</i>	2
Tableau II. 1 : <i>Structure actuelle du système éducatif burkinabé:</i>	52
Tableau II. 2 : <i>Durée de la formation des enseignants et cadres formés à l'ENS de Koudougou:</i> ...	62
Tableau III. 2: <i>Taux d'encadrement des professeurs dans l'enseignement secondaire public:</i>	66
Tableau III. 6 : <i>Évolution des capacités et des effectifs d'élèves et d'enseignants dans l'enseignement secondaire général:</i>	74
Tableau III. 3 : <i>Évolution des taux de transition entre le primaire et le secondaire</i>	78
Tableau III. 4 : <i>Taux d'admission en 3^{ème} dans l'enseignements général et technique:</i>	79
Tableau III. 5 : <i>Comparaison des proportions de redoublants de l' ESG et de IEST par sexe (année scolaire 2002-2003) :</i>	81
Tableau III. 6 : <i>Évolution du taux de rétention apparents dans l'enseignement secondaire:</i>	84
Tableau III. 7 : <i>Évolution du ratio fille garçons (F/M) dans l'enseignement général et technique:</i>	87
Tableau IV. 1 : <i>Évolution des ressources budgétaires totales de l'État et de l'éducation par source en %PIB:</i>	94
Tableau IV. 2 <i>Répartition des parts relatifs des sources propres et extérieurs dans le budget de l'État:</i>	95
Tableau VII. 1 : <i>Autonomie des établissements publics du secondaire inférieur dans trois pays européens (1995-96 et au Burkina Faso:</i>	155
Tableau VII. 2 : <i>Quelques inconvénients de la bureaucratie :</i>	158
Tableau VIII. 1 : <i>Répartition des questionnaires des enquêtes selon l'année et les répondant:</i>	167

Tableau VIII. 2 : Répartition des questionnaires selon la situation de gestion, le statut et la zone d'implantation de l'établissement.	169
Tableau VIII. 3 : nombre d'établissements et effectifs des élèves de l'échantillon par direction régionale:.....	170
Tableau VIII. 4 : Effectif des élèves de l'échantillon selon le statut et le type d'enseignement:....	171
Tableau VIII. 5 : Coefficient des matières au premier cycle du secondaire d'enseignement général:.....	177
Tableau IX. 1 : Répartition des élèves par sexe et selon le niveau d'urbanisation:	199
Tableau IX. 2 : Répartition des élèves en classe d'âge et selon le retard scolaire:	201
Tableau IX. 3 : Caractéristiques socioprofessionnelles du père de l'élève:	202
Tableau IX. 4 : Répartition des élèves par région et selon les caractéristiques socioprofessionnelles du père (en%):.....	203
Tableau IX. 5 : Répartition des élèves selon les caractéristiques socioprofessionnelle du père et selon la zone d'implantation de l'établissement (en%):.....	204
Tableau IX. 6 : Niveau d'étude du père et de la mère et âge scolaire de l'élève (en %)	206
Tableau IX. 7 : Élèves ayant fréquenté la maternelle selon le sexe:.....	208
Tableau IX. 8 : Nombre de redoublements en primaire:.....	211
Tableau IX. 9 : Fréquence du redoublement par niveau dans l'enseignement primaire:.....	212
Tableau IX. 10 : Nombre de redoublements en primaire et statut de l'établissement:.....	213
Tableau IX. 11 : Nombre total de redoublements au collège:.....	214
Tableau IX. 12 : Type d'enseignement et fréquence du redoublement en 6 ^{ème} :.....	216
Tableau IX. 13 : Nombre de frères scolarisés:.....	217
Tableau IX. 14 : Temps de parcours scolaire:.....	219
Tableau IX. 15 : Nombre d'activités extrascolaires:.....	221
Tableau IX. 16 : Le type d'activités extrascolaires menées par les enfants:.....	223

Tableau IX. 17 : <i>Type d'activités extra scolaires menées par les élèves selon le sexe:.....</i>	224
Tableau IX. 18 : <i>Type d'activité extra scolaire selon la catégorie socioprofessionnelle du père de l'élève (en%):.....</i>	225
Tableau IX. 19 : <i>Élèves bénéficiant d'un encadrement scolaire selon le statut de l'établissement (en %):.....</i>	226
Tableau IX. 20 : <i>Existence d'une aide scolaire à la maison:.....</i>	227
Tableau IX. 21 : <i>Élèves bénéficiant d'un encadrement scolaire selon la CSP de la mère:.....</i>	227
Tableau IX. 22 : <i>Attitude à travailler en groupe avec ses pairs selon le statut de l'établissement:.....</i>	230
Tableau IX. 23 : <i>Appuis scolaires extra-muros aux élèves du collège selon le niveau des encadreurs en classe de seconde:.....</i>	230
Tableau IX. 24 : <i>Temps moyen consacré aux matières où ils réussissent mieux:.....</i>	234
Tableau n° IX.25 : <i>Comparaison du temps de travail personnel consacré aux premières matières réussies:.....</i>	235
Tableau IX. 26 : <i>Comparaison du temps consacré par les élèves aux matières scientifiques et littéraires:.....</i>	235
Tableau IX. 27 : <i>Raisons de la réussite scolaire liées au professeur:.....</i>	237
Tableau IX. 28 : <i>Proportion d'élèves qui réussissent parce qu'ils s'y plaisent dans les matières:...</i>	237
Tableau IX. 29 : <i>Série souhaitée pour l'orientation en 2^{nde} générale:.....</i>	238
Tableau IX. 30 : <i>Raison du choix de l'orientation:.....</i>	239
Tableau X. 28 : <i>Le nombre d'établissements secondaires selon le type d'enseignement (annexe):...</i>	244
Tableau X. 19 : <i>Infrastructures pédagogiques et de soutien fonctionnels:.....</i>	247
Tableau X. 20 : <i>Existence de l'électricité selon le statut de l'établissement:.....</i>	252
Tableau X. 31 : <i>Indicateurs du niveau de dotation total de l'établissement:.....</i>	236
Tableau X. 32 : <i>Ordre de priorité des besoins exprimés par le chef d'établissement:.....</i>	257
Tableau X. 33 : <i>Les besoins en matériels jugés indispensables par le CE par groupe d'acteurs:....</i>	258
Tableau X.36 bis : <i>Degré de satisfaction du niveau de dotation en matériel:.....</i>	258

Tableau X. 34 : <i>Nombre de classes par regroupement</i>	259
Tableau X.35 : <i>Taille moyenne des établissements</i>	260
Tableau X. 36 : <i>Les deux principales mesures jugées les plus indiquées pour responsabiliser les élèves</i>	263
Tableau X. 37 : <i>La taille moyenne des classes</i>	264
Tableau X. 38 : <i>Appréciation du degré de confort des établissements par les CE</i>	265
Tableau X. 39 : <i>Situation de gestion et sentiment du chef d'établissement sur le confort de l'établissement</i>	267
Tableau XIII. 1 : <i>Caractéristiques des professeurs et horaires d'enseignement selon la discipline enseignée</i>	270
Tableau X. 40 : <i>Proportion des femmes selon la discipline d'enseignement</i>	273
Tableau XIII. 3 : <i>Age moyen des enseignants de 3^{ème} (en %)</i>	274
Tableau X. 41 : <i>Age des professeurs selon le statut de gestion de l'établissement</i>	275
Tableau X. 42 : <i>Age des professeurs selon la zone de localisation de l'établissement</i>	276
Tableau X. 43 : <i>Ancienneté dans l'établissement des professeurs</i>	277
Tableau XIII. 4 : <i>Ancienneté dans l'enseignement des professeurs de 3^{ème} (en %</i> :	277
Tableau X. 44 : <i>Niveau d'étude le plus élevé des enseignants</i>	278
Tableau X. 45 : <i>Nombre d'années d'études après le BAC des enseignants par discipline</i>	280
Tableau X. 46 : <i>Statut de gestion de l'établissement et ancienneté des enseignants</i>	282
Tableau X. 47 : <i>Capacité pédagogique des enseignants selon la discipline (en %)</i>	283
Tableau X. 48 : <i>Répartition du nombre d'enseignants selon leur charge horaire</i>	286
Tableau X. 49 : <i>Nombre d'inspections pédagogiques reçues depuis les trois dernières années</i> ...	289
Tableau X. 51 : <i>Comment ressentez-vous votre rôle de gestionnaire d'établissement</i>	292
Tableau X. 52 : <i>Promptitude des enseignants à l'innovation dans l'établissement</i>	294

Tableau X. 54 : Perception des chefs d'établissement sur l'apport de la décentralisation dans l'amélioration du système scolaire:.....	295
Tableau X. 55 : Tableaux de fréquences des appréciations des directeurs régionaux sur les établissements relevant de leurs compétences:.....	297
Tableau X. 56 : Appréciation des directeurs régionaux sur la gestion des établissements selon leur statut:.....	300
Tableau XI. 1 Genre et niveaux scolaires des élèves au sortir du primaire par discipline:.....	309
Tableau XI. 2 : Moyenne des notes obtenues par les élèves au CEP selon la zone de localisation:...	310
Tableau XI. 3 : Moyenne des notes obtenues par les élèves au CEP selon le statut de gestion et le type d'établissement:.....	311
Tableau XI. 4 : Récapitulation de la significativité de la différence du niveau au chef d'établissement selon la zone, le genre et le statut des établissements d'accueil des élèves:.....	313
Tableau XI. 4 bis : Les corrélations entre les notes de classe et les notes de fin d'étude du primaire et du secondaire (examens du BEPC et du CEP) :.....	316
Tableau XI.11 : Performance des élèves au BEPC selon leur niveau de performance au CEP:.....	319
Tableau XII. 1. Liste des variables dépendantes intermédiaires et ultimes:.....	325
Tableau XII. 2 Les facteurs influençant la réussite en français à l'examen national du BEPC :.....	329
Tableau XII. 3 : Effet des caractéristiques sociodémographiques des élèves sur leur progression en français au cours du collège:.....	331
Tableau n° XII. 4 : Prise en charge des frais de scolarité des enfants ayant leur père décédé:.....	347
Tableau n° XII. 5 : Récapitulatif des gains de variance dans les équations successives et part de l'effet des CSD sur les progressions des élèves. :.....	348
Tableau n° XIII.1 : L'ordre d'entrée des groupes de variables dans les équations successives:...	352
Tableau XIII.5 : Récapitulatif des facteurs explicatifs des progressions scolaires des élèves en fin de collège:.....	359
Tableau XIII. 6 : Efficacité pédagogique différentielle des enseignants selon la matière:.....	360
Tableau XIII.7 : Origine du financement des études des orphelins de père:.....	367
Tableau XIII. 8 Liste des variables retenues leur ordre d'entrée dans les analyses multi-niveaux:...	373
Tableau XIII. 9 Estimations des effets fixes de la réussite en français (a) :.....	379

Tableau XIV.10 : <i>Estimations des paramètres de covariance de la réussite en français (a)</i> :.....	379
Tableau XIV.11 : <i>Estimations des effets fixes de la réussite et de l'hétérogénéité de l'âge et du sexe des élèves (a)</i> :.....	381
Tableau XIII.12 : <i>Estimations des paramètres de covariance de la réussite et de l'hétérogénéité de l'âge et du sexe des élèves (a)</i> :.....	381
Tableau XIII.13 : <i>Estimations des effets fixes de la réussite et de la proportion de filles dans la classe (a)</i> :.....	382
Tableau XIII.14 : <i>Estimations des paramètres de covariance de la réussite et de la proportion de filles dans la classe (a)</i> :.....	383
Tableau XIII.15 : <i>Estimations des effets fixes partiels des classes constituées majoritairement d'enfants de cadre (a)</i> :.....	383
Tableau XIII.16 : <i>Estimations des paramètres de covariance fixes partiels des classes constituées majoritairement d'enfants de cadre (a)</i> :.....	384
Tableau XIII.17 : <i>Statistique descriptives du type d'établissement</i> :.....	388
Tableau XIII.18 : <i>Estimations des effets fixes des variables d'efficacité</i> :.....	392
Tableau XIII.19 : <i>Estimations des paramètres de covariance des variables d'efficacité (b)</i> :.....	393
Propositions de politiques éducatives :.....	396

Liste des encadrés

Page

Encadré 1 : Les quatorze points essentiels de la Stratégie et de la politique gouvernementale en matière d'éducation à la suite des États généraux sur l'éducation au Burkina Faso.....	114
Encadré 2 : Procédures de standardisation :.....	195
Encadré 3 : La correction du biais de sélection # l'inverse du ratio de Mill (<i>Non sélection hasard</i>) :.....	197
Encadré 4 : Méthode de construction de l'indice de qualité de la dotation :	258
Encadré 5 : Mesure de la disparité de scolarisation entre fille et garçons:	

Tome II

Liste des graphiques et figures	Page
Graphique II.1: <i>Évolution du taux de croissance du PIB des pays de l'UEMOA entre 1991 et 2004:.....</i>	29
Graphique III. 1 : <i>Évolution du nombre des personnels enseignants dans l'enseignement secondaire:....</i>	67
Graphique III.2 <i>Évolution comparée des proportions d'enseignants qualifiés dans l'enseignement technique professionnel et dans l'enseignement général:.....</i>	68
Graphique III. 3 <i>Proportion du personnel enseignant par groupe de disciplines (public et privé) pour l'année scolaire 2002-2003:.....</i>	69
Graphique III. 4 <i>Comparaison de la taille moyenne des classes par province:.....</i>	71
Tableau XIII. 5: <i>Ressources du MESSRS et taux de transition primaire-secondaire et collège- lycée</i>	77
Graphique III. 6 : <i>Distribution des écarts à la moyenne de l'indice de performance observée par région:.....</i>	80
Graphique III. 7 : <i>Évolution des taux de redoublement dans l'enseignement secondaire général par genre de 1989 à 2004:.....</i>	82
Tableau III. 6 : <i>Évolution du taux de rétention apparents dans l'enseignement secondaire:.....</i>	84
Graphique III. 8 : <i>Les taux de survie par niveau dans l'enseignement secondaire:.....</i>	85
Graphique III. 9 : <i>Évolution de l'indice de parité (IPS) entre 1993 et 2005:.....</i>	86
Graphique IV. 3 <i>Évolution des budgets de l'Etat et de l'éducation en% du PIB</i>	91
Graphique IV. 2 <i>Évolution de la part de l'éducation dans le budget de l'État:.....</i>	93
Graphique IV.3 bis <i>Répartition des dépenses d'éducation entre le primaire et le post-primaire:.....</i>	97
Graphique IV. 5 : <i>Comparaison des budgets du MEBA, du MESSRS et du MSAS:.....</i>	99
Graphique IV. 6 : <i>Comparaison de la part de chaque degré dans le budget de l'éducation (1992 à 1999) :.....</i>	100
Graphique IV. 7 : <i>Évolution des ressources du MESSRS:.....</i>	102
Graphique IV. 8 : <i>Évolution comparée des dépenses du budget et celles du MESSRS:.....</i>	103
Graphique IV. 9 : <i>Évolution des parts par poste du budget du MESSRS (engagements sur fonds propres) :.....</i>	104
Graphique IV. 10 : <i>Évolution comparée des dotations et des engagements du budget du MESSRS:.....</i>	105
Graphique IV. 11 : <i>Évolution comparée de la part des dotations et des engagements du MESSRS:.....</i>	105
Graphique IV. 12 : <i>Évolution comparée de la part de chaque titre en % du budget du MESSRS:.....</i>	106
Graphique IV. 13 : <i>Répartition des dépenses du MESSRS:.....</i>	107
Graphique IV. 14 : <i>Répartition des dépenses du MESSRS par poste budgétaire, y compris l'aide extérieure (1996-2004) :.....</i>	108
Graphique IV. 15 : <i>Évolution comparée des coûts unitaires et de la part des dépenses de fonctionnement au MEBA et au MESSRS:.....</i>	109
Graphique V. 2 : <i>Évolution comparée des engagements des ministères de l'éducation entre 1992 et 2004 (en millions) :.....</i>	118
Graphique VI. 1 : <i>Alternative avec compensation totale des besoins. :.....</i>	145

Graphique VI. 2 : <i>Alternative avec compensation partielle des besoins:</i>	145
Graphique VI. 3 : <i>Alternative avec effet de stimulation:</i>	146
Schéma n°1 : <i>Structure de la base des données:</i>	175
Schéma n°2 : <i>Le modèle de base de fonctionnement de l'école :</i>	179
Figure n°1 : <i>Représentation de l'efficacité différentielle entre deux casses ou établissements:</i>	186
Schéma n°3 : <i>Schéma général de l'analyse:</i>	189
Schéma n°4 : <i>Représentation relationnelle entre l'efficacité des collègues et les variables explicatives:...</i>	190
Graphique IX. 1 : <i>Distribution de l'âge des élèves au 31 décembre 1999:</i>	201
Graphique IX. 3. <i>Niveau d'étude comparée du père et de la mère:</i>	204
Graphique IX.4 : <i>Retard scolaire et sexe de l'élève par classe d'âge:</i>	205
Graphique IX. 5 : <i>Le nombre d'années passées au préscolaire:</i>	208
Graphique IX.8 : <i>Disparités entre régions des élèves qui sont passés par l'école maternelle (en %):...</i>	209
Graphique IX. 9 : <i>Disparité des taux de redoublement entre établissements urbains et ruraux</i>	213
Graphique IX. 8 : <i>Lieu d'hébergement de l'élève en période scolaire:</i>	218
Graphique IX. 10 : <i>Les différents intervenants dans la prise en charge des frais de scolarité des élèves</i>	220
Graphique IX. 11 : <i>As-tu un groupe de travail:</i>	229
Graphique IX. 12 : <i>Les matières dites réussies par les élèves:</i>	232
Graphique IX. 13: <i>Comparaison du temps consacré selon le type de matières:</i>	236
Graphique X. 2 : <i>Comparaison du pourcentage des professeurs selon la discipline et par direction régionale:</i>	272
Graphique XI. 1 : <i>Distribution des notes standardisées du CEP:</i>	303
Graphique XI. 2 : <i>Comparaison des moyennes obtenues au CEP en français, mathématiques et moyenne globale:</i>	307
Graphique XI. 3 : <i>Comparaison des notes obtenues par les élèves au CEP par matières:</i>	308
Graphique XII. 2: <i>Niveau de réussite au BEPC en fonction du niveau initial:</i>	318
Schéma XII. 1 : <i>Schéma d'analyse</i>	327

Introduction générale

*"L'éducation est une priorité nationale. ..."
Article 2, de la loi d'orientation de l'éducation du
Burkina Faso.*

1.1. LA SITUATION DE L'ECOLE BURKINABE

Le système éducatif burkinabé, comme celui d'autres pays en développement, est en crise. Les différentes réformes éducatives¹ n'ont pas permis d'adapter l'école aux réalités économiques et sociales du pays. En effet, à l'heure où les objectifs du système éducatif burkinabé visent à accroître le nombre d'enfants scolarisés et à améliorer la qualité de l'enseignement, il est de plus en plus avancé par de nombreux observateurs que le rendement scolaire est faible. Il y aurait de grandes disparités de réussite selon les caractéristiques sociales des élèves et également entre les organisations scolaires qui les reçoivent.

Les données des annuaires statistiques des ministères de l'éducation (MEBA et MESSRS²) en 2005, indiquent de faibles capacités d'accueil qui se traduisent par des taux de scolarisation très bas au primaire (56,9%), au collège (15,6%), au lycée (8%) et au supérieur (2,2%)³. Ces taux sont les plus bas des pays au sud du Sahara et placent le Burkina Faso juste après le Niger qui scolarise à peine 30% de ses enfants⁴.

Le tableau qui suit, illustre bien le faible niveau de scolarisation que connaît le Burkina Faso

¹ Réforme de 1962, 1979, 1986, exposés dans le chapitre 3.

² Il s'agit du ministère de l'enseignement de Base (MEBA) et du ministère des enseignements secondaire, supérieur et de la recherche scientifique (MESSRS).

³ Direction des Étude et de la Planification, Ministère des Enseignements Secondaire, Supérieur et de la Recherche Scientifique, (2005), données provisoires. Le TBS des filles est estimé à 12,62% contre 18,51% pour les garçons au secondaire.

⁴ Combien d'enfants en Afrique accèdent à l'enseignement secondaire, UNESCO Institute for Statistics (3-14)

Tableau n°I.1: Synthèse des indicateurs du secondaire et du supérieur en 2004/2005

Indicateurs	Garçons	Filles	Total
Taux brut d'admission en sixième	25,25 %	18,78 %	22,13 %
Taux brut d'admission en seconde	10,65 %	6,27 %	8,43 %
Taux de transition du primaire au secondaire	48,52 %	44,92 %	46,98 %
Taux brut de scolarisation au 1er cycle du secondaire	23,15 %	17,29 %	20,28 %
Taux brut de scolarisation au 2nd cycle du secondaire	10,63 %	5,63 %	8,01 %
Taux brut de scolarisation de l'ensemble du secondaire	18,52 %	12,60 %	15,55 %
Taux brut de scolarisation au supérieur	3,51 %	1,22 %	2,22 %

Source : Annuaire statistique scolaire et universitaire 2004-2005, DEP/ MESSRS/Burkina Faso

Au-delà de cet aspect quantitatif, un certain nombre d'indicateurs signalent le niveau relativement faible de la qualité de la formation. Il s'agit du niveau des acquisitions qui se traduit par de forts taux de redoublement (18% au primaire, 33% au collège et 26% en lycée)⁵ ; de faibles taux de rétention (60% au primaire 59% au collège et 53% au lycée) ; de faibles taux de transition Primaire-Collège (35,14%) et Collège-Lycée (37,13%)⁶ ; de faibles réussites aux examens (65% au CEP et sur la période 1993 à 2005, une moyenne de 36,9% au BEPC). L'indice global d'efficacité calculé à partir des cohortes reconstruites donne 65,5% pour le primaire et 62,6% au secondaire. Cela signifie qu'environ 34% des ressources mobilisées pour l'enseignement primaire et 37% des ressources du collège, sont en fait «gaspillées», c'est-à-dire utilisées pour des élèves qui redoublent ou qui abandonnent au cours du cycle.

En 1999, au Burkina Faso, 2,95% du PIB était consacré aux dépenses d'éducation. Ce chiffre est en deçà du taux moyen des pays de la sous région estimé par Mingat et Suchaut (2000) à 3,82% du PIB pour les pays d'Afrique francophone ; 3,80 % pour l'ensemble des pays d'Afrique sub-saharienne et 3,61 pour les pays à faibles revenus (PIB par tête inférieur à 2000 US\$). Une étude réalisée en 2003 avec les données du (PASEC⁷), montre que le niveau moyen des élèves burkinabé est très faible dans les matières de base et le place respectivement 4^{ème} et 3^{ème} en français puis en mathématique sur les cinq pays qui ont pris part à l'évaluation.

⁵ DEP du MEBA, et DEP du MESSRS (2001, 2005), *Annuaire statistiques*, Ouagadougou, Burkina Faso.

⁶ Les taux (%) de survie par niveau et de transition entre cycles (1998) sont ceux calculé par Makha N'Dao

⁷ PASEC : Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la CONFEMEN

La même étude fait apparaître une forte hétérogénéité des caractéristiques individuelles (67%) et l'effet classe qui compterait pour 33% dans l'explication de ces acquis⁸.

Les décideurs politiques de ce pays tentent à travers de larges plans et programmes : PEPP, PDDEB, ⁹et très prochainement le PDDESS¹⁰, etc. d'améliorer le développement tant quantitatif que qualitatif du système éducatif. Malgré tous les efforts entrepris par l'État et ses partenaires, le Burkina Faso ne pourra visiblement atteindre l'objectif Éducation Pour Tous (EPT) d'ici 2015.

Ces problèmes de l'école burkinabé sont surtout liés aux contraintes financières de l'État. D'un côté, il est nécessaire de promouvoir simultanément la scolarisation et la qualité de l'éducation et par ailleurs, veiller à une équité d'accès au savoir pour l'ensemble de la population. Face à l'obligation de faire des arbitrages, on peut se demander s'il est préférable d'allouer les ressources additionnelles pour augmenter le nombre d'élèves scolarisés (expansion de l'éducation), tout en se contentant de la qualité actuelle ; ou s'il faut améliorer la qualité des services sans modifier le volume global d'enfants scolarisés? Si l'accroissement des capacités d'accueil permet une plus grande équité d'accès à l'école et un plus grand choix des compétences parmi les entrants, ne peut-on pas avoir des situations d'inéquité dans un contexte d'élargissement des capacités devant le savoir? Ne peut-on pas accueillir peu d'élèves de manière équitable... ? Les conclusions de certains travaux empiriques comme ceux de Berhman et Birdsall, (1983) ont montré que dans certaines circonstances, une amélioration de la qualité génère une rentabilité sociale plus élevée que celle associée à une expansion du système.

La faible productivité de l'école burkinabé se traduit par une situation d'insatisfaction générale au niveau des différents acteurs du système. Cette situation difficile de l'école est aggravée par la faiblesse du budget de l'État et la pauvreté croissante des ménages.

⁸ Bussy saint Georges (2003, Le défi de l'apprentissage : améliorer la qualité de l'éducation de base en Afrique Subsaharienne, ADEA, juillet.

⁹ Le PEPP et le PDDEB : il s'agit du Projet Enseignement Post primaire et du Plan Décennal de Développement de l'Éducation de Base que nous allons décrire dans la partie portant sur les réformes du système éducatif en cours au Burkina Faso.

¹⁰ Le PDDESS : il s'agit du Programme Décennal de développement des Enseignements Secondaire et Supérieur.

L'État consent une part importante de son budget à l'éducation (environ 22%) avec des résultats qui sont en deçà des attentes. Les ressources de l'État allouées à l'éducation n'arrivent pas à faire face à la croissance de plus en plus forte de la demande d'éducation liée à un accroissement démographique de l'ordre de 2,6%, qui génère un accroissement de la population scolarisable d'environ 3,5% l'an.

Les professeurs se plaignent des conditions de vie difficile, du niveau scolaire de plus en plus faible des élèves et des modes d'organisation peu favorables à leurs pratiques pédagogiques. Les élèves eux-mêmes se plaignent des conditions d'apprentissage peu favorables.

Les parents de leur côté, éprouvent des difficultés de prise en charge des coûts (privés) de la scolarité de leurs enfants (frais de scolarité, cotisation des parents d'élèves, cantine scolaire, transport, hébergement, etc.) qui sont de plus en plus élevés. Ils se plaignent par ailleurs du faible rendement de l'école. Cette situation prend de l'ampleur avec la pauvreté qui touche de plus en plus de ménages. En effet, les enquêtes ménages de 1994, 1998 et 2003, montrent que la pauvreté est en progression et que 46,4 % de la population en 2003,¹¹ contre 44,5 % en 1994 vivaient en dessous du seuil de pauvreté estimé respectivement à 82 672 F CFA et à 41 099F CFA par personne et par an; (soit une progression de 1,9 points sur la période)¹².

En guise d'alternative de financement, l'État a fait appel aux différents partenaires (privés comme publics) pour soutenir l'œuvre d'éducation. Ainsi, les collectivités locales sont appelées à contribuer à la prise en charge du développement de l'éducation au niveau local dans le cadre du processus de décentralisation. Dans ce sens, la décentralisation constitue une piste de recherche de ressources nouvelles pour le développement du système éducatif basée sur une plus grande participation des populations au niveau local. Cependant, il apparaît que la décentralisation du système scolaire s'est accompagnée d'une montée en puissance de disparités (Van Zanten, 1999 ; 2005; Louis Weber (2003)¹³. Or, que ce soit sous l'angle de la décentralisation ou de la privatisation de l'école, les populations sont appelées à payer la

¹¹ Cf. étude de l'INSD (2000), enquêtes ménage, MED, Burkina Faso

¹² Lachaud, J.-P. (2003).

¹³ Cf. Louis Weber (2003), (Van Zanten A., 1999 ; 2005)

scolarisation de leurs enfants. Déjà au primaire comme au secondaire, outre les salaires, le fonctionnement des établissements burkinabé (hors salaire du personnel) est assuré à plus de 75% par les frais de scolarité et de cotisation des parents d'élèves. On est alors en droit de se demander dans quelles conditions ces populations pourront-elles continuer à contribuer efficacement à l'œuvre d'éducation de leurs progénitures.

1.2. LA NECESSITE DE NOUVELLES FORMES DE GESTION BASEES SUR L'EVALUATION

Bien que jugé « budgétivore », l'investissement dans l'éducation est justifié par ses externalités positives pour l'individu et pour la société. En effet la théorie du capital humain de G. Becker (1964), les travaux de G. Psacharopoulos et M. Woodhall (1988) ont mis à jour, parmi les intrants du développement économique, l'impact de l'éducation sur le développement de tout pays. Conscientes de ce rôle central de l'école, et en dépit des contraintes budgétaires, les autorités du Burkina Faso se demandent comment accroître les capacités d'accueil et améliorer dans le même temps la qualité de la formation avec les moyens dont elles disposent ? Il devient alors judicieux et légitime que ceux qui ont en charge le fonctionnement des établissements, veillent à une utilisation efficiente des moyens mobilisés et à l'équité pour tous en matière d'éducation. La nécessité de trouver de nouvelles formes de fonctionnement et des modes de gestion plus efficaces s'impose.

Pour atteindre ces objectifs, l'évaluation du rendement des établissements scolaires devient une démarche incontournable pour les décideurs qui recherchent une meilleure utilisation des ressources rares à partir de critères objectifs. Cette exigence devient plus forte avec la multiplicité des sources de financement des établissements. Particulièrement, dans le cadre des compétences partagées, les collectivités locales sont appelées à participer à la prise en charge du développement du système éducatif. En effet, l'évaluation des établissements est une ouverture qui permet à l'administration de s'autoréguler et en même temps, de révéler aux différents partenaires, l'état de performance de l'école au regard des facteurs mobilisés.

L'évaluation des actions éducatives prend ainsi tout son sens dans l'analyse du contexte scolaire, son but étant de « *contribuer à rendre opératoire l'essentiel de*

*l'enseignement et de l'intention*¹⁴ ». Elle autorise de rechercher ce qu'on peut faire de mieux avec les moyens dont on dispose en vue d'améliorer les résultats scolaires, avec l'élève au centre du dispositif d'évaluation. Plusieurs facteurs sont susceptibles d'intervenir dans l'explication des différences ou inégalités des progressions scolaires des élèves. De plus, la complexité de l'action d'évaluer est liée au fait qu'elle fait appel à plusieurs disciplines. De ce fait, la réalisation effective d'une telle évaluation est complexe et suscite plusieurs réflexions.

Au plan interne, le principe de l'évaluation doit reposer sur l'objectif d'aider les élèves à apprendre et de doter les établissements scolaires d'outils d'analyse et de pilotage de leurs actions (choix des politiques et actions). Cette évaluation se distingue de l'«accountability» dont une traduction serait «évaluation dans le but de rendre compte », i.e. qui exige la transparence ; elle se distingue aussi de l'évaluation externe qui doit concourir à la régulation d'ensembles plus vastes que la classe confrontée aux simples relations maîtres/élèves, et qui peut s'étendre à la recherche de l'adéquation entre la formation et l'emploi pour juger de la pertinence de la formation.

Selon que l'évaluation s'intéresse à la recherche des meilleurs facteurs et de leur combinaison, aux produits ou aux meilleurs processus de transformation, elle fera appel à un type d'analyse qui repose sur des principes, des moyens et des méthodes précis.

La recherche sur les inégalités et les déterminants de la réussite scolaire (objet de cette étude) fait recours à l'analyse des interactions des facteurs explicatifs potentiels qui sont d'une part exogènes à l'école, c'est-à-dire liés aux caractéristiques personnelles et sociodémographiques de l'élève, et d'autre part endogènes, et liés à l'organisation et au fonctionnement de l'école. Si à la fin des années 1970, on évoquait encore un certain déterminisme de l'origine sociale pour expliquer les inégalités de la réussite ou de l'échec scolaire, la plupart des travaux actuels sur les inégalités de la réussite scolaire recherchent par des analyses fines, *les processus par lesquels se forment ces inégalités*. Sur ce sujet, de multiples causes sont évoquées ainsi que différents mécanismes par lesquels transitent les origines sociale et scolaire.

¹⁴ Charles Hadji (1992) in *Évaluation des actions éducatives*. Paris ; PUF-EDUC

D'abord au niveau social, apparaît un certain fatalisme : l'appartenance socioprofessionnelle serait un facteur déterminant de la réussite ou de l'échec dans la plupart des recherches. Ainsi, les mécanismes de l'échec scolaire s'expliquent en terme de distance culturelle entre les enfants de milieu populaire et l'institution scolaire. Pour Bourdieu et Passeron (1964), le système éducatif est un instrument de reproduction qui participe à légitimer fortement la forme sociale, car il traduirait les inégalités selon l'origine sociale en inégalités de chances scolaires. L'éducation apparaît ainsi comme une incorporation des *habitus* c'est-à-dire comme un « *système de dispositions durables et transportables, structure structurée prédisposée à fonctionner comme structure structurante* » ; Bourdieu (1980, p. 88). L'un des exemples pour Bourdieu est la place du langage dans la pédagogie scolaire. En effet, le langage épouse une forme bourgeoise que les individus venant d'une classe « dominante », c'est-à-dire héritée, maîtrisent plus facilement. Les constatations répétées de certains sociologues, ont conduit à mettre en cause la théorie (naturelle) du langage pratiqué en famille et celui utilisé à l'école (Baudelot, R. Establet, 1979). Au-delà du langage, Bourdieu et Passeron, (1966) et B. Bernsein, (1975) ont cherché à caractériser la nature des échanges parent-enfant et surtout les relations qui sous-tendent ces échanges verbaux. Ainsi, est mise en lumière l'importance des codes sociaux. Ce type d'études va se poursuivre au niveau de l'école pour approcher le type de relation interpersonnelle qu'elle instaure en relation avec le savoir. Par exemple en situation de classe, un enseignant aussi dévoué et chevronné soit-il, se retrouverait devant des échecs répétés de ses élèves s'il ne prend pas la précaution de tenir compte de l'environnement social et familial dont sont issus la majorité des élèves. Ainsi, l'échec scolaire est perçu dans certains cas comme une rupture de code.

Mais, au-delà du milieu culturel de l'élève, les voies d'influence du milieu social sont multiples, et les variables le plus souvent mises en avant portent sur : les caractéristiques personnelles de l'élève, son niveau scolaire initial, la catégorie socioprofessionnelle de ses parents (CSP), etc. On est en droit de se demander par quel mécanisme le milieu social transite pour se reproduire au niveau scolaire et transformer les écarts sociaux en écarts de réussite entre élèves de niveaux sociaux différents et ce, dans des écoles dites unitaires? L'école est-elle impuissante devant cette reproduction des inégalités sociales de réussite où alors, « elle est indifférente devant ce jeu largement social induit par la société » ; Duru-Bellat (2002). En effet, l'une des fonctions essentielles de l'école est de donner à tout entrant un même niveau d'éducation. Or la culture des classes riches étant imposée aux autres catégories

sociales, l'école est complice par son organisation, son système de gestion des élèves (processus d'orientation de redoublement, de passage, d'exclusion, de choix de filières, etc.) des choix inégaux qu'elle opère. Elle oriente les élèves sur des filières ou des dispositifs particuliers en plus du fait qu'elle répond en premier lieu à des différences de réussite attachées au contexte scolaire lui-même¹⁵.

Dans un courant tout particulier du « school effectiveness » et du « school mix, » d'autres mécanismes liés aux inégalités de réussite sont identifiés et font émerger les concepts d'effet de contexte, d'effets-établissements, d'effets-classes qui portent sur l'efficacité pédagogique enseignante.

Les recherches menées dans le courant du « school effectiveness », tentent de mettre en évidence des facteurs d'efficacité de production au niveau des classes et des établissements. Elles partent du principe que la responsabilité de l'efficacité incombe à l'institution "école" et à l'ensemble de son personnel. La compréhension du mécanisme de cette « boîte noire » résiderait dans l'identification des facteurs ou combinaisons de facteurs efficaces valables pour tous. L'exploitation judicieuse de ces informations, permettrait d'améliorer les performances.

Comment prendre alors en compte les résultats de nombreux travaux qui ont mis en évidence qu'il était plus facile pour un établissement d'être efficace lorsqu'il scolarise des élèves d'origine sociale favorisée, plus prédisposés à apprendre et ayant des niveaux d'acquisitions initiales plus élevés ; (M.Duru-Bellat 2002)? Ne pas prendre en compte les caractéristiques sociales et scolaires du public accueilli, fait entorse aux résultats de ce courant de recherche. Des pistes de recherche qui prennent en considération ces différentes caractéristiques (scolaires et sociales), ont donné naissance au courant de recherche du « school mix ». Il indique que les facteurs d'efficacité des classes et des établissements sont reliés aux caractéristiques sociales des élèves accueillis (le social mix) et à la composition scolaire du public élèves (academic mix).

¹⁵ Bourdieu P., idem

La plupart des travaux qui ont cherché à identifier les effets du contexte sur la qualité de l'école, portent sur le cours élémentaire et le collège (premier cycle du secondaire). Le rapport Coleman "On equality of educational opportunity" (1966) marque un tournant important de ce type de recherche en éducation. À la demande du Congrès américain, il a recherché l'existence possible de discrimination en matière d'éducation des minorités Noires. Ces travaux, du type "Input-output", ont porté sur l'effet de l'environnement scolaire sur les acquis des élèves. Le bilan montre que ces travaux n'ont pas donné de résultats probants. En effet, il en ressort des résultats mitigés, parfois contradictoires, relatifs à l'existence d'effets de contexte sur les acquisitions des élèves. Le même type de résultats est constaté en ce qui concerne les caractéristiques du public élève et les ressources de l'école. Seul le milieu familial se révèle être un facteur déterminant, mais avec des effets plus réduits au secondaire. Ces résultats concluent que " *l'école semble impuissante à exercer des influences propres pour rendre la réussite moins dépendante de l'héritage familial*", sur son incapacité à produire des effets sur les élèves et qu'elle ne peut être la voie par laquelle on réduirait les inégalités sociales de réussite.

Ces conclusions vont provoquer de vives critiques¹⁶ et nourrir la recherche sur les effets de contexte à travers des travaux du type : « school do make a difference » de Reynolds et al. (1976), « School can make a Difference » de Brookover et al. (1979), et des examens plus approfondis des processus générateurs d'efficacité de Mortimore, (1998), Mac Beath et Mortimore, (2001a). En effet, si pour Coleman (1966), le contexte de vie scolaire de la minorité Noire n'avait pas, ou très peu d'influence sur les acquisitions, pour Jenks (1972), Cherkaoui, (1979), Duru-Bellat et A Mingat (1988), Bressoux (1993), A Trancard (1991), Grisay (1988, 1993), *le contexte scolaire a bien une influence sur les acquisitions des élèves et opérerait des différences*. La recherche de caractéristiques d'un environnement favorable aux acquisitions pour tous est ainsi lancée dès le début des années 70.

¹⁶ L'échec des vastes programmes compensatoires aux USA (Elementary and Secondary Educational Act, ESEA, Titre I) viendra confirmer les erreurs des recherches input-output. Leurs insuffisances étant liées au fait que les données ne s'y prêtaient pas, l'unité d'observation était souvent non conforme à l'unité d'analyse (variables le plus souvent agrégées, variables individuelles rarement disponibles, mesures en terme de tests d'intelligence et non d'acquisitions scolaires ou de progression ou de valeur ajoutée). Rutter et al. (1979) remarquent que les auteurs se sont basés sur des aspects manipulables par les politiques.

Dans cette perspective militante, le désir de mettre à nu d'autres facteurs favorables, fait apparaître que le contexte de scolarisation des élèves peut être plus ou moins propice à la réduction des inégalités de réussite. Il peut aussi affecter l'efficacité des enseignants, leurs pratiques, leurs attitudes à l'égard de certains élèves; ou au niveau institutionnel, influencer sur le fonctionnement des établissements dont la qualité et la quantité des moyens (qui dépendent des contraintes budgétaires de l'État et des familles) jouent incontestablement sur leur efficacité pédagogique. Hanushek (1979), prenant en compte l'aspect temporel et l'effet cumulatif des apprentissages, propose la prise en compte de certains facteurs comme le rôle de la famille mesuré par la catégorie sociale, pour isoler les différences d'acquisitions liées au contexte école. Techniquement, il s'agit de mesurer l'efficacité pédagogique de l'éducation en terme de valeur ajoutée des progressions que l'établissement ou la classe, aurait apporté à une cohorte d'élèves sur une période donnée, lorsqu'on contrôle les catégories sociodémographiques (CSD) et les niveaux initiaux.

Cependant, la recherche sur la qualité de l'école pose problème. Quel que soit la méthode utilisée, il existe des difficultés liées à la multiplicité des produits de l'éducation, à la mesure des facteurs non observables liés aux attitudes et comportements des acteurs. Déjà au niveau de l'élève, on évoque les attitudes non cognitives qui ne peuvent pour certaines, s'observer que beaucoup plus tard dans la vie de l'individu (savoir être et savoir faire) et qui occupent une place importante dans les objectifs éducationnels. Au niveau des enseignants, Duru-Bellat et Mingat (1993) montrent que l'efficacité est liée à l'enseignant et à ses pratiques pédagogiques et que dans la plupart des cas, les enseignants les plus efficaces sont aussi les plus égalitaires. Or, la difficulté d'appréhender ce qu'est l'efficacité du maître dans sa classe au primaire, l'est d'avantage au collège où l'élève a plusieurs enseignants. Plus subtilement, on montre entre autre que l'efficacité pédagogique de la classe résulterait de l'effet joint des interactions des différents effets professeurs-élèves du groupe classe, Lemelin C. (1999).

Dans un tel environnement de la recherche, et dans une perspective heuristique, il est important de séparer ce qui tient de l'école et ce qui tient de l'origine sociale de l'élève. L'identification de ces deux aspects de l'échec scolaire est instructive quant aux mesures de politiques éducatives à prendre pour réduire ces inégalités : redoublement, classe de niveau,

réorientation, abandon, échec... Les facteurs scolaires sont les plus malléables et sont ceux sur lesquels il est plus facile d'agir par des politiques correctives.

1.3. LA NECESSITE DE PRENDRE EN COMPTE LA QUALITE ET L'EQUITE

Notre recherche *des déterminants de la réussite scolaire* à partir de la fonction de production, s'intéresse aux effets des facteurs scolaires et sociaux liés à de meilleures acquisitions scolaires. L'évaluation de l'effet pédagogique des différents inputs éducatifs permet de formuler des arbitrages entre les différents modes d'organisation, c'est-à-dire les différentes combinaisons possibles des moyens mobilisés, dans la mesure où celles-ci peuvent générer à coût donné, des niveaux de production différents. Par ailleurs, une analyse fine de l'environnement scolaire est faite grâce à des programmes statistiques adaptés et robustes qui permettent de mesurer de différentes façons le fonctionnement du système. Enfin, les différences d'organisation liées aux différents moyens alloués aux établissements recommandent que la question de la réussite scolaire soit examinée en même temps que celle de l'équité.

La question de l'équité ou de l'égalité des chances devant l'école est à la base des premiers travaux sur l'école. L'égalité d'accès fait appel à la possibilité d'offrir à tous les enfants en âge d'être scolarisés, d'accéder à l'école. Au plan international, on parle bien d'éducation pour tous ! Les études qui se sont penchées sur la question opposent le plus souvent, la proportion d'enfants issus des différentes couches sociales. Notamment, la proportion d'enfants dits favorisés (issus des familles nobles et/ou riches) aux enfants des autres couches sociales ; ou encore à l'aspect genre pour rechercher les causes de la réussite différentielle entre filles et garçons.

Le concept d'équité de réussite scolaire fait appel à un plus grand degré de justice devant le savoir ; il renvoie à la manière dont les acquisitions sont distribuées aux élèves selon l'école ou la classe fréquentée, le maître qui les enseigne ou selon la zone d'implantation de l'établissement. L'absence d'équité se réfère à un état relatif de justice qui peut se définir entre riches et pauvres, ruraux et citadins, entre régions ou entre provinces, entre hommes et femmes, entre groupes sociodémographiques, entre groupes ethniques, entre ceux qui sont

éduqués et ceux qui ne le sont pas, et par la comparaison des taux des entités concernées. Cette comparaison peut être faite par niveau d'éducation, par degré ou de façon agrégée, pour tous les niveaux confondus, selon le niveau initial à l'entrée dans un cycle, etc. La mesure du groupe défavorisé (relative et non absolue) se fait par rapport au groupe qui est favorisé. La comparaison de la progression intra et inter groupe permet de vérifier si l'amélioration n'est pas suivie d'un effet d'inégalité qui subsiste. Cette approche se justifie par le fait que « la préoccupation croissante de la dimension sociale du développement est associée à une résurgence des questions d'inégalité », Atkinson, cité par Lachaud (2003)¹⁷. Selon J.J. PAUL, en éducation, « on est face à des systèmes sociaux qui bougent et qui poussent à s'interroger ». Il importe particulièrement de résoudre les problèmes d'éducation et de formation des enfants des pauvres et à cet égard, l'auteur propose que les outils de l'économiste rejoignent les intérêts des familles.

Pour ce faire, le Burkina doit relever un double défi : celui de favoriser la scolarisation de tous par un accroissement conséquent des structures d'accueil, et celui d'améliorer le rendement interne par une meilleure qualité de l'enseignement. Ces deux défis se rattachent ainsi à l'égalité d'accès et de réussite devant l'école. Cette politique rejoint les orientations de la politique «éducation pour tous» réaffirmées par les conférences internationales sur l'éducation tenues à Jomptien (1991) et à Dakar (2000), de même que l'initiative fast-track qui sont pris en compte dans les plans de développement de l'éducation au Burkina Faso.

Ce travail s'inscrit dans une stratégie qualité-équité de l'éducation et utilise à la fois le courant du school effectiveness et du school mix (social and academic mix). Sur la base d'une analyse critique des travaux (sociologiques et économiques) réalisés sur l'efficacité de l'école, nous allons faire une analyse approfondie des effets liés à la variabilité du fonctionnement des établissements en vue de dégager *les facteurs liés à l'efficacité pédagogique des classes et des établissements dans l'enseignement secondaire premier cycle au Burkina Faso*. Ce choix méthodologique nous permet, dans une approche systémique et heuristique, de rechercher les facteurs de la réussite en terme de valeur ajoutée (des progressions). Il se distingue fondamentalement des études unifactorielles (unidirectionnelles) ou monographiques qui ont été menées jusqu'à présent. Ceux-ci ont utilisé des approches plus globales, et souvent basées

¹⁷ JP. Lachaud, (juillet 2003), in « *Les déterminants de l'inégalité du bien être au Burkina Faso ; une décomposition de régression* ».

sur des données secondaires peu adaptées, et qui renseignent par ailleurs peu ou pas sur les interactions des facteurs et leur poids respectifs¹⁸.

Le choix du collège pour une telle étude est intéressant à plus d'un titre par les multiples contributions qu'elle offre.

D'abord, l'absence de recherches avancées sur les déterminants de la réussite scolaire au Burkina Faso. En effet, dans la flopée d'études menées sur l'école au Burkina Faso et recensées par Le GTASE et l'AREB¹⁹ (un millier environ), près de 75% se réfère à l'enseignement de base, le supérieur et le secondaire étant ainsi peu explorés. Or, le collège constitue un maillon important, voire central du système scolaire pour la préparation (socialisation, professionnalisation) des enfants à la vie active. De plus les études consacrées à l'analyse des différenciations du parcours scolaire des élèves, ont montré que c'est surtout au cours du collège que s'accroissent les écarts sociaux et de réussite entre élèves (Duru-Bellat, Jarousse et Mingat, Bressoux, Crahay, Meuret). Une étude utilisant les données des enquêtes prioritaires du Burkina Faso par Kaboré, Kiélem, Barth et NNN²⁰, ont montré que le rendement externe de ce degré d'éducation était le plus rentable pour ce pays.

Ensuite, la grande variété des niveaux de dotation et du rendement scolaire entre les établissements d'enseignement se prête très aisément à une analyse des effets du contexte et permet de dégager toutes choses étant égales par ailleurs, les effets liés aux contrastes des conditions d'apprentissage et d'acquisition des connaissances. La contribution à la mobilisation des données adaptées à ce type de recherche traduit par ailleurs, la volonté des autorités du Ministère des Enseignements Secondaire, Supérieur et de la Recherche Scientifique de rechercher des informations pertinentes à même d'améliorer la gestion du système et de lutter contre l'échec scolaire.

¹⁸ Cf. différentes réformes et tentatives de réformes au chapitre 3.

¹⁹ Le GTASE c'est le Groupe de Travail sur l'Analyse Sectorielle en Éducation., l'AREB est l'Association pour le Recherche en Éducation au Burkina.

²⁰ Kaboré, Kiélem, Barth et NNN, ont montré à partir des données des enquêtes ménages de 1994 et 1998 du Burkina Faso, que le rendement externe de l'éducation est le plus élevé au collège et pour toutes les cohortes, pour les hommes et pour les femmes, in « *Le rendement externe de l'éducation : une analyse par sexe, par cohorte et par niveaux d'éducation* », novembre 2002. SADAOC Burkina.

Enfin, la plupart de ces recherches ont été menées dans les pays du Nord qui ont un contexte différent de ceux du Sud ; les résultats d'une telle recherche peuvent nourrir la contradiction utile à l'avancée de la recherche dans le domaine.

Il est important de s'attarder un peu sur la manière dont nous allons aborder l'établissement en tant que contexte et définir les objets qui le composent.

1.4. LE SYSTEME SCOLAIRE EN TANT QU'ORGANISATION SOCIALE, CULTURELLE ET ECONOMIQUE

Le système scolaire s'apparente à une organisation ayant un contexte social, économique et culturel qui lui est propre. Il est caractérisé par l'ensemble des dotations ou moyens (ressources matérielles, humaines et financières), l'organisation qui régit son fonctionnement et les produits issus de ce fonctionnement. L'établissement scolaire peut commodément être considéré comme une organisation produisant des biens qui reçoit des flux d'entrée ou inputs (hommes, connaissances, moyens matériels et financiers, méthodes d'enseignement et de gestion), les soumet à des activités de transformation (processus éducatifs) en vue d'atteindre les objectifs qui lui sont assignés, mesurés par les flux de sortie ou outputs (élèves quittant l'établissement). Pour mieux appréhender l'établissement comme contexte, il faut le rattacher à la notion de "système" qui fait apparaître les interactions des phénomènes mis en cause, les objectifs qu'il vise, et les voies d'une intervention en vue de meilleurs résultats. A partir de ce moment, l'analyse du système scolaire revient à identifier et à mettre en forme des problèmes, en procédant par l'examen systématique des objectifs, des données, des processus et des produits, en vue de mettre à la disposition des décideurs les informations nécessaires pour la prise de décision. Il s'agit donc dans l'analyse du contexte, d'ordonner une réalité complexe d'un système composé d'un ensemble d'objets caractérisés par des propriétés et d'un ensemble de relations entre ces objets; analyse qui porte sur la résolution de problèmes pouvant comporter simultanément des éléments quantitatifs (effectifs, taux d'encadrement et ses dérivés, etc..) et qualitatifs (climat social, pratique des enseignants, etc..).

Cette caractérisation du système scolaire permet de le considérer comme composé de plusieurs sous unités ou sous systèmes emboîtés qui vont interagir pour atteindre des objectifs

définis.²¹ On a ainsi les sous systèmes classe, établissement, zone, etc. Par conséquent, tout changement de l'un d'entre eux, affecte les autres éléments. La classe, avec ses élèves et leur(s) enseignant(s) ou contexte classe constitue le contexte d'enseignement du contexte établissement qui à son tour appartient au contexte global éducatif plus vaste. Le contexte environnemental souvent évoqué fait appel à la zone d'implantation de l'école. On peut considérer que le contexte classe est un sous ensemble du contexte établissement qui lui-même devient un sous contexte du milieu de vie ou de la zone, etc. Cette conception emboîtée du contexte permet dans le cadre de certaines analyses (analyses multi niveaux), de rechercher l'effet spécifique de chaque sous-composante dans l'explication de la réussite scolaire. Cette dissociation des effets est indispensable au plan pédagogique dans les politiques de rénovation des programmes et au plan structurel, dans la restructuration du système, particulièrement dans le cadre de la décentralisation. Dans le cas des approches microéconomiques, on peut s'intéresser par exemple à un élément particulier du système établissement ou à l'un de ses sous systèmes, la classe, ou au sein de la classe le mode de regroupement, les progressions des élèves et même à l'intérieur de celle-ci, celle spécifique aux filles. La modification d'un objectif par exemple, peut entraîner la révision de certaines méthodes pédagogiques, nécessiter des aménagements institutionnels et même modifier la combinaison des moyens. Prenons un autre exemple, celui de l'introduction de l'enseignement technologique au collège. Un tel choix doit donner davantage de place à l'enseignement professionnel, et favoriser les TD aux dépens des cours magistraux, modifier le planning des cours, investir selon les options dans l'achat des outils. Ainsi, toute modification du fonctionnement de l'établissement scolaire suppose un examen logique des rapports qui existent entre les composantes essentielles du système considéré comme un tout global. Il est important de ce fait, de voir ce que revêt chacune de ces sous composantes du contexte scolaire.

Les dotations ou ensemble des moyens mis à la disposition de l'établissement pour les activités d'enseignement, modèlent le contexte scolaire et caractérisent son "écologie" qui est son contexte propre. Les aspects matériels de l'établissement révèlent le confort dans lequel s'effectue l'apprentissage. Le nombre et la diversité des équipements pédagogiques et péri scolaires (salle informatique, bibliothèque, laboratoires, salles d'étude, internat...), la vétusté de l'établissement comme la modernité des locaux sont autant de conditions matérielles qui

²¹ Sheerens, (1999)

permettent de mesurer le confort, les conditions de travail à la fois des élèves et du corps enseignant. Certains travaux ont démontrés que l'efficacité était liée à la satisfaction au travail²² (effet Hawthorne).

Chaque établissement se caractérise aussi par son contexte politique qui prend en compte le système culturel et les relations humaines émanant de choix et de stratégies opérés. En effet, l'organisation au sein de l'établissement détermine son climat social qui dépend à la fois des particularités de l'établissement, de ses acteurs (élèves, professeurs, parents, etc.), des actes pédagogiques des enseignants et du style de direction du chef d'établissement ; ce climat a sans doute une influence sur les conditions d'enseignement. Par exemple, la tonalité liée aux caractéristiques sociales du public d'élèves accueillis dans l'établissement, le milieu scolaire des élèves et l'hétérogénéité de leurs acquis façonnent le contexte global de l'établissement. De même, la taille de l'établissement, combinée aux comportements des élèves influencent l'organisation du travail. La montée en puissance de la violence dans les établissements ces dernières années en est une conséquence. Ainsi, chaque établissement scolaire est confronté à une population d'élèves dont les acquis sociaux et culturels, et les stades de développement cognitif et psychologique, sont différents. Les axes pédagogiques et l'organisation du travail, la prise en compte des différences, permettent d'améliorer les acquisitions des élèves. Par exemple, la taille de la classe, le choix des méthodes d'enseignement (cours magistraux, travail en groupe..), la finalité de l'enseignement (cursus académique, professionnel...), le rythme scolaire et la pédagogie différenciée (contenus adaptatifs, libre choix des moyens pour atteindre un objectif précis...) ont des répercussions sur les résultats des élèves.

Dans le système culturel de l'établissement, le rôle et la place de la discipline, ainsi que l'importance de l'enseignement, définissent le système culturel de l'établissement. Parler de l'exécution des programmes et de d'encadrement dans l'enseignement, c'est faire la différence avec ce qui relève du « privilège » des enseignants (car les approches et les contenus sont dans le programme et le choix des méthodes aux professeurs) avec l'encadrement, qui relève des inspecteurs et des conseillers pédagogiques. En effet, le choix

²² Déjà en (1924), dans ses travaux portant sur les ateliers de la Hawthorne Wester Electric Compagny MAYO démontre qu'en améliorant les conditions de travail (par exemple, cantine, infirmerie, meilleure luminosité...dans les établissements) et l'implication du personnel (ici, travaux de groupe, groupe autonome...d'élèves) la satisfaction de ce dernier augmente, et par là même son efficacité.

du système d'enseignement et de pédagogie, demeure dans la réalité le privilège des professeurs. Par conséquent, l'inadéquation des orientations pédagogiques définies par les professeurs avec les choix organisationnels de l'équipe de direction de l'établissement, entraîne parfois une politique éducative peu cohérente, et reflète une image floue du rôle et des fonctions de chacun. Les rapports entretenus au sein de l'établissement définissent ainsi le climat social dans lequel évoluent les acteurs. La personnalité du chef d'établissement, la légitimité des professeurs, l'insertion de l'établissement dans son environnement (la vie de la cité) sont autant de facteurs qui influencent les relations au sein de l'établissement et les échanges avec l'extérieur. En effet, chaque acteur du système possède un pouvoir et met à profit sa marge de liberté afin de participer à l'organisation de l'établissement. Dans ces conditions, les conflits d'intérêts, les déplacements de but, les incohérences et les pesanteurs structurelles sont néfastes au fonctionnement de l'organisation.

Le chef d'établissement, chef d'orchestre de cette organisation, joue le rôle de gestionnaire s'occupant de l'organisation de l'établissement et de la place de la discipline dans la stratégie éducative. Ainsi, certains chefs d'établissement recherchent le consensus en appliquant une discipline souple et adaptative, d'autres prônent l'action en imposant des règles strictes. Par les stratégies des acteurs, l'établissement aboutit à une configuration de relations sociales tantôt défensive, tantôt offensive qui aura des conséquences sur sa politique éducative. En considérant le milieu scolaire comme une organisation constituée de sous systèmes qui par interaction forment un contexte global, on parvient à appréhender les liens qui se font ou se défont au sein de ce système global.

Les solutions apportées pour résoudre le problème des échecs scolaires ont été surtout quantitatives : augmentation de la durée de la scolarité, développement du préscolaire, heures supplémentaires pour des rattrapages ou de soutien aux élèves faibles; plus d'encadrement par la réduction des effectifs par groupe, plus d'argent pour l'équipement, pédagogie plus ouverte sur le milieu et plus concrète et inspirée des méthodes actives. La pédagogie intégrée a cherché à étendre ces mesures à tous les élèves, mais l'insuffisance de la formation des maîtres et la non application des textes ont donné des résultats globalement décevants. Au Burkina Faso, au-delà des moyens financiers et matériels, se pose un problème d'organisation et de gestion des faibles ressources existantes.

1.5. LE CADRE THEORIQUE

À l'heure où les ressources se font de plus en plus rares pour les individus comme pour les pays, la rationalisation de leur gestion s'impose à tous. Le Burkina Faso n'est pas en reste. Dans un tel contexte, la principale question qui se pose aux autorités de ce pays est de savoir *comment permettre à la plupart des enfants d'aller à l'école tout en améliorant significativement le rendement du système d'éducation ?* Outre les faibles capacités, toutes les expertises sur l'école burkinabé font ressortir qu'à tous les niveaux du système éducatif, il y a un faible rendement signalé par les forts taux d'abandon, de redoublement et d'exclusion (30% en moyenne)²³. Aussi, améliorer la qualité de l'enseignement, accroître les capacités de gestion du système est une préoccupation constante pour tous les pays à revenus intermédiaires, plus particulièrement pour le Burkina Faso qui fait partie des pays les moins avancés. En effet, aucune nation ne peut se développer sans une formation conséquente de sa force de travail. La réorientation de l'école vers les besoins fondamentaux des individus et du développement économique du pays est aujourd'hui plus qu'hier au cœur des priorités nationales. *Il appert qu'une recherche ciblée sur les facteurs pouvant constituer un levier du développement tant qualitatif que quantitatif du système est d'actualité et s'impose à ce pays.*

L'analyse du fonctionnement du système et de son rendement devient à ce moment incontournable pour permettre de répondre du moins en partie aux questions : Quel est l'effet de l'efficacité pédagogique des classes et des établissements sur le rendement scolaire ? Quels sont les facteurs qui influencent ce rendement ? Est-il possible d'optimiser la performance des classes et des établissements à partir d'une gestion rationalisée des ressources allouées ?

La réponse à ces questions nécessite qu'à la suite d'une évaluation rigoureuse du fonctionnement des établissements d'enseignement secondaire, une mesure de l'impact des moyens et actions (processus) utilisés par les différents contextes (sociaux et scolaires), puisse être testée sur la réussite scolaire au collège. La nécessité de démêler à chaque niveau de décision ce qui relève des différents contextes est rendue indispensable pour permettre une meilleure prise de décision.

²³ Cf. Bulletins statistiques de la DEP

La présente recherche se situe à la suite des travaux sur l'école efficace et des multiples tentatives du Ministère des Enseignements Secondaire, Supérieur et de la Recherche Scientifique de répondre aux échecs massifs des élèves au collège et à une demande de plus en plus pressante de scolariser les diplômés sortants du primaire. Par une démarche évaluative qui distingue les variables d'organisation de celles de processus nous allons chercher à identifier les défaillances au fonctionnement du système et l'existence d'éventuels effets-classe et effets-établissements en vue de capter ceux qui peuvent permettre aux établissements d'atteindre une plus grande efficacité pédagogique. Suite à cette analyse, qui utilisera des tests statistiques robustes, la construction d'indicateurs appropriés au fonctionnement efficace du système permettra de mettre à la disposition des décideurs, des informations indispensables pour la prise de décisions de la politique éducative.

Sur la base de données collectées à partir d'un suivi longitudinal d'élèves au cours de leur scolarité au collège, il s'agit de rechercher parmi tous les facteurs potentiels, ceux qui influencent le plus les acquisitions scolaires des élèves au collège. L'analyse ainsi ciblée nécessite l'élaboration d'un modèle longitudinal permettant d'une part, d'estimer les progressions réalisées par les élèves entre deux évaluations et d'apprécier l'influence de ces facteurs sur les progressions des élèves et, d'autre part, de cibler les facteurs individuels et contextuels liés à une plus ou moins grande efficacité des classes et des établissements. L'analyse de la contribution respective de ces facteurs de contexte est faite à la marge, sous contrôle des caractéristiques individuelles des élèves et de leur niveau initial. L'objectif ultime étant de dégager les facteurs déterminants de la réussite en identifiant pour chacun de ces facteurs, son poids, son influence, l'intensité des liaisons avec les autres facteurs et leurs effets nets.

L'étude en cours vise à : i) mieux appréhender le fonctionnement du système éducatif burkinabé tel qu'il est, les mécanismes d'orientation (passage en classe supérieure, redoublement, orientation en 2^{nde} C) et de gestion des flux ; ii) identifier les variables d'organisation qui expliquent le mieux la variabilité des acquisitions des élèves et leurs résultats aux examens selon la classe ou l'établissement fréquenté. Il s'agit là de la mesure de l'efficacité pédagogique des classes et de l'effet établissement ; iii) isoler les facteurs déterminants de la réussite scolaire au premier cycle du secondaire en tenant compte de

l'ensemble des facteurs mobilisés et des différents niveaux de l'échelle de décision (classe, établissement, province et région) ; iv) construire des indicateurs d'efficacité de pilotage et de gestion des établissements et du système pour un développement équitable et durable de l'éducation en tenant compte du processus de décentralisation.

1.5.1. La problématique

Le problème récurrent des pays en voie de développement est la recherche des facteurs à même de permettre le développement social et économique des populations et un réel décollage économique des pays. L'éducation est perçue comme un facteur favorisant cet épanouissement. Aussi, la qualité de l'enseignement est placée au centre des débats sur l'éducation. Les causes souvent avancées sont d'ordre organisationnel, social, moral et politique et relèvent des différents acteurs. Mais les contraintes liées à la fragilité des économies nationales et internationale ne facilitent pas les choses.

À l'instar des autres pays en voie de développement, le Burkina Faso est à la recherche d'outils pouvant lui permettre d'améliorer le rendement de son système éducatif avec les moyens dont il dispose. Dans ce combat, il doit répondre à un double objectif : *i*) améliorer l'efficacité quantitative en vue d'accroître l'accès de tous les jeunes (garçons comme filles) en âge d'être scolarisés et en même temps *ii*) améliorer l'efficacité pédagogique des classes et des établissements pour accroître la qualité des produits du système en terme de réussite scolaire tout en veillant à l'équité. C'est en effet dans l'établissement et plus précisément dans la classe que se déroule l'essentiel des activités pédagogiques qui concourent à la formation de l'homme de demain. Il ressort qu'à l'heure de la mondialisation, l'école burkinabé n'arrive pas encore à répondre aux préoccupations du pays et des individus; i.e, donner la connaissance à tous les fils et mettre à la disposition de l'économie nationale, des cadres et techniciens compétents. Dans un contexte généralisé de pauvreté où tout manque et où tout est prioritaire, l'État n'arrive plus à satisfaire les besoins élémentaires de base des populations. L'insatisfaction est générale et les résultats escomptés sont en deçà de toute attente eu égard à tous les moyens mobilisés.

D'abord l'État consent de plus en plus une part importante de son budget à l'éducation (environ 22%). Mais il n'arrive pas à faire face à la croissance galopante de la demande d'éducation liée à un accroissement démographique de l'ordre de 2,6% par an. Il est clair que le budget de l'État alloué à l'éducation ne peut augmenter indéfiniment. Dans ces conditions, comment accroître significativement les capacités tout en améliorant la qualité de l'enseignement ? Comme alternative, l'État a fait appel aux différents partenaires privés comme publics pour soutenir l'offre d'éducation. C'est dans ce contexte que les collectivités locales sont appelées à contribuer à la prise en charge du développement de l'éducation au niveau local dans le cadre de la décentralisation. Le développement des collectivités locales est très déséquilibré et cette alternative pose le problème de l'équité. La décentralisation peut-elle garantir une régulation du système éducatif burkinabé ? Autrement dit, peut-on construire des clés de répartition des ressources aux établissements à même de réduire les disparités d'accès et de réussite ?

Ensuite, les parents se plaignent des coûts privés de plus en plus élevés de la scolarité de leurs enfants (frais de scolarité, cotisation des parents d'élèves, cantine scolaire, transport, hébergement, etc.) et ce, malgré l'effort considérable des ONGs et des partenaires techniques et financiers (PTF) pour financer l'éducation. En effet, le nombre de pauvres est en progression et concerne 46,4 % de la population en 2003, contre 44,5 % en 1994 soit une progression de 1,9 point entre les deux périodes. La conjoncture nationale et internationale est défavorable pour une frange importante de la population. Les parents éprouvent de plus en plus de difficultés à prendre en charge les besoins sociaux de base de leurs familles, telles l'éducation et la santé.

Les élèves eux-mêmes se plaignent des conditions d'études de plus en plus difficiles.

Enfin, les professeurs qui sont les acteurs de premier rang de la transmission du savoir, se plaignent parce que le corps enseignant est bafoué, la profession est dévalorisée et en plus les enseignants sont mal payés au regard du volume de travail; du niveau de plus en plus faible des élèves et des modes d'organisation peu favorables à leurs pratiques pédagogiques. Le mécontentement est général et le gouvernement est contraint de viser les solutions idoines pour préserver la paix sociale et le développement.

Il est par conséquent important de rechercher de façon scientifique, les facteurs qui peuvent accroître l'efficacité pédagogique des établissements et des enseignants dans leurs classes, en terme d'efficacité globale et d'équité selon le genre ou la zone devant la réussite. La prise ne compte de ces facteurs déterminants dans la politiques éducative, est gage de toute réussite scolaire et peu constituer in fine, un levier du développement tant qualitatif que quantitatif du système. C'est dans ce sens que s'inscrit cette analyse de l'efficacité générale du système éducatif de l'enseignement secondaire, engagée depuis l'année scolaire 1999-2000 à partir d'un suivi longitudinal d'élèves admis au CEP et entrés en 6^{ème} en 1998-1999.

L'objectif général de cette recherche est d'identifier les déterminants de la réussite scolaire et les facteurs du rendement au collège à partir des ressources mobilisées pour le fonctionnement des établissements, qui rendent mieux compte de leur organisation et de leurs pratiques. Nous nous intéresserons particulièrement à l'impact de l'efficacité pédagogique différentielle des classes et des établissements dans l'explication de la variabilité des résultats scolaires. En effet, la mise à disposition des moyens seuls ne suffit pas. Il est évident qu'une bonne utilisation de ces moyens est indispensable ; le contexte de rareté des ressources le recommande par ailleurs. À partir des variables d'organisation (scolaires et non scolaires) qui expliquent le mieux la réussite scolaire des élèves, il s'agira alors de rechercher les combinaisons efficaces qui peuvent maximiser les acquis des élèves d'un établissement à moyens alloués.

Plusieurs raisons justifient le choix du premier cycle pour cette recherche.

D'abord, la plupart des études qui ont été menées sur le système éducatif formel, portent sur le primaire ; le secondaire et le supérieur étant ainsi peu ou pas explorés, malgré la grande variété des niveaux de dotations et des performances des établissements. Or pour Meuret (2000), si « le contexte fait des différences » de réussite scolaire, c'est parce qu'il existe des différences d'offres éducatives, c'est-à-dire de situations d'apprentissage.

Ensuite, le collège constitue un maillon important du système scolaire pour la préparation des enfants à la vie active (socialisation, professionnalisation). Les études qui se sont consacrées à l'analyse des différenciations du parcours scolaire des élèves, ont montré que c'est surtout au cours du collège que s'accroissent les écarts sociaux et de réussite les plus

importants entre élèves ; Duru-Bellat et Mingat, (1988, 1991), Crahay (2000). De plus, des études récentes indiquent que le rendement externe de ce degré d'éducation était le plus rentable pour ce pays et pour toutes les cohortes, pour les hommes et pour les femmes. Par conséquent, une politique orientée vers l'amélioration des performances de ce niveau d'éducation s'avère ainsi indispensable pour le développement du pays. Pour ce faire, une évaluation de la productivité des établissements à partir des inputs par la fonction de production de l'éducation est indispensable pour déterminer les effets des conditions d'apprentissage sur les acquisitions des élèves.

Enfin, le cas du Burkina Faso se prête à cette analyse, car il n'est pas rare de rencontrer dans un collège, la prédominance de professeurs littéraires au détriment de ceux des matières scientifiques ou encore des établissements de campagne qui se retrouvent parfois sans un seul professeur en dehors du directeur ; l'absence totale de professeurs de mathématiques et de physique étant monnaie courante. Leur répartition, leur absence en quantité et en qualité pose un véritable problème à la qualité de l'enseignement. La variété des modes d'organisation est liée aussi aux moyens financiers dont disposent les établissements pour faire face à leur fonctionnement. En effet, depuis plus d'une décennie, le budget de fonctionnement des établissements est assuré principalement par les parents à travers les frais de scolarité et de cotisation APE. Par ailleurs, le choix du niveau scolaire se justifie par le fait que le collège constitue un maillon central du système et qu'à ce titre, son fonctionnement et son efficacité sont déterminants pour la qualité des produits qui en sortent comme ressource humaine disponible pour l'emploi ou pour la poursuite d'études longues. De plus, les États généraux et tous les diagnostics qui se sont succédés ont montré la place importante de ce degré qui constitue un goulot d'étranglement par sa faible capacité d'accueil et son faible rendement. Enfin, il n'existe pas de recherches fines sur ce degré comparativement au primaire. Cette étude répond en outre à la demande du ministère des enseignements secondaire, supérieur et se propose de jeter un éclairage pour un meilleur pilotage des établissements d'enseignement secondaire et du système dans sa globalité. Ce type de recherche qui est une première du genre dans ce pays, tente de faire percevoir l'intérêt de cette pratique évaluative en vue de créer un engouement dans le domaine au niveau national et sous régional.

1.5.2. Les hypothèses

L'essentiel de l'action pédagogique se déroule dans la classe. A cet égard, nous estimons que la réussite scolaire est fortement et positivement liée à l'efficacité pédagogique de la classe. Autrement dit, la réussite scolaire des élèves tient pour beaucoup à la qualité de l'enseignement, cette qualité elle-même qui est fortement dépendante de l'efficacité pédagogique des enseignants chargés de son encadrement en classe. Bien évidemment la qualité seule de l'enseignement ne suffit pas ; d'autres variables non liées aux enseignants contribuent à l'explication de la réussite ou de l'échec scolaire. La forte variabilité des modes d'organisation pédagogique des classes et des établissements d'enseignement secondaire, expliquée par une répartition peu scientifique des dotations, le niveau de contribution des populations au niveau local à travers les frais de scolarité et les frais Association des Parents d'Élèves fixés selon les capacités locales, sont autant de facteurs qui influencent positivement ou négativement les acquisitions des élèves. Par ailleurs, ces effets varient selon que les élèves sont scolarisés en ville ou en campagne, dans un établissement privé ou public prestigieux, selon que les enseignants ont une forte attente ou que le climat de l'établissement lui-même est favorable.

Des processus de passage et de redoublement très sélectifs, qui varient d'un établissement à l'autre, influencent négativement la réussite et le cursus scolaire de l'élève au collège. Le corollaire est que les parents réagissent pour maximiser la réussite par des stratégies de choix d'école et d'encadrement des enfants hors de l'école. Il existe un effet établissement dont il convient de tester l'impact et d'identifier les facteurs favorablement significatifs qui y sont attachés et de déterminer l'impact de l'encadrement extra muros. En effet, nous estimons que le soutien hors de l'école des élèves du collège a un impact positif sur les acquisitions. Ces deux hypothèses nous permettront de tester d'une part, l'effet de la zone et de la mixité aux différents niveaux et d'autre part, de vérifier si les filles scolarisées dans une classe où elles sont majoritaires réussissent mieux.

Ce travail est divisé en trois parties :

Dans une première partie, nous présentons le contexte général de l'étude. La connaissance du contexte général présenté au chapitre I, est indispensable pour comprendre le

fonctionnement et l'évolution du système éducatif burkinabé, présenté au chapitre II. Dans ce deuxième chapitre, nous présentons la structure et le fonctionnement du système et de ses tendances dans les différents degrés. Au chapitre III, nous décrivons et discutons les caractéristiques de l'offre, de la demande et du financement public et privé dans une perspective à la fois comparatiste et d'étude du dynamisme de l'évolution de ces indicateurs. Les sources de financement de l'école et les réformes et tentatives de réformes qui ont été entreprises pour rénover l'école burkinabé sont présentées respectivement dans les deux dernières sections.

Dans la deuxième partie, nous précisons les approches théoriques et conceptuelles qui constituent la grille de lecture de notre recherche. Ainsi, au chapitre I, nous proposons une revue critique des approches théoriques sur l'école efficace à partir de leur évolution et des facteurs déterminants mis en évidence, dans le but d'opérer des choix judicieux des concepts de l'étude qui seront présentés au chapitre II. Le chapitre III, décrit la méthode d'analyse retenue. En premier lieu, nous décrivons le type de données collectées, et le dispositif qui a permis cette collecte des données, de même que les instruments utilisés et les méthodologies de construction des variables. Nous développons ensuite chronologiquement, les méthodologies utilisées dans l'analyse des données avec les concepts méthodologiques, la démarche analytique, les moyens d'analyse et le choix des modèles.

Dans une troisième partie, les premiers éléments empiriques concernent le fonctionnement global du système à partir des données de l'échantillon qui sont présentées au chapitre I, à partir d'une analyse des tris à plat des variables. Nous présentons dans cette partie i) les principales caractéristiques de l'échantillon, ii) une analyse de la variabilité des dotations et iii) une analyse de la qualité des produits de l'enseignement primaire. Enfin, cette troisième partie de l'étude s'achève avec les modélisations économétriques et leurs discussions. Ainsi, tour à tour, nous dégagons les effets liés au contexte classe et établissement, en marge des caractéristiques socioéconomiques et démographiques des élèves. L'efficacité pédagogique globale est testée dans un premier temps à partir des modèles successifs classiques intégrant les différents facteurs potentiels, et dans un deuxième temps dans des modèles multi niveaux qui ont l'avantage de prendre en compte dans la structure des modèles, les effets contextuels des facteurs sous-jacents ou latents et communs à des individus qui partagent le même environnement.

**PARTIE I : Le contexte global et l'évolution du
système éducatif du Burkina Faso**

Chapitre 1 : Le contexte socioéconomique et politique du Burkina Faso

*Il semble qu'en poursuivant ses études,
on s'assure de meilleurs salaires dans l'avenir,
et qu'en scolarisant leurs populations,
les pays préparent leur croissance future.*

Marc Gurgang

La connaissance du contexte (démographique, socioéconomique et politique) du Burkina Faso, et des contraintes auxquelles ce pays fait face, est indispensable pour bien apprécier la situation dans laquelle évolue son système éducatif et ses spécificités comparativement à d'autres pays.

1.1. GENERALITES SUR LE BURKINA FASO

Le Burkina Faso est situé au cœur de l'Afrique occidentale, dans la boucle du Niger et couvre une superficie de 274 200 km². C'est un pays enclavé, limité à l'Est par le Niger, au nord-ouest par le Mali, au sud par la Côte d'Ivoire, le Ghana, le Togo et le Bénin. Il est situé dans la zone soudano-sahélienne, avec des aléas climatiques qui compromettent régulièrement la situation économique des populations. Sur le plan administratif, le pays est divisé en 13 régions, 45 provinces, 349 communes et plus de 8 000 villages. Dans le cadre de la décentralisation toute agglomération de 10 000 habitants et plus peut acquérir le statut de commune, collectivité locale décentralisée administrée par un conseil élu au suffrage universel et présidée par le Maire élu au sein des membres du conseil.

La population active estimée à 80% agricole, utilise des techniques culturales arriérées. D'après les résultats de l'enquête prioritaire sur les conditions de vie des ménages réalisée en 2003, près de 46% de la population vit en dessous du seuil de pauvreté. Ce pays est considéré comme l'un des plus pauvres du monde avec un PIB par habitant de 240\$ en 1999. Il occupe à cet égard, le 190^{ème} rang mondial²⁴. L'indice de développement humain (IDH) calculé par le PNUD en 2000 le classe quand à lui 172^{ème} sur un ensemble de 175 pays. Il est l'un des premiers pays admis à l'initiative « Pays pauvre très endetté » (PPTE). Cette initiative est une forme de réduction de la dette extérieure de ce pays et dont les conditionnalités exigent que le montant des versements soit réinvesti dans les secteurs sociaux (éducation, santé, emploi, etc.). Le cadre stratégique de lutte contre la pauvreté (CSLP) adopté au niveau national constitue le cadre de référence des stratégies globales du pays pour son développement économique et social. L'éducation y figure en bonne place comme axe principal du développement du pays.

1.2. LES TENDANCES DEMOGRAPHIQUES ET LE CADRE MACRO-ECONOMIQUE

Selon les résultats définitifs du recensement de 1996 la population du Burkina Faso est estimée à 10 312 609 habitants avec un taux annuel moyen d'accroissement de l'ordre de 2,37%. Par rapport à sa population de 1996 et avec un tel rythme, la population du Burkina Faso atteindra 16 millions en 2015 et aura doublé en 2025. La même enquête montre que les moins de 15 ans représentaient 47,9% de la population. Les estimations de SDSTAT indiquent que la population des 6 à 11 ans i.e. celle en âge scolaire dans la population totale qui est de 1,7 millions en 2000, passera à 2,29 millions en 2005 et à 2,45 millions en 2010²⁵. Visiblement, le taux d'accroissement de la population en âge scolaire connaîtra une baisse par rapport à celui de la population globale à partir de 2010.

Les femmes représentent 51,8% de la population burkinabé. Elles constituent de ce fait un groupe dont le rôle dans le processus de développement mérite beaucoup d'attention au

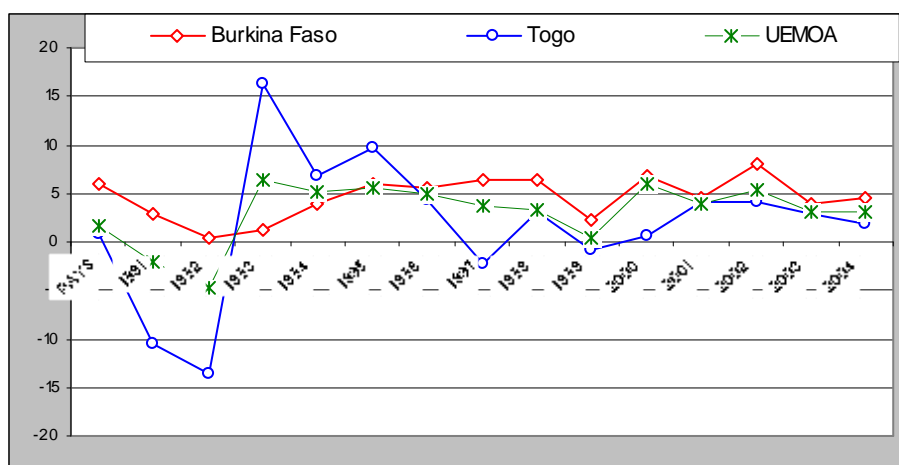
²⁴ Rapport sur le développement dans le monde, 2000-2001

²⁵ Les chiffres de 2005 et 2010, sont des projections issues de EDSTAT, base de données statistiques de la Banque Mondiale

regard de leur rôle dans l'encadrement et la prise en charge de leurs enfants mais aussi de leur contribution directe au développement du pays.

Les indicateurs macroéconomiques indiquent que l'économie du Burkina Faso a été assez performante sur la dernière décennie et ce, comparativement aux pays de la sous région. Entre 1993 et 2001, le produit intérieur brut, en francs courants a plus que doublé, passant respectivement de 796 milliards à 1 889 milliards. La croissance remarquable de cette économie s'est traduite par une augmentation de 3,8% en moyenne par an du produit intérieur brut (P.I.B) sur la période 1990-99 et de 5,1% par an entre 1993 et 2001; cet accroissement était de 3,6% en moyenne pour la période 1980-1990. En tenant compte de la projection démographique (à partir des taux de croissance démographique), le PIB par tête en volume est passé ainsi de 1 477,9 FCFA en 2001 à 1 817,8 FCFA en 2005. Le graphique qui suit, compare la croissance du PIB du Burkina à la moyenne des pays de l'UEMOA²⁶.

Graphique II.1: *Évolution du taux de croissance du PIB des pays de l'UEMOA entre 1991 et 2004*



Source site UEMOA <http://www.uemoa.int/index.htm>, visité le 2 juillet 2006

L'accroissement annuel du PIB a fluctué considérablement sur la période et a suivi la tendance générale des pays de la sous région. La chute du PIB en 1994 par rapport à 1993 peut s'expliquer principalement par la dévaluation du franc CFA, tandis que celle enregistrée en 1997 et en 2000 est plus liée aux mauvaises conditions climatiques ayant entraîné une baisse de la productivité du secteur primaire (baisse d'environ 8,4 % de la production

²⁶ UEMOA : il s'agit de l'Union Économique et Monétaire Ouest-Africaine

céréalière). La croissance a été respectivement de 4 % en 1995 et de 6,1 % en 1996, puis de 6,2 % en 1998. La croissance réelle de 6,2% enregistrée dès 1998 est le résultat des réformes structurelles venues en appui à l'investissement privé (industrie, mines, énergie et commerce), avec cependant une nouvelle fluctuation à partir de 2002 (cf. tableau n°1 en annexe).

Le secteur primaire contribue pour 40%²⁷ environ à la constitution de la valeur ajoutée totale (PIB) et connaît un rythme de croissance important à partir de 1998 à cause : i) du dynamisme de la « filière coton » qui depuis cette période a vu sa production multipliée par 2,5; ii) de la diversification des produits agricoles et iii) des performances de la filière élevage.

Le secteur secondaire participe au moins à 18% à la formation du PIB. Ce secteur est dominé par les industries traditionnelles et le domaine du Bâtiment et des Travaux Publics (BTP)²⁸ modernes aux conditions défavorables, qui rendent les unités locales peu concurrentes. Le secteur minier qui regorge d'énormes potentialités tarde à produire les effets attendus. Le faible apport du secteur secondaire s'explique par le faible niveau d'industrialisation du pays. Le secteur tertiaire est la seconde source de croissance du PIB ; il a connu une croissance remarquable de 7,6% par an entre 1995 et 1998. Le secteur informel présent dans tous les autres secteurs, contribue pour 33% à la formation du PIB.

1.1.1. La pauvreté au Burkina Faso

L'évolution positive de l'économie nationale n'a pas été accompagnée d'une amélioration du bien être général de la population. Bien au contraire, le pourcentage de la population vivant en dessous du seuil de pauvreté a augmenté de près de deux points entre 1994 et 2003²⁹. L'on a enregistré au cours de la même période une évolution défavorable des principaux indicateurs sociaux de base. Aussi, en dépit des performances économiques décrites ci-dessus, les résultats des enquêtes prioritaires organisées par le gouvernement en 1994, 1998 et en 2003 montrent que la population burkinabé demeure extrêmement pauvre et même que la pauvreté augmente au sein de la population. L'enquête sur le niveau de vie des

²⁷ Source : Ministère de l'économie et des finances STP/PAS – comité de prévision de la conjoncture et de surveillance multilatérale.

²⁸ : Le BTP, c'est le secteur du Bâtiment et des Travaux Publics

²⁹ Résultats des enquêtes prioritaires 1, 2 et 3 ; INSD

ménages 2003³⁰, estime le seuil absolu de pauvreté à 82 672 CFA par adulte et par an (0,35 USD/h/j) contre 72 690 FCFA en 1998 et 41 099 FCFA en 1994. La proportion de la population vivant en dessous de la nouvelle ligne de pauvreté s'établit à 46,4% en 2003 pour EPIII, contre 45,3% en 1998 et 44,5% en 1994. L'incidence de la pauvreté s'est accrue en milieu urbain de près de 5 points entre 1994 et 1998, s'établissant à près de 16% en 1998. En dépit de son augmentation sensible, la contribution de la pauvreté urbaine reste faible : 3,8% en 1994 et 6,1% en 1998. La pauvreté reste un phénomène essentiellement rural, bien qu'elle ait connu une baisse marginale d'environ 0,5% pour s'établir à environ 51% en 1998. En effet, le milieu rural contribue en 1998 pour 94,5% à la pauvreté nationale contre 92,2% en 1994.

Les conséquences de la pauvreté sont très importantes pour les populations tant urbaines que rurales. En effet, la situation de pauvreté limite l'accès aux services sociaux de base (l'éducation, la santé, l'habitat, l'eau potable, l'emploi rémunérateur, etc.) aux pauvres et aux populations vulnérables. Il se constitue alors un cercle vicieux dans lequel les conséquences ci-dessus de la pauvreté contribuent à l'aggravation de la pauvreté des populations concernées. Ainsi, la maladie, la malnutrition, le faible niveau d'instruction ont pour conséquences, un affaiblissement physique et mental des personnes concernées, leur faible capacité à acquérir, à maîtriser et à utiliser les nouvelles technologies, d'où une productivité trop faible pour induire la croissance. En effet, le faible rendement agricole est lié à l'ignorance, à l'analphabétisme et à la pauvreté des populations qui utilisent très peu les moyens et techniques modernes de culture, les engrais chimiques et organiques. Le faible niveau d'éducation, en particulier celui des filles, la pauvreté, la malnutrition, l'accès limité à l'eau potable et à l'assainissement de base favorisent le développement des maladies et constituent in fine, un frein pour le développement du pays.

1.1.2. Le système de santé

L'état de bonne santé d'un peuple est indispensable à sa capacité productive, de même que son niveau d'éducation. Au Burkina Faso, plusieurs indicateurs de base se sont améliorés en matière de santé : l'espérance de vie à la naissance est passée de 48,5 ans en 1985 à 53,8

³⁰ Jean-Pierre LACHAUD, (1997 et 2003)

ans en 1996³¹. La prévalence relativement élevée en 1997 du VIH au taux de 7,17%³² de la population adulte a constamment diminué et est estimé à 4,2% en 2002 selon l’OMS/ONU-SIDA. La mortalité maternelle est passée de 566 à 484 pour 100.000 naissances entre 1993 et 1999³³. Toutefois, ces taux restent relativement moins favorables que ceux de nombreux pays de la sous région. En plus des conditions socioculturelles défavorables, la mortalité maternelle est due à la faible couverture des besoins obstétricaux essentiels par les services de santé de base et les hôpitaux de référence et ce, pour des raisons liées à l’insuffisance de l’offre aux difficultés d’accès tant sur le plan géographique que sur celui financier. Les mutilations génitales féminines persistent.

Le taux de mortalité infantile reste élevé (83 pour 1000 naissances). La malnutrition aussi bien des enfants que des mères est patente. Plus d’un tiers des enfants de moins de 5 ans souffrent d’une insuffisance pondérale, dont 12% sous une forme sévère. Il ressort que 13% des femmes ont un état nutritionnel en deçà du seuil normal. La couverture vaccinale des jeunes enfants (DTCP3) est relativement satisfaisante : 88% en 2005.

Les résultats globaux du système de santé burkinabé demeurent modestes : 159^{ème} sur 191 dans le classement de l’OMS³⁴ (tableau 9 du Rapport sur la santé dans le monde, 2000). Certes, de nombreuses raisons sont à rechercher en dehors du système de santé, notamment dans la grande pauvreté des populations ainsi que de certains traits culturels face à la santé et à la mort. Mais les raisons sont également imputables aux services de santé dont la fréquentation est extrêmement faible. Le taux de fréquentation des formations sanitaires est le pourcentage de la population totale qui s’est rendue à une formation sanitaire au moins une fois dans l’année considérée pour des soins curatifs. Il rapporte ainsi, le nombre total de la population s’est rendue dans une formation sanitaire au moins une fois au cours de l’année considérée pour des soins curatifs, divisé par l’effectif total de la population de l’année considérée. Par exemple, si la population totale du Burkina en 2005 est de 12 500 000 habitants et qu’au cours de la même année 4 500 000 personnes se sont rendues au moins³⁵

³¹ Estimations faites à partir des données de l’enquête démographique du Burkina Faso de 1996 en intégrant les indicateurs sur la qualité de la vie

³² Estimé à partir des données des sites sentinelles, alors que EDS 2003 donnait un taux de prévalence de 1,8%

³³ Enquête démographique et de santé, Burkina Faso 1993

³⁴ OMS, (2000). *Pour un système de santé plus performant*. Rapport sur la Santé dans le monde. Organisation Mondiale de la santé – Genève.

³⁵ Ici, on ne prendra en compte que la première démarche même si la personne s’est rendue plusieurs fois dans un centre de santé.

une fois dans une formation sanitaire pour des soins curatifs le taux de fréquentation est de $4\,500\,000/12\,500\,000 = 0,36$ ou 36%. Cet indicateur est bien utilisé par l'OMS et les institutions sanitaires pour apprécier la qualité des services de santé.

Or, le taux de fréquentation des services de santé du Burkina Faso est passé de 32% en 1986 à 18% en 1995 pour remonter à 33% en 2005 et reste malgré tout faible. La faible fréquentation des centres de santé trouve ses causes dans la mauvaise qualité des soins curatifs, le mauvais accueil, le manque de motivation du personnel, les modalités d'introduction du recouvrement des coûts qui ont renforcé les barrières financières à l'accès, la quasi-absence de mécanismes de partage des risques. Face à ces insatisfactions, les populations préfèrent recourir largement à l'automédication ou à la médecine traditionnelle et délaissent les formations sanitaires.

Cependant, les acquis enregistrés dans le processus de réforme, l'amélioration des compétences des personnels, la mise en place de mécanismes de gestion au niveau des districts et les progrès de certaines activités de lutte contre la maladie montrent que le potentiel d'amélioration de cette situation est réel.

1.1.3. L'état de l'école

Le développement actuel du système éducatif burkinabé ne permet pas un vrai décollage économique du pays. En effet, il y a plusieurs contraintes économiques, sociales et culturelles qui limitent l'accès à l'école à plusieurs milliers d'enfants, malgré l'existence d'une forte demande sociale en matière d'éducation.

Le Burkina Faso a l'un des taux de scolarisation le plus bas de la sous région. Entre 1996 et 1999, on observe au primaire, un ralentissement de la croissance du taux brut de scolarisation (TBS) qui est passé de 40% en 1996 à seulement 40,8% en 2001. Aujourd'hui, ce TBS est estimé à 56,9% en 2005. On pourrait cependant s'interroger sur cet indicateur qui dit-on a été calculé avec des données lissées ; il se pose ainsi un problème de comparabilité avec les taux cités plus haut. Le taux d'admission au CP1 semble s'améliorer d'année en année passant de 24,6% en 1990 à 37,08% en 2000-2001; les données lissées donnent un TBA de 70% pour l'année 2005. Cette évolution significative permet de croire à une amélioration

sensible de l'efficacité interne du système. Le secondaire et le supérieur restent peu accessibles avec à peine respectivement des taux de 15,5% et 1,2%. En matière d'alphabétisation, les hommes sont environ deux fois plus alphabétisés que les femmes (24,8% contre 12,9 %) et globalement, le taux d'alphabétisation est resté faible et quasi stable entre 1994 et 2001 (18,9 % à 18,4 %). Cette faiblesse de la scolarisation de la fille et de la femme est relevée à tous les niveaux du système éducatif³⁶.

Les niveaux très bas des taux de scolarisation et d'alphabétisation, ont pour conséquence un faible niveau de qualification de la force de travail burkinabé. Les résultats des enquêtes prioritaires I et II particulièrement, indiquent que 83 % de la population active n'a jamais fréquenté l'école. Parmi ceux qui ont eu le privilège d'y accéder, seulement 7% d'entre eux ont été dans l'enseignement supérieur. Entre les deux périodes (enquêtes prioritaires I et II), l'éducation de la force de travail est restée stable.

Le taux de rendement (global) du système éducatif est estimé à 18%. Les estimations par sexe du rendement externe de l'éducation indiquent un rendement des femmes (20%) qui est supérieur à celui des hommes (16%). Or dans l'ensemble, le système éducatif est défavorable aux femmes. Lorsqu'on considère le rendement par cycle, l'enseignement secondaire premier cycle affiche le rendement le plus élevée (22%), suivi de l'enseignement secondaire deuxième cycle (19%) et de l'enseignement supérieur (18%). Le rendement dans l'enseignement primaire estimé à 16% est le plus faible. Dans l'enseignement supérieur, et également dans l'enseignement primaire pour ce qui concerne l'enquête de 1998, le rendement scolaire des femmes est inférieur à celui des hommes.

Cette même étude montre que le rendement des cohortes des années 50 et 60 est le plus élevé avec les mêmes différences entre hommes et femmes (15-17% pour les hommes et 20-22% pour les femmes). Les estimations pour les plus jeunes cohortes indiquent un rendement qui décroît graduellement. Ces résultats sont instructifs quant aux choix à opérer dans la priorité qu'il faut accorder aux différents ordres d'enseignement. Visiblement, l'enseignement secondaire premier cycle devrait avoir une place de choix vu sa plus grande rentabilité externe pour le système éducatif. Cette situation peut se justifier aussi par le fait que les sortants du primaire sont relativement jeunes et physiquement peut aptes à s'insérer

³⁶ Les données statistiques sont issues de la DEP du MEBA et de la DEP du MESSRS.

dans l'emploi. De plus, les techniques et technologies (informatique, machinisme, etc.) exigent que les apprenants aient un niveau scolaire au moins égal à la 3^{ème} des lycées et collèges³⁷.

1.1.4. L'état de l'emploi

Le chômage augmente malgré une croissance soutenue depuis la mise en place des politiques d'ajustement structurel. Depuis 1991, la capacité d'absorption de la main d'œuvre est restée faible particulièrement en zone urbaine. Le taux d'accroissement annuel de la population active a été de 5% entre 1988 et 1995, alors que celui de l'emploi n'a été que de 3,6%. Ce déséquilibre se traduit par une augmentation du chômage, surtout en milieu urbain où, en plus de la concentration des emplois dans les activités de faible productivité et donc peu rémunérées, l'on observe une précarisation des emplois créés récemment.

En milieu rural, le caractère saisonnier de l'activité agricole et l'ampleur de la sous-occupation amènent de plus en plus les ménages à s'investir dans des activités secondaires dans le secteur non agricole. Ainsi, plus de la moitié des ménages ruraux ont intégré dans leur stratégie d'accès au revenu, l'exercice d'une activité secondaire. Cette activité fournit jusqu'à 50% du revenu du ménage. Mais la faiblesse de la dotation en capital humain, l'absence de technologie appropriée, et l'insuffisance du capital physique limitent les activités à celles qui sont peu productives et peu rémunératrices. Plutôt que la problématique de l'emploi en tant que tel, c'est surtout l'accès aux ressources productives et aux moyens de production qui constituent le principal problème de l'accroissement des revenus des ménages particulièrement ruraux.

1.1.5. La situation de la femme

Les femmes représentent 51,8% de la population burkinabé et constituent le groupe le plus vulnérable. Ce groupe présente un déficit très important de scolarisation et d'alphabétisation avec des répercussions sur la qualité de sa participation à l'éducation des

³⁷ Voir étude de T.H. Kaboré, J. Couliadiati, N.N.N. Nsowah-Nuamah & G.J.M. van den Boom, March/ Mars 2003, *Le rendement de l'éducation au Burkina Faso: une analyse par niveau d'éducation, par sexe et par cohorte*, W. Papers series <http://www.sadaoc.bf/francais/doc%20trav.html> No 54, site visité le 30 juillet 2006.

enfants, à l'hygiène et à la santé de la famille dont la charge lui incombe habituellement. De même, sa contribution à la vie économique s'en trouve réduite et souvent sous-estimée et sa participation aux décisions d'ordre économique, social et politique reste faible.

Par rapport à la situation de la femme et à l'approche genre, plusieurs études³⁸ ont montré une situation défavorable à la femme burkinabé à tous les niveaux. Le faible accès de la femme à l'instruction et au marché du travail, les contraintes liées aux us et coutumes posent le problème de sa participation au développement du pays. Au plan national, plusieurs textes ont pris en compte la question de la femme. Au nombre de ceux-ci, on citerait : le code des personnes et de la famille en 1988, et sa mise en application depuis le 4 août 1990 ; la réforme agraire et foncière (RAF) promulguée en 1984 et révisée en 1991 ; le statut général de la fonction publique (1988), le code électoral (1991) ; la déclaration de la politique de population (1991), la Constitution du 2 juin 1991 et le code du travail. La loi fondamentale qu'est la Constitution, affirme l'égalité de droit entre l'homme et la femme, consacre le mariage fondé sur le libre consentement et affirme l'égalité des enfants quelle que soit leur origine. Mais la méconnaissance des textes, liée au niveau bas de scolarisation, ne leur permet pas de jouir des dispositions favorables prises en leur faveur.

1.1.6. L'évolution du P.I.B et des indicateurs sociaux de base

D'une part, la somme des revenus générés par le pays (le PIB) n'arrive pas à compenser la croissance démographique qui est de 2,4% par an et à provoquer en même temps une croissance réelle du revenu par tête d'habitant et donc d'impulser le développement du pays ; d'autre part, la croissance soutenue du PIB depuis l'ajustement structurel de 1991 n'a pas encore permis de réduire le chômage et la pauvreté et d'améliorer les conditions de vie des ménages. Cet ensemble de faits justifie l'adoption d'un Cadre stratégique de lutte contre la pauvreté (CSLP) qui, dans le cadre de la loi de finances rectificatrice de 2000, propose d'allouer les économies réalisées au point d'achèvement de l'initiative pays pauvres très endettés (PPTE) et du financement intermédiaire obtenu dans le cadre de l'initiative renforcée aux programmes prioritaires, aux secteurs sociaux parmi lesquels l'éducation figure en bonne place.

³⁸ Cf. études faites à partir des enquêtes prioritaires par l'INSD, J.P. Lachaud

Au regard du seuil de pauvreté et de ces différents indicateurs qui ne s'améliorent pas, il y aura de plus en plus de difficultés pour les ménages à prendre en charges les coûts privés d'éducation de leurs enfants sans un appui conséquent de l'État. Cette situation pose un sérieux problème d'équité et de réduction des inégalités devant l'éducation tant évoqués dans les déclarations politiques de ce pays.

Les grands axes de la politique globale du Burkina Faso (conçus pour relever les contradictions décrites ci-dessus) dans lesquelles s'inscrit la politique actuelle d'éducation du Burkina Faso, figurent en bonne place dans le cadre stratégique de lutte contre la pauvreté (CSLP) et dans le document cadre de bonne gouvernance de ce pays. Outre l'éducation et la santé, le CSLP reconnaît comme secteurs prioritaires : l'action sociale, l'agriculture et les ressources animales, le transport, l'environnement et l'eau. Ces secteurs sont très peu développés et constituent le socle du développement des pays comme le Burkina Faso qui est en majorité agricole, aux méthodes culturales peu développées et qui connaît un faible développement des routes, de son système de santé et de l'exploitation de ses ressources naturelles. Il est donc important avant de présenter le système éducatif, de présenter les grands axes à travers lesquels la politique actuelle d'éducation prend sa source.

1.2. LES GRANDS AXES DE LA POLITIQUE NATIONALE DE DEVELOPPEMENT ET DE LUTTE CONTRE LA PAUVRETE

Le développement de tout pays est basé sur la participation effective de l'ensemble de sa force de travail. La pauvreté des populations les met dans le cercle vicieux de dépendance réelle qui les rend improductifs et sources de la contre performance de l'économie et du développement du pays. Pour relever le défi, le gouvernement du Burkina Faso choisit la bonne gouvernance et la lutte contre la pauvreté comme stratégie pour un développement réel. Ces stratégies sont régulièrement inscrites dans tous les documents de politique nationale.

1.2.1. La bonne gouvernance et la lutte contre la pauvreté

Le plan national de bonne gouvernance, adopté par le gouvernement du Burkina Faso le 23 octobre 1998 a pour objectif de permettre à l'État de "jouer efficacement son rôle

normatif, d'orientation et d'impulsion du développement socio-économique" dans un environnement favorable à l'émergence du secteur privé et à l'accroissement des pouvoirs de décision des populations, particulièrement de la femme dans les actions politiques et de développement. Dans son acception normative, la bonne gouvernance est caractérisée par la transparence de la gestion de la chose publique, la participation des différents acteurs, l'imputabilité et la primauté du droit qui garantit à long terme, un développement humain durable.

La Réforme Globale de l'Administration Publique (RGAP) qui est une mise en œuvre du plan d'action de modernisation de l'administration en 1992 a permis au gouvernement du Burkina Faso d'entreprendre la réforme générale de la fonction publique (RGFP) adoptée par décret N°98-185/PRES du 27 mai 1998. La RGFP fixe les modalités d'intervention de l'État pour assurer (ou participer à la définition et à la poursuite de) l'intérêt général avec les autres acteurs que sont les collectivités locales, les ONG, les privés et les associations. Ainsi, la RGAP qui s'inscrit dans un contexte de rareté des ressources est un repli de l'État en vue de recentrer les missions, attributions, organisation, méthodes et procédures de travail et de gestion des ressources humaines des institutions de l'État.

1.2.2. La décentralisation de l'administration comme politique de participation

En vogue ces dernières années dans presque tous les pays en développement, la décentralisation représente une forme de recherche de ressources nouvelles pour le développement local.

1.2.2.1. Les grandes orientations de la décentralisation

La décentralisation au Burkina Faso est définie par les lois 041, 042 et 043/98/AN du 06 août 1998 portant respectivement organisation de l'administration du Territoire, organisation et fonctionnement des collectivités locales et programmation de la mise en œuvre de la décentralisation. Ces textes, notamment la loi 043, prévoient que les transferts de compétences et le transfert de ressources nécessaires seront effectifs au plus tard cinq ans

après l'adoption de la loi. L'administration burkinabé reste encore très centralisée malgré l'adoption de ces lois.

La centralisation est la concentration du pouvoir au niveau hiérarchique le plus élevé dans une organisation. Toutes les décisions se prennent à un seul niveau. La décentralisation par contre est une délégation systématique du pouvoir aux divers échelons de l'organisation. La décentralisation implique l'application du pouvoir de décision à des instances de nature différente de celles de simples agents de l'État. Ces instances ne sont pas soumises au devoir d'obéissance hiérarchique, puisque souvent elles sont élues par des citoyens concernés, et sont donc responsables devant les citoyens ou devant les instances qui les ont élues (administrateurs des communes et des provinces). Quand il y a décentralisation, il y a transfert concomitant de pouvoir et des moyens de l'État vers les collectivités locales, ce qui implique une certaine autonomie et non une indépendance à l'intérieur du système national.

La décentralisation est d'actualité pour les politiques de développement axées sur la participation effective des populations au niveau local. En ce sens, elle constitue pour le Burkina Faso, "l'axe fondamental d'impulsion du développement et de la démocratie" et permet de rapprocher l'administration des administrés et de promouvoir le développement à la base par une participation accrue des populations locales.

Outre le recentrage du rôle de l'État, la décentralisation est perçue comme un moyen de promotion de la bonne gouvernance et constitue une composante essentielle du processus de démocratisation en cours. Ainsi, la décentralisation doit apporter un souffle nouveau à même d'être le levier du développement du pays. En effet, à la difficile situation du développement du pays, se pose le problème de la capacité productive des ménages (unités de production), c'est-à-dire de leur participation concrète à la prise en charge du développement du pays ; d'où la nécessité d'opter pour une approche du développement à la base qui galvanise la participation effective de tous les actifs et une répartition équitable des biens générés entre les différents acteurs.

1.2.2.2. Les orientations de la décentralisation au niveau du système éducatif

Dans le cadre plus spécifique de l'éducation, la décentralisation du système éducatif prévoit la prise en charge par les collectivités locales (communes) et les provinces (dans les zones non érigées en commune) du développement de l'enseignement des premier et second degré et leur accorde pleine compétence pour la gestion dans leur ressort sauf pour les contenus, les contrôles pédagogiques et la formation des enseignants (Art. 81, loi 41/98 AN). Les textes d'orientation de la décentralisation prévoient en outre, la prise en charge avec l'appui de l'État du développement de la formation professionnelle et de l'alphabétisation et la participation à l'établissement de la tranche communale ou provinciale de la carte scolaire nationale.

Sur le plan pédagogique, la décentralisation de l'administration de l'éducation permet l'existence d'une certaine liberté pédagogique, encourage l'initiative et la créativité ; en somme, elle permet d'impliquer de plus près les populations locales dans la prise en charge du développement tant quantitatif que qualitatif du système éducatif. Au niveau social et culturel, la décentralisation permet l'émulation et la prise en compte des spécificités locales.

Soulignons cependant, qu'une forte décentralisation comporte des risques. En effet, on remarque que des pays comme les États-unis et la Grande Bretagne, qui ont une forte tradition de décentralisation, et qui accordaient une plus grande autonomie aux établissements scolaires, tendent à se centraliser (Cousin et Guillemet, 1992). Plus près de chez nous, le Maroc, avait fortement décentralisé son système scolaire au point que les zones étaient autonomes dans la gestion du système scolaire, même pour les concours et examens nationaux. Les enfants des zones favorisées ayant des niveaux plus élevés avaient alors le même diplôme que les enfants des zones peu favorisées dont les acquisitions laissaient à désirer. Ainsi, des inconvénients peuvent naître d'une forte décentralisation et méritent donc d'être pris en considération dans les programmes et politiques en cours. Un abus de décentralisation peut provoquer la montée des particularismes, et remettre ainsi en cause l'unité nationale. Elle peut mettre en danger la cohérence des politiques et des actions au niveau local, régional et national. Sur un autre plan, la résolution locale des problèmes locaux par des élus liés aux populations locales entraîne inévitablement la prise de décisions inspirées par une politique locale, qui peut être celle d'un groupe de pression. En Afrique surtout, la

décentralisation peut également alourdir le processus de prise de décision. En effet les notables locaux ne présentent pas toujours des qualités administratives aussi évidentes que celles des fonctionnaires de métier. La décentralisation poussée de l'éducation, peut donc constituer une menace pour l'uniformité du système éducatif.

1.2.2.3. L'éducation comme axe d'impulsion du développement

En 1964, la théorie de l'investissement dans le capital humain de G. Becker, met en avant la place incontournable de l'éducation dans le développement économique de tout pays par la formation de ressources humaines qualifiées. La technologie, les ressources humaines qualifiées (outre leur nombre), ont un impact considérable sur la productivité. Désormais, il est admis et reconnu que la contribution des travailleurs à l'activité économique dépend aussi bien de leur qualification que de leur nombre et de leur diversité. Déjà en 1906, Fischer parlait de capital humain qui représente "l'ensemble des capacités de production des êtres humains dont leurs habiletés, les aptitudes, les attitudes et connaissances sont observables à un moment donné"; de ce stock, peut être inféré un flux de service, la productivité ou le revenu de travail. Ce stock peut être accru par des activités humaines, alors appelées investissement en capital humain. La théorie du capital humain de G. Becker (1964), a fini de convaincre les États de la place incontournable du capital acquis par l'éducation et la formation à cause des externalités positives pour les individus et l'État. C'est ce qui justifie la nécessité pour tout État de financer l'éducation qui au-delà de sa participation au développement économique du pays, a un rôle important pour l'équité et la paix.

Les mesures prises par l'État confirment ainsi la priorité accordée à l'éducation comme moteur du développement économique et social du Burkina Faso. En témoignent l'adoption de lois et de politiques favorables à l'implication du secteur privé dans l'offre éducative, l'affectation de 20% des ressources PPTÉ au secteur de l'éducation, l'élaboration et la mise en œuvre d'un Plan décennal de développement de l'éducation de base (PDDEB). Ces différentes politiques vont particulièrement en faveur de l'expansion du système scolaire, de la réduction des coûts unitaires, de l'amélioration de la qualité de l'enseignement et de la formation et de la réduction des inégalités de tout genre.

L'alphabétisation comme facteur d'accroissement de la productivité figure en bonne place et est prise en considération dans le plan décennal de l'éducation. Le PDDEB prévoit un accroissement important des centres d'alphabétisation (CPAF) qui concerne aujourd'hui plus de 5000 villages sur les 8000 que compte le Burkina Faso. Ces centres intègrent dans leur programme, des formations pratiques devant permettre aux alphabétisés de changer positivement leur mode de vie et leurs méthodes de gestion et d'accroître leur productivité au niveau alpha III³⁹. Or le Burkina Faso n'arrivait pas encore à alphabétiser 1/3 de sa population en 2004, bien que ce taux ait été déjà de 18,9% en 1994. Le plan décennal pour l'éducation (de base et le post-primaire) doit répondre au double défi de l'accroissement qualitatif et quantitatif des systèmes d'éducation dans les enseignements primaire, secondaire, et supérieur. Le pays est soutenu dans cet élan par les partenaires techniques et financiers (PTF) que sont les bailleurs de fonds, les ONGs mais aussi les populations locales. Une attention particulière est portée à la scolarisation et à l'alphabétisation des filles et des femmes à travers la mise en place d'un ensemble de mesures de discrimination positive en leur faveur. On peut citer entre autres les bourses scolaires accordées de préférence aux filles à réussite égale avec les garçons au secondaire et au supérieur. Au primaire, des mesures ont été prises en vue d'améliorer l'inscription et la rétention scolaire des filles à l'école à travers le recrutement de 50% de filles au moins au cours préparatoire dans les écoles satellites et la distribution de vivres aux filles qui totalisent au moins 92 jours de présence en classe dans le trimestre.

Bien que la priorité soit accordée à l'enseignement de base, et dans la perspective d'un développement harmonieux du système et de sa régulation, les autres niveaux d'éducation ne sont pas négligés. Ainsi, en même temps, des efforts sont consentis au niveau du secondaire et du supérieur pour améliorer l'offre et le rendement de ces degrés d'enseignement.

La présentation du contexte global dans lequel évolue le système éducatif burkinabé est ainsi basée sur des taux de croissance démographique importants, une économie nationale faible, et une pauvreté des populations de plus en plus importante. Mais, on note une réelle volonté des politiques gouvernementales d'améliorer les conditions de vie des populations à travers une politique volontariste de réduction de la pauvreté des ménages contenue dans le

³⁹ Dans les programmes d'alphabétisation en langues nationales, le programme Alpha III est la dernière phase de la formation au cours de laquelle les alphabétisés bénéficient d'une formation professionnelle de base.

CSLP. En effet, outre l'éducation, sont également inscrits au rang des priorités de la politique de développement du pays, d'autres services sociaux de base comme la santé, l'eau et l'assainissement, l'emploi, la protection de l'environnement, et le désenclavement. Devant ces besoins tous aussi importants, et face à une augmentation de la part du PIB de l'État alloué à l'éducation, l'État a mis en place des stratégies visant la réduction des coûts dans le cadre de la décentralisation ou de la privatisation. Or, ces stratégies rendent les familles de plus en plus pauvres.

Dans le chapitre qui suit, nous allons passer en revue, l'évolution de la politique éducative du Burkina Faso à travers les grandes réformes qui ont été entreprises. Elle permettra ainsi, de mieux comprendre la structure et le fonctionnement et les problèmes de qualité et d'équité qui se posent au système éducatif de ce pays.

Chapitre 2 : Histoire et évolution du système éducatif burkinabé

L'école est l'objet de vif débat. Cela tient sans doute à l'importance des finalités qui lui sont assignées relevant plutôt des enjeux politiques ou économiques que ceux strictement pédagogiques ou éducatifs

Maria Drosite Vasconcellos⁴⁰

La Haute Volta a été renommée en 1984 "Burkina Faso" qui signifie "Pays des Hommes Intègres", sous le régime du Comité National de la Révolution. Ancienne colonie française, l'histoire du système éducatif du Burkina Faso, tant du point de vue de sa structuration que des programmes est très proche de celle de la France. La langue officielle d'enseignement est le français, mais au primaire, on assiste de plus en plus à l'introduction dans l'enseignement, des langues nationales locales dans les CEBNF⁴¹ et les écoles satellites⁴², de même qu'au choix de langues locales comme épreuve facultative au baccalauréat de l'enseignement général. Ainsi, les politiques éducatives ou innovations qui ont été entreprises depuis l'avènement de l'indépendance en 1960 ont essayé, dans leur ensemble, d'introduire les langues nationales dans l'enseignement et d'accorder une importance à la productivité dans l'agriculture.

Dans ce chapitre, nous allons dans un premier temps, passer en revue l'évolution de la politique éducative du Burkina Faso à travers les grandes réformes qui ont été entreprises.

⁴⁰ Maria Drosite Vasconcellos⁴⁰, (2000) in « *Évaluation des politiques éducatives* », sous la direction de Agnès Van Zanten (dir.) *L'école, l'état des savoirs*, Paris, La Découverte.

⁴¹ Les CEBNF ou centres d'éducation de base non formelle, reçoivent les enfants âgés de 9 ans et plus pour une formation professionnelle auprès d'artisans locaux après avoir reçu une formation en français et une alphabétisation dans la langue locale.

⁴² Les écoles satellites sont des écoles à trois classes qui utilisent les langues locales comme langue d'enseignement mais de façon dégressive. Les élèves sont ensuite transférés dans une école mère classique pour la suite de leur cursus.

Elle permettra ainsi de mieux comprendre la structure actuelle du système éducatif du Burkina Faso. Ensuite nous ferons la description actuelle du système éducatif burkinabé tel qu'il fonctionne, le financement de l'éducation et les problèmes actuels à travers les politiques éducatives actuellement mises en place.

2.1 . L'ENSEIGNEMENT PUBLIC : UN LEGS COLONIAL

Au lendemain des indépendances, la grande préoccupation des nouvelles autorités des pays d'Afrique était d'ouvrir l'accès à l'éducation à un nombre de plus en plus croissant d'enfants, convaincus qu'aucun développement ne peut se faire sans un développement qualitatif des ressources humaines. A la même période, de nombreuses études, comme la théorie du capital humain, ont établi que le développement des ressources humaines contribue fortement à la croissance économique autant que le capital physique. Ces travaux feront écho en Afrique à la fin des années 1970 et surtout dans les années 1980 où elles constitueront la référence théorique dominante particulièrement avec les travaux de Psacharopoulos, et Woodhaal, (1988) portant sur le rendement de l'éducation. L'éducation passait ainsi comme la plus grande priorité pour tous les États, car perçue comme étant un puissant moteur du développement économique par l'accroissement du capital humain indispensable à l'accroissement de la productivité.

Ainsi, après la conférence d'Addis-Abeba en 1961, tous les pays africains au sud du Sahara ont entrepris de réformer leur système éducatif en vue : i) de les adapter aux réalités socioéconomiques, culturelles et politiques de leurs peuples, ii) d'en faire un instrument du développement économique encouragé en cela par les institutions internationales particulièrement la Banque Mondiale à travers ses prêts et ses activités de formation. La foi qu'ont désormais les gouvernements de ces pays en l'éducation, s'est traduite par une augmentation substantielle des dépenses de l'État consacrées au secteur de l'éducation dans le budget de l'État.

Au Burkina Faso, le taux brut de scolarisation était estimé à 6,17% en 1960; en 2003, ce taux était de 47%, soit un accroissement de moins de 1% par an sur la période. Or, ce pays comme tous les autres pays en développement, sont inscrits pour atteindre l'éducation pour

tous d'ici 2015. Dans un environnement de crises financière et scolaire généralisées, où en est-on avec l'organisation et le fonctionnement du système éducatif burkinabé ? Autrement dit, le fonctionnement actuel permet-il d'atteindre les objectifs affichés ? Mais auparavant, nous allons passer en revue les différentes réformes ou innovations qui ont jalonné le système éducatif depuis les indépendances.

2.2 LES TENTATIVES DE REFORME DU SYSTEME EDUCATIF BURKINABE

À l'instar des autres pays africains, le Burkina Faso a décidé, dès son accession à l'indépendance, de réformer son système scolaire et de l'adapter au processus d'émancipation et de développement du pays. Depuis, l'école a toujours été placée au rang des priorités dans les programmes de développement économique. Aussi, les différentes réformes entreprises, à l'image des politiques macro économiques qui se sont succédées dans le temps, ont toutes accordé une place importante à la démocratisation de l'éducation. Cette priorité constante accordée à l'éducation s'est traduite par le fait que le Burkina Faso consacre de nos jours environ 21,6% des dépenses publiques à ce secteur. Malgré ces efforts considérables, le système éducatif burkinabé est encore à un niveau de développement très faible tant au plan quantitatif que qualitatif et ce, à tous les niveaux du système.

Des réformes ont été engagées à des degrés divers qui ont tenté d'adapter l'école aux réalités sociales, culturelles et économiques du pays. Certaines ont visé les contenus d'enseignement (1979), d'autres ont visé plus radicalement la structuration de l'école et parfois les deux. L'échec de ces différentes réformes comme nous le verrons, ont affecté parfois le système scolaire et les programmes d'enseignement avec des conséquences plus ou moins importantes. Au nombre de ces réformes, citons : la révision des horaires de l'enseignement primaire de 1962 (GREF), la ruralisation de l'école en 1967 (réforme CRESPI), la réforme de 1979⁴³, l'école révolutionnaire de 1986 et les tentatives actuelles à travers les programmes : PEPP, PDDEB, PDDESS, etc.. Ces réformes et programmes donnent une vision des différents soubresauts et tâtonnements dans la recherche de solutions pour l'école au Burkina Faso.

⁴³ SANOU Fernand (1987), *Les politiques éducatives du Burkina Faso*, Les politiques de l'éducation en Afrique, Librairie Intercontinentale, Pédagogie Pratique pour l'Afrique, vol.1, pp. 55-93

2.2.1 Les tentatives de réforme des années 1960 à 1970

A la suite de la conférence d'Addis-Abeba en 1961 qui fixait déjà l'atteinte d'une scolarisation universelle à l'horizon de 1980, tous les pays qui avaient pris part à cette rencontre, particulièrement ceux nouvellement indépendants d'Afrique de l'ouest, ont entrepris de rénover leur système éducatif. Cette décennie fut marquée par des efforts d'expansion de l'éducation de base et de l'accroissement de la rentabilité interne d'éducation. En vue d'adapter son système scolaire aux réalités de sa population en majorité analphabète (90%), la Haute Volta opta pour l'introduction du volet « éducation rurale » qui devait permettre d'accroître la productivité agricole⁴⁴ d'abord tout en permettant aux plus jeunes d'accéder à des études supérieures en vue de fournir à la nation les cadres dont elle a besoin. Elle portait surtout sur la révision des horaires de l'enseignement primaire en 1962 (GREF) et la ruralisation de l'école en 1967 (réforme CRESPIE).

La ruralisation tant prônée dans ces politiques éducatives faisait une large place à l'école rurale, à la formation des jeunes agriculteurs (FJA) et aux groupements de jeunes agriculteurs (GJA). Deux systèmes parallèles vont désormais évoluer au sein du système éducatif burkinabé : l'école rurale et l'école classique ou enseignement formel. Malheureusement, ces politiques ne feront pas leurs preuves et l'évaluation⁴⁵ qui en est faite, proposera de mettre fin à ces différents projets à cause des coûts relativement élevés et d'une efficacité peu probante.

2.2.2 La réforme de 1979 à 1984

Le colloque de 1972 sur l'« Intégration de l'école au milieu » où est constituée une « commission de réforme », fut le point de départ du processus de réforme du système éducatif de 1979-1984.

⁴⁴ La première grande réforme est celle de la ruralisation des années 1960, menée par des experts français Christol et Médard. En Haute Volta comme ailleurs, il n'y a pas eu de véritable rupture sur le plan des politiques éducatives dans les années qui ont suivi l'indépendance. Il faut attendre la fin de la décennie 1960 et surtout les années 70.

Sous l'impulsion de la déclaration de politique de société du Président de la République en faveur d'un développement communautaire, le Ministre de l'éducation Nationale demandait à la Direction des Études et de la Planification (DEP) par lettre N°6035 du 21/09/1974, une éventuelle réforme de l'enseignement. Cette réforme devait s'appuyer sur une enquête du service de la planification et de l'option déclarée de la Haute Volta d'alors, pour le «développement communautaire».

Une large consultation nationale fut engagée à travers des enquêtes, des séminaires, des conférences, en vue de mobiliser les informations pour l'élaboration d'un projet de réforme «Éducation pour le développement communautaire». Cette réforme devrait trancher tant du point de vue de sa structure que de son contenu d'avec le système éducatif existant. Le projet initial de la réforme du système fut élaboré en 1975-76 par la DEP. Outre la démocratisation de l'enseignement pour une éducation de masse, l'école devrait désormais être liée à la production avec un accent sur la ruralisation, la revalorisation du patrimoine culturel, l'introduction des langues nationales.

Appuyé par l'UNESCO et le PNUD, la réforme fut mise en place. L'Institut National d'Éducation (INE) sera transformée en Institut pour la Réforme et l'Action Pédagogique (IRAP) pour la mise en œuvre de la réforme. Le coût financier pour la première phase de sept ans (1976 à 1983) est évaluée à 2 530 000 US dollars dont 498.000.000F CFA pour la première phase 1976/1981 et 348.000.000F CFA pour la phase 1981/83. La contrepartie nationale se chiffrait à 83.348.000.000F CFA pour la première tranche. L'expérimentation démarra en octobre 1979 avec soixante et une écoles pour le volet enseignement de base et trois villages de la zone moréphone pour le volet éducation préscolaire. Une semi-généralisation fut décidée pour la rentrée 1983-84. L'UNESCO et le PNUD apportèrent un complément d'environ 500 000 dollars US pour la prolongation jusqu'en 1986. Mais l'avènement de la révolution d'août 1983 mettra fin à cette réforme en septembre 1984.

2.2.3 Les tentatives pour l'école révolutionnaire de 1986

Sous le régime de la Révolution Démocratique et Populaire, "l'École Révolutionnaire Burkinabé" a été proposée au peuple par l'exécutif burkinabé qui en avait défini les contours et demandé aux experts de trouver les moyens.

À l'image du régime révolutionnaire qui venait de s'instaurer, cette réforme avait pour ambition d'édifier une société nouvelle pour des hommes nouveaux exigés par la révolution à travers le Discours d'Orientation Politique (DOP) du 2 octobre 1983. La nouvelle école conçue pour être au service du peuple se devait d'être nationale, populaire, démocratique, ouverte, productive en un mot révolutionnaire. Comme celle de 1979, elle a visé à la fois des transformations structurelles et les curricula. Au plan de la structure, cette école était organisée en trois cycles principaux : le cycle préscolaire, le cycle des métiers prenant en compte le secondaire général et technique et le cycle de la recherche et de l'invention. Le coût de la réforme fut évalué à 78 milliards de F CFA sans le préscolaire et le cycle de la recherche et de l'invention. La réforme prévue pour démarrer en 1986, fut rejetée lors de sa validation à travers les consultations populaires (débat en assemblée générale populaire).

Comme on le voit, toute réforme touchant le système dans son ensemble est très coûteuse, ce qui rend difficile les rénovations profondes des systèmes africains, même lorsque les diagnostics sont bien posés. Le manque de "grands moyens" matériels, humains mais aussi financiers et parfois le manque de réelle concrétisation de la volonté politique expliquent pour beaucoup les échecs de ces réformes. Disons enfin que ces propositions de réforme ont été vivement critiquées dû aux faits que les enfants des plus éduqués n'allaient pas dans ces structures. Ainsi, « l'école rurale au ruraux » et « l'enseignement des langues locales dans les écoles des pauvres » ont été source de démobilisation des populations, minimisant ainsi l'apport des langues nationales et de la productivité agricole pour l'autosuffisance alimentaire. Des voies alternatives vont être utilisées par la suite dans les grandes orientations des politiques éducatives qui vont suivre. Elles vont se baser sur les innovations et les rénovations comme moyen de réforme du système éducatif.

Ainsi au secondaire, les difficultés de financement des réformes ont conduit depuis les années 1980 à développer des stratégies alternatives portant sur des réformes superficielles grâce à des aides bilatérales ou multilatérales et concernant principalement les curricula isolément.

Au primaire, les doubles flux, les classes multigrades, les CEBNF, etc., seront introduits soit pour accroître les capacités d'accueil, soit pour réduire les coûts unitaires, soit

pour améliorer la qualité de la force de travail des jeunes de 9 ans et plus qui sont déscolarisés ou non scolarisés, tout en les préparant à une vie professionnelle.

Ces différents programmes « du changement » n'ont pas donné satisfaction et certains seront abandonnés, les autres revus et intégrés dans les plans décennaux en cours. Notons que ces plans avaient été recommandés par les États Généraux de l'éducation (EG) de 1994, tenus du 4 au 10 septembre 1994. Les objectifs et les politiques éducatives actuellement en cours, sont nés des conclusions de cette importante rencontre; et les assises globales sur le système éducatif au Burkina Faso, tenues du 4 au 6 février 2002 à Ouagadougou ne se sont guère éloignées des résultats des EG de 1994.

Après avoir décrit l'évolution de la politique éducative en cours, nous allons dans la section qui va suivre, présenter la structure, l'organisation et le fonctionnement du système éducatif burkinabé, résultat des acquis et leçons des politiques éducatives antérieures qu'a connues ce pays. Le mode de fonctionnement actuel du système a incontestablement une influence sur la qualité de l'enseignement et les résultats de la présente évaluation.

2.3 LA STRUCTURE, LE FONCTIONNEMENT ET LES TENDANCES ACTUELLES DU SYSTEME EDUCATIF

Le système éducatif du Burkina Faso, de par sa structure, n'est pas fondamentalement différent de celui hérité de la colonisation française, même si les objectifs, les programmes et les innovations en cours ont été inspirés largement par les recommandations des États Généraux de l'éducation (EG) de 1994 qui puisent leurs fondements dans les réalités du contexte burkinabé.

2.3.1 La structure et le fonctionnement du système éducatif burkinabé

Nous allons présenter la structure et le fonctionnement du système tel qu'il est, suite aux multiples tentatives de réforme et particulièrement aux orientations des États généraux (EG) et de la loi d'orientation de l'éducation. Cette présentation permettra de mieux comprendre les articulations et surtout les défaillances du système.

2.3.1.1 Les généralités sur le système éducatif actuel au Burkina Faso

Conformément à la Loi 013/96/ADP du 09 mai 1996, portant loi d'orientation de l'éducation, le système éducatif Burkinabé comprend l'éducation informelle, l'éducation non formelle et l'éducation formelle.

L'éducation informelle concerne l'ensemble des connaissances que l'individu acquiert dans son environnement. Ces formations peuvent s'acquérir à travers des mouvements associatifs, des instruments de communication, et plus généralement dans les scènes de la vie quotidienne.

L'éducation non formelle est un ordre de l'éducation qui regroupe toutes les activités d'éducation et de formation structurée qui n'entrent pas dans le cadre scolaire classique. Il permet de répondre à des demandes d'éducation que le système formel ne peut accommoder. Ces formes alternatives d'enseignement permet i) de répondre aux besoins exprimés par les groupes défavorisés et offre l'avantage d'être plus ancrée dans le lieu de travail et le terrain ; ii) aux pays (en développement) de considérer leurs besoins éducatifs dans leur ensemble en vue de réaliser l'objectif d'éducation pour tous.

L'éducation non formelle est de plus en plus considérée comme un fer de lance de l'éducation et du développement du pays et à pour objectif principal de forger des liens plus efficaces entre l'éducation et les réalités de la vie quotidienne. De ce fait, l'enseignement non formel participe à l'alphabétisation et à la formation des personnes qui sont âgées de 15 à 65 ans ayant ainsi dépassé l'âge de s'inscrire dans les structures de l'éducation formelle. Les formations sont dispensées dans les Centres Permanents d'Alphabétisation et de Formation (CPAF), les Centres de Formation des Jeunes Agriculteurs (CFJA) ; les Centres d'Éducation de Base Non Formelle (CBNEF), les cours du soir, etc. Le présent travail s'intéresse uniquement à l'enseignement formel.

L'éducation formelle regroupe l'ensemble des ordres d'éducation structurés qui s'inscrivent dans le cadre scolaire classique. L'enseignement formel est organisé en trois degrés successifs :

- L'éducation de base qui se subdivise, en éducation préscolaire et en éducation primaire ;
- L'enseignement secondaire qui se subdivise, en enseignement secondaire général, en enseignement secondaire technique et professionnel et en enseignement artistique ;
- L'enseignement supérieur qui se subdivise, en unité de formation et recherche, en grandes écoles et en instituts;
- Et la formation professionnelle.

À tous les niveaux du système éducatif burkinabé, l'enseignement public et enseignement privé co-habitent. Le tableau qui suit visualise la structure générale du système éducatif burkinabé et la durée des études par diplôme.

Tableau II. 3 : *Structure actuelle du système éducatif burkinabé*

TYPE	STRUCTURE	NIVEAU	DIPLÔME PREPARE	DUREE DE FORMATION
ENSEIGNEMENT GENERAL	PRIMAIRE	Préscolaire Primaire	- CEPE	3 ans 6ans
	SECONDAIRE1 SECONDAIRE2	Collège Lycée	BEPC BACCALAURÉAT	4 ans après le CEP 3 ans après le BEPC
	SUPERIEUR	1 ^{er} CYCLE	DEUG	2 ans après le BAC
		2 nd CYCLE	LICENCE MAITRISE	3 ans après le BAC 4 ans après le BAC
3 ^{ème} CYCLE		DEA/DESS/INGENIEURAT THESE DE DOCTORAT	5 ans après le BAC 7 ans après le BAC	
ENSEIGNEMENT TECHNIQUE	SECONDAIRE1 SECONDAIRE2	CET/CETF/CFP Court 1 ^{er} CYCLE Moyen 2 nd CYCLE Long	CAP BEP BACCALAURÉAT PRO	4 ans après le CEP 2 ans après le BEPC 3 ans après le BEPC
	SUPERIEUR	1 ^{er} CYCLE	BTS DUT	2 ans après le BAC 2 ans après le BAC
		2 nd CYCLE	TECHNICIEN SUPERIEUR INGENIEUR	3 ans après le BAC 5 ans après le BAC
FORMATION PEDAGOGIQUE DES ENSEIGNANTS	ENEP	PRIMAIRE	ENSEIGNANTS DU PRIMAIRE	1 ans après le BEPC
	ENSK	PRIMAIRE	CONSEILLER PEDAGOGIQUE INSPECTEUR	2 ans 2 ans
	ENSK	SECONDAIRE	CAP-CEG CAPES CONSEILLER PEDAGOGIQUE (CPES) INSPECTEUR (IES) CASU	2 ans après le DEUG 2 ans + licence ou plus Au moins professeur de CEG certifié+1 an de formation Au moins professeur certifié + CAP +2ans de formation ou CPES+2ans de formation Au moins instituteur certifié +2ans de formation

Par rapport aux ordres, on distingue l'enseignement général pour la formation générale et l'enseignement technique et professionnel pour les formations professionnelles. Ce dernier ordre est présent au niveau de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur ; le primaire est plus porté sur l'enseignement général de base. Mais la politique actuellement en cours tend à valoriser la formation professionnelle au primaire au niveau des centres d'éducation de base non formelle (CEBNF).

2.3.1.2 La structure et le fonctionnement de l'enseignement du premier degré

L'enseignement primaire ou enseignement de base d'une durée normale de six ans, comporte trois cours de deux ans chacun : le cours préparatoire, le cours élémentaire et le cours moyen. L'achèvement de l'enseignement primaire est sanctionné par le Certificat d'Études Primaires (CEP). Ce degré d'éducation reçoit les enfants âgés de 7 ans à 12 ans (loi d'orientation de 1991). Officiellement, la scolarisation est obligatoire jusqu'à 16 ans. L'enseignement préscolaire a été rattaché à l'enseignement de base, mais sa gestion relève toujours du Ministère de l'Action Sociale et de la Solidarité Nationale (MASSN). Il comporte trois sections (petite, moyenne et grande) d'une durée d'un an chacune ; et reçoit les enfants âgés de trois à six ans.

Deux types d'écoles publiques cohabitent : les écoles classiques et les écoles satellites (ES). Les écoles classiques dispensent les cours en français dans les différents niveaux et sont à trois (classes multigrades) ou à six classes. Les écoles satellites à trois classes, sont développées par l'État dans les zones peu peuplées au voisinage d'écoles classiques (écoles mères) à six classes. Ces écoles mères sont chargées de recevoir les sortants des ES en quatrième année (CEII). Dans les écoles satellites, les cours sont dispensés dans une langue nationale locale qui est progressivement remplacée par le français utilisé comme deuxième langue pendant les trois premières années. Au primaire, les passages jusqu'au CEI doivent être automatiques, mais la pratique du redoublement est courante au CP.

Il est important de noter l'existence d'un début de formation professionnelle au primaire, qui recrute les enfants de 9 à 15 ans dans les centres d'éducation de base non formelle (CBNF). Ce public cible reçoit en 4 ans, une alphabétisation et une scolarisation classique allégée et parallèlement suit auprès d'artisans locaux une formation professionnelle

de son choix. L'expérience de certaines ONGs a permis à certains élèves des CEBNF, d'obtenir leur CEP au bout de 4 à 5 ans⁴⁶.

2.3.1.3 Le fonctionnement de l'enseignement secondaire

L'enseignement secondaire compte deux cycles. Le premier cycle a une durée de 4 ans. L'achèvement de ce cycle est sanctionné par le diplôme du BEPC (le CAP dans l'enseignement technique) qui donne accès au second cycle de l'enseignement secondaire (ou lycée) qui dure lui-même 3 ans. La fin de ce dernier cycle est sanctionnée par le baccalauréat qui constitue le premier diplôme universitaire. Les lycées d'enseignement général, aboutissant aux baccalauréats séries littéraire (A) et scientifiques (C et D) préparent les élèves aux longues études; alors que les lycées techniques les préparent à des baccalauréats techniques leur permettant soit de s'intégrer dans la vie active, soit de s'orienter vers une formation professionnelle universitaire.

Il est autorisé un redoublement par cycle. Le passage d'un cycle à l'autre est conditionné par l'obtention du BEPC et dans l'enseignement public, l'admission au concours d'entrée en 2nde et se fait par orientation pour les élèves admis. Les recrutements dits parallèles, permettent aux élèves admis au BEPC mais pas à l'entrée en 2nde d'être recrutés en seconde sur dossier ou sur test. À l'intérieur d'un cycle, les mouvements des élèves se font par une décision du conseil de classe qui statue sur le passage, le redoublement ou l'exclusion. En seconde et en première, le passage se fait par orientation dans une série ou filière données à partir des notes de classe.

Dans l'enseignement secondaire général, on note une prédominance de la seconde C au détriment de la seconde A. cependant, les élèves qui y accèdent sont massivement réorientés vers les séries « D » et techniques. Seules les villes de Ouagadougou, Bobo-Dioulasso et Koudougou possèdent des terminales "C" où les filles sont faiblement représentées.

⁴⁶ L'association Tin Tua dans l'Est du pays a en cours dans les CEBNF, une expérimentation qui consiste à donner un encadrement à même de permettre aux élèves de ces structures de prétendre à l'examen national du CEP. Ils ont enregistré des résultats encourageants.

L'enseignement secondaire technique et professionnel comporte trois cycles : le cycle court, le cycle moyen et le cycle long. Le cycle court conduit au Certificat d'aptitude professionnelle (CAP); le cycle moyen débouche sur le Brevet d'Études Professionnelles (BEP), le cycle long mène au Baccalauréat technique de l'enseignement secondaire, au Baccalauréat professionnel ou au Brevet de technicien. Par rapport à la durée de la formation⁴⁷, le cycle court de l'enseignement technique dure quatre (04) ans après le CEP dont une (1) année préparatoire et trois (3) années de formation professionnelle ; le cycle moyen n'exige que deux ans après le BEPC ou le CAP et enfin le cycle long nécessite trois ou quatre années d'étude après le BEPC.

L'enseignement secondaire technique et professionnel est encore à l'état embryonnaire. L'enseignement technique et la formation professionnelle au Burkina Faso sont dans une situation bien particulière où la notion de « technique » recouvre le technique industriel, tertiaire et agricole. Globalement, on note une prédominance des filières comptables, bureautiques et informatiques. Entre 1998-1999 et 2004-2005, l'enseignement technique a occupé 7,57% à 7,7% des effectifs du secondaire soit seulement un gain de 5 845 élèves de plus en six ans. Ces filières professionnalisantes manquent de diversification et demeurent très peu développées et marginalisées par rapport à l'enseignement général. Aussi, la formation professionnelle même dans les cycles courts débouchant sur la mise à disposition de techniciens indispensables au développement des différents secteurs de l'économie burkinabé est très insuffisante. Or les formations professionnalisantes sont plus demandées par les parents, les entreprises et les élèves eux-mêmes qui cherchent à s'insérer le plus rapidement possible dans le monde du travail.

Comme autres caractéristiques essentielles, on note une forte concentration des établissements d'enseignement technique dans les deux (2) principales villes du pays, Ouagadougou et Bobo-Dioulasso. Ainsi sur soixante quinze (75) établissements que comptait le Burkina Faso en 2004-2005, quarante deux (42) sont dans la région du Centre (Ouagadougou) dont six (6) établissements publics ; parmi les dix (10) établissements techniques des Hauts Bassins, un seul est du public.

⁴⁷ Cf. tableau n°2 ci-dessus.

Par ailleurs, il y a une répartition très déséquilibrée des filières de formation : 1/3 dispensent un enseignement industriel et les 2/3 dispensent un enseignement technique de type tertiaire; 40% des formés sont issus de filières industrielles et 60% de filières tertiaires.

Conscient du faible développement de l'enseignement technique et professionnel et de son rôle moteur dans le développement économique et social du pays par la mise à disposition de ressources humaines techniquement compétentes, le Burkina Faso tente de développer une politique fortement orientée vers la professionnalisation des filières dans l'enseignement. En effet, l'enseignement technique et professionnel qui prépare les élèves aux diplômes professionnels notamment dans les séries E, F, G, H, est très peu représenté. Les diplômes qui y sont obtenus permettent d'entrer plus tôt dans la vie active tout en offrant la possibilité de poursuivre des études plus longues. La préparation au CAP et au BEP qui était réservée aux enfants en retard (particulièrement les élèves des zones rurales qui arrivaient avec un âge avancé au collège) est assaillie par les plus jeunes qui préfèrent se professionnaliser plus tôt et avoir un emploi.

Malgré la forte demande on note une progression timide mais soutenue des structures d'enseignement technique d'une part et de celles de formation professionnelle d'autre part dans le pays, avec une faible diversification des filières et de fortes disparités spatiales de leur implantation. Cette faible progression est liée aux coûts très élevés des ateliers (équipement) et à l'incapacité des populations à faire face aux frais de formation. En plus du Lycée Technique de Ouagadougou qui, pendant plus de 20 ans était le seul établissement public, trois chefs-lieux de région ont bénéficié de la mise en place d'un lycée professionnel. Ce sont Bobo-Dioulasso, Ouahigouya et Fada N'Gourma. Au niveau du premier cycle, les collèges d'enseignement technique (CET) et technique féminin (CETF) de Ouagadougou, le centre de formation d'enseignement féminin artisanal (CEFFA) et le collège d'enseignement technique et de formation Professionnelle Docteur Bruno Buchweiser (CETFP/BB), constituent les seuls établissements publics qui forment à un métier les enfants issus du primaire et titulaires du CEP.

L'enseignement privé y est bien représenté et connaît une expansion considérable particulièrement au secondaire et au supérieur. Dans les filières techniques de l'enseignement secondaire par exemple, le privé détient les plus grands effectifs. On relève en 2005, 69

établissements privés contre 10 publics. Après les États généraux de l'éducation de 1994, l'État encourage fortement les initiatives privées pour le soutenir dans l'œuvre d'éducation qu'il ne peut seul, prendre en charge. Les établissements privés créés par les groupes confessionnels ou par des laïcs sont habituellement ouverts à tous sans considération de l'appartenance religieuse.

2.4 LA GESTION DU SYSTEME EDUCATIF

Le système éducatif est une organisation hiérarchique avec de nombreux centres de décision. Une répartition des domaines de compétence assure la cohérence d'ensemble du système. La gestion du système éducatif est en phase de déconcentration.

2.4.1 La gestion administrative et pédagogique du système éducatif

2.4.1.1 A l'échelon central, la politique de développement de l'éducation au niveau sectoriel est confiée à deux départements ministériels ayant chacun sous sa tutelle, un ministère délégué. L'histoire du ministère de l'éducation nationale au Burkina Faso a été marquée par une succession de morcellements et de reconstitution de départements ministériels.

Le Ministère de l'enseignement de Base et de l'alphabétisation (MEBA) a en charge la gestion de l'enseignement primaire, avec un secrétariat d'État chargé de l'enseignement non formel; il comprend deux cycles : le préscolaire (pour la scolarisation de la petite enfance) et le primaire. Le non formel est chargé de développer l'alphabétisation des adultes et la politique d'insertion des jeunes déscolarisés ou non scolarisés à travers les centres d'éducation de base non formelle (CEBNF). Le ministère des Enseignements Secondaire, Supérieur et de la Recherche Scientifique (MESSRS) gère l'enseignement secondaire premier et second cycle, l'enseignement supérieur et la recherche scientifique. Le Ministère délégué à l'enseignement technique et la formation professionnelle, créé en janvier 2004, dépend du Ministère des Enseignements Secondaire, Supérieur et de la Recherche Scientifique et a en charge les aspects spécifiques de la formation technique et professionnelle.

2.4.2.1 À l'échelon régional, les services extérieurs sont des formes de déconcentration et de décentralisation du Ministère constituées par les directions régionales, les directions provinciales, les institutions comme les universités, etc. Elles ont été créées grâce à un vaste mouvement de décentralisation en direction des collectivités locales et de déconcentration en direction des services extérieurs des ministères des enseignements.

Le système éducatif du Burkina Faso est en phase de décentralisation avancée par rapport au texte de la décentralisation de 1998. Au MESSRS, le système a été décentralisé au niveau régional en 1993, avec la mise en place des directions régionales de l'enseignement secondaire et supérieur (DR/MESSRS) d'abord dans neuf régions en 1993 puis dans treize en 2002.

Au primaire, la décentralisation est beaucoup plus poussée au niveau du MEBA. Le système est représenté au niveau régional par les Directions régionales de l'enseignement de base (13 DREBA), au niveau provincial par les Directions provinciales de l'enseignement de base (DPEBA), au nombre de 45 soit une dans chaque chef-lieu de province, et au niveau des départements et communes par des circonscriptions d'éducation de base (CEB⁴⁸). Les directions régionales ont à leur tête, un directeur régional pour la région et un inspecteur de circonscription de l'enseignement de base pour les DPEBA et les CEB. Les CEB sont regroupées par DPEBA et les DPEBA en DREBA.

Globalement, les directions régionales ont entre autres attributions :

- la répartition interne des élèves admis à l'entrée en 6^{ème} et en 2^{nde}, (DR/MESSRS);
- L'affectation interne des enseignants;
- La supervision de l'organisation des examens scolaires;
- La participation à l'avant-projet du ministère évaluant les dépenses de personnel, de matériel, des transferts courants (allocations scolaires); etc.

Les DPEBA et les CEB sont leurs relais dans les provinces et les départements des DREBA.

⁴⁸ La DPEBA est la direction provinciale de l'enseignement de base et la CEB est une « circonscription de l'enseignement de base » implantée au niveau des communes ou département.

Au secondaire, il s'agit particulièrement des DR/Ministère des Enseignements Secondaire, Supérieur et de la Recherche Scientifique qui ont pour mission de "coordonner toutes les activités des établissements secondaires et les autres structures publiques et privées d'enseignement général, technique et de la formation professionnelle dans les régions, ...et promouvoir le développement de l'enseignement secondaire dans les régions..." Il existe treize directions régionales du MESSRS. La création progressive des pools d'inspection dans les directions régionales pour répondre de façon rapprochée aux besoins pédagogiques des services locaux d'éducation rentre dans ce cadre.

Au supérieur, il est prévu la déconcentration de l'Université de Ouagadougou et de certaines structures des ministères chargés de l'éducation. Dans le supérieur, cela est rendu effectif par la création des universités de Bobo-Dioulasso en septembre 1995 et celle de Koudougou à la rentrée 2005-2006. Cette déconcentration doit contribuer à désengorger les effectifs de l'université de Ouagadougou dans certaines filières et contribuer à un meilleur encadrement des étudiants en même temps qu'elle rapproche les structures des étudiants. Les universités comme les autres services rattachés regroupent les directions et les structures qui, en raison de leur spécificité, jouissent d'un statut particulier.

2.4.3.1 Au niveau des établissements, il y a des directeurs dans les établissements d'enseignement de base et dans les collèges d'enseignement secondaire (premier cycle) et des chefs d'établissements dans les lycées (établissements comportant un second cycle au moins). Les responsables des établissements scolaires cumulent leur rôle d'administrateur et de pédagogue et sont chargés très souvent de cours⁴⁹. Ils jouent ainsi par leur fonction un rôle tampon entre la hiérarchie supérieure de l'administration et le personnel, d'interlocuteur des parents d'élèves et d'animateur du personnel. L'autonomie accordée aux responsables des établissements est très réduite par rapport à certains pays comme l'Angleterre ou les pays nordiques. Cependant, cette autonomie est en train de s'accroître avec le désengagement de plus en plus prononcé de l'État dans le fonctionnement des établissements.

Au secondaire, le chef d'établissement est le président du comité de gestion et préside les différents conseils. Il représente l'État et l'établissement auprès des partenaires. L'essentiel

⁴⁹ Au primaire, le directeur d'école est toujours chargé de cours hormis quelques exceptions.

de l'action pédagogique se passe dans la classe. Les activités de formation se font sous la houlette de l'enseignant qui est soit un facilitateur, soit un communicateur du savoir selon qu'il implique ou pas les élèves, selon que les élèves s'aménagent pour être acteurs actifs ou passifs.

Dans le cas de l'enseignement supérieur, les universités regroupent plusieurs unités de formations et d'écoles, sont gérées par des Présidents d'Université. Ce sont des EPA⁵⁰ ou des EPSCT⁵¹, qui jouissent d'une autonomie de gestion en tant qu'établissements de l'État.

2.4.2 La formation et la gestion pédagogique des enseignants

2.4.2.1. Le recrutement des enseignants se fait désormais uniquement sur concours. Les élèves professeurs sont sélectionnés parmi les titulaires d'un diplôme universitaire. La première catégorie d'enseignants recrutés, destinés à enseigner au premier cycle, sont des professeurs du premier cycle encore appelés "CAP-CEG" ou professeurs des collèges d'enseignement général. Ils sont recrutés avec le niveau DEUG II (baccalauréat plus deux ans d'université), et formés en deux ans à l'École Normale Supérieure de l'université de Koudougou. Ils sortent avec un CAP-CEG théorique qu'ils doivent valider au cours d'un examen pratique. Mais de plus en plus, on rencontre dans les concours de recrutement des CAP-CEG, des candidats qui ont un niveau licence et plus. depuis 2004, les professeurs de CEG, sont recrutés parmi les titulaires du baccalauréat sortants des lycées. Ils sont formés en trois ans à l'Institut des Sciences (IDS) de Ouagadougou.

La seconde catégorie d'enseignants recrutés est celle des professeurs dits de lycée, destinés à enseigner au premier et au second cycle de l'enseignement secondaire. Ils sont recrutés sur concours avec le niveau licence au moins et formés en deux ans à l'École Normale Supérieure de Koudougou. Ils sortent titulaires d'un CAPES théorique qu'ils sont appelés à leur tour à valider sur le terrain au cours d'un examen pratique. Pour résorber le déficit en personnel enseignant et répondre en même temps aux besoins créés par les nouvelles ouvertures, l'État prévoit le recrutement de 250 élèves professeurs chaque année.

⁵⁰ EPA : établissement public à caractère administratif.

⁵¹ EPSCT : Etablissement public de l'Etat à caractère scientifique, culturel et technique que.

Mais dans la réalité, ce nombre n'est pas toujours atteint, par manque de candidatures, particulièrement dans les filières scientifiques et technologiques.

La formation des professeurs de l'enseignement technique : la formation au certificat d'aptitude de l'enseignement technique (CAET) va en direction des candidats titulaires du baccalauréat. Leur formation dure quatre ans, dont trois années de formation théorique à l'extérieures du pays suivi d'une année de formation pédagogique à l'ENS de l'université de Koudougou. Quant au certificat d'aptitude pédagogique de l'enseignement technique (CAPET), il se déroule à l'ENS de l'université de Koudougou pour les CAET et les enseignants qui étaient déjà sur le terrain (CAPET professionnel).

Les cinq Écoles Nationales des Enseignants du primaire (ENEP) recrutent et forment environ 2 000 instituteurs chaque année. Les candidats sont titulaires au moins du BEPC.

2.4.2.2. En matière de formation, la formation pédagogique des enseignants est rendue systématique en vue de pourvoir des enseignants de qualité i.e. bien formés au primaire comme au secondaire. La fonction de formation de formateurs est revalorisée. À partir de 1998, la formation des enseignants du primaire dans les Écoles Nationales des Enseignants du Primaire (ENEP) est passée de deux à un an. Si une telle politique permet de réduire les coûts de formation des formateurs, elle pose néanmoins le problème de la qualité de la formation des sortants qui, de l'avis de plusieurs observateurs, est revue à la baisse.

Au secondaire, l'École Normale Supérieure de Koudougou est chargée de la formation des professeurs et des encadreurs du primaire et du secondaire (inspecteurs, conseillers pédagogiques) et des instituteurs principaux. Leur recrutement se fait sur concours et la durée de la formation est liée à la spécialité.

Tableau II. 2 : *Durée de la formation des enseignants et cadres formés à l'ENS de Koudougou*

	Inspecteur de l'Enseignement du Seconde degré (IES)	Inspecteur l'Enseignement du premier degré (IEPD)	Conseiller Pédagogique Itinérants (CPI)	Conseillers Pédagogique de l'Enseignement Secondaire (CPES)	Instituteurs Principaux (IP)	CAPES ⁵² et CAPES professionnel	CAP-CEG et CAET
Nombre d'années de formation	2 ans	2 ans	2 ans	1 an	1 an	2 ans	2 ans
Stage pratique	1 an	1 an	1 an	45 jours	60h	1 an	1 an

Source : DEP, *État des lieux de l'ENSK, Université de Koudougou, 2006.*

2.4.2.3. La qualification des enseignants, s'obtient de deux façons. Les enseignants qui sont passés par les écoles de formation des maîtres ou des professeurs, sortent avec un titre (ou capacité) pédagogique théorique qu'ils doivent faire valoir sur le terrain après un examen pratique. Au primaire, les titres décernés sont le CEAP, le CAP et les IP.

Au secondaire, on a les CAP-CEG et les CAPES pour l'enseignement général et les CET et CAPET pour l'enseignement technique. Les enseignants qui ne sont pas passés par les écoles de formation, et qui avaient plus de dix ans d'expérience dans l'enseignement, ont subi une inspection examen qui a été organisée pour régulariser leur situation. Les plus jeunes qui ont au moins cinq ans d'ancienneté sont autorisés à passer l'examen théorique du CAPES et subir l'examen pratique en cas de succès. Pour les professeurs de CEG non certifiés, après cinq années d'expérience au moins, ils subissent un examen pratique. La non qualification concerne donc tous les enseignants qui n'ont aucun des titres pédagogiques suscités. La qualification s'opère par la formation continue à travers des sessions de formation, mais elle n'est pas diplômante.

2.4.2.4. Le suivi et le contrôle pédagogique des enseignants : Il s'agit au niveau du contrôle, d'assurer un suivi rigoureux des établissements tant publics que privés, des équipements et de l'application des programmes officiels par les enseignants. Outre le contrôle pédagogique qui relevait uniquement de la direction des inspections (DIFPE et DGIFPE), l'Inspection Générale des Services et Établissements d'Enseignement (IGESS),

⁵² Le CAPES ou Certificat d'aptitude professionnel de l'enseignement secondaire est délivré aux professeurs du second cycle alors que le CAP-CEG ou Certificat d'aptitude professionnel des collèges d'enseignement général est délivré aux professeurs du premier cycle. Le CAPES professionnel concerne les professeurs titulaires du CAP-SEG et qui préparent un CAPES.

doit désormais veiller à la bonne application des textes et à l'évaluation « contrôle » des services d'éducation. Une culture de l'évaluation doit se développer par des évaluations objectives qui mesurent effectivement ce que les élèves ont réellement acquis. Le contrôle des élèves doit se baser désormais sur les programmes réalisés. Au secondaire, une modalité d'évaluation des élèves est mise en place par l'OCECOS⁵³. Au primaire, les mêmes dispositifs sont mis en place pour le suivi « contrôle » des actions d'éducation et pour la formation continue des enseignants. Le système étant fortement déconcentré au primaire, l'encadrement se fait de façon plus rapprochée par les inspecteurs et conseillers pédagogiques des CEB qui sont eux-mêmes couverts par ceux de la DPEBA.

2.4.2.5. Les dotations pédagogiques des enseignants et des maîtres

Au niveau des enseignants, des mallettes pédagogiques sont distribuées pour servir de support à leur cours en plus des formations pédagogiques organisées séquentiellement à leur intention par leur inspection (au primaire il y a la conférence annuelle organisée par chaque circonscription de l'enseignement de base, au secondaire, il y a la CAIES⁵⁴).

La prise de dispositions pédagogiques en faveur des enseignants et des élèves est visible et prend appui sur une véritable politique du livre. La politique globale en matière de manuels consiste à rendre le livre disponible au plan physique et géographique et accessible en terme de coût. La création du centre national des manuels et fournitures scolaires (CENAMAFS) répond à cette problématique. Les établissements publics adressent leur demande au CENAMAFS qui met à leur disposition les dotations souhaitées qu'ils doivent mettre en location auprès des élèves. Les frais de locations sont reversés au compte du Fond de l'Édition des manuels du secondaire (FEMS) pour la pérennisation du système de location des manuels. Dans les établissements privés, ces livres sont vendus à un prix social avec obligation de les louer aux élèves au même prix que dans les établissements publics ; toutefois les frais de location reviennent à l'établissement.

Pour les élèves de l'enseignement primaire public et privé, les manuels scolaires sont rendus gratuits depuis 2002. En 2005, un élève sur trois possède des manuels.

⁵³ L'OCECOS est l'Office Central des Examens et Concours du Secondaire qui a été chargé de mettre en place un système d'évaluation des élèves basé sur les acquis à travers une évaluation qui a permis la construction d'indicateurs du niveau scolaire des élèves. Les outils doivent être validés à travers un séminaire national.

⁵⁴ CAIES : Conférence Annuelle des Inspecteurs de l'Enseignement Secondaire

Dans le secondaire, l'achat des manuels sur le marché entraîne des coûts exorbitants de 30 000F à 40 000F CFA⁵⁵ pour les parents d'élèves. La politique du gouvernement tente de réduire le coût des manuels par un système de location dans les établissements. Dans le cadre du PEPP, 750 000 manuels ont été acquis et a permis de généraliser le système de location des livres scolaires du secondaire dans les disciplines fondamentales : mathématiques, français, histoire, géographie, sciences de la vie et de la terre (SVT), physique-chimie (P.C) et anglais. Le CENAMAFS produit certains manuels (anglais, allemand). Le coût unitaire de location du manuel est de 500F CFA. Ainsi, six manuels sont mis à la disposition de chaque élève de la 6^{ème} et de la 5^{ème} pour un coût total de 3 000F CFA et huit manuels pour les élèves des classes de 4^{ème} et de 3^{ème}.

Des bourses spéciales (olympiades, bourses d'excellence...) sont créées pour encourager les meilleurs élèves au primaire et au secondaire; tandis qu'au supérieur, la bourse repose désormais sur le mérite (11.75 de moyenne générale au baccalauréat).

Dans l'ensemble, un regard particulier est accordé à la formation technique et professionnelle à travers l'éducation non formelle avec les CEBNF. Cependant, les programmes doivent être réajustés par rapport à la politique en la matière. En effet, une meilleure organisation de l'éducation non formelle pourrait être une solution pour la réalisation d'objectifs stratégiques d'insertion sociale et de l'éducation de base pour tous. Au secondaire, la création de cinq lycées professionnels répond à l'objectif de développer les filières techniques et professionnelles qui ont toujours été délaissé au profit de la formation générale. Enfin, la mise en place de mesures incitatives par l'État pour attirer les privés dans la prise en charge de l'éducation doit contribuer à accroître l'offre éducative. Ces politiques sont ancrées dans des objectifs sectoriels bien définis.

⁵⁵ Il n'y a pas de manuels au second cycle, mais une liste indicative existe pour orienter les élèves et leurs parents.

Chapitre 3 : L'efficacité générale de l'enseignement secondaire⁵⁶

*On doit s'interroger sur les formes d'organisations
Scolaires qui permettent de produire mieux avec
les ressources dont on dispose.*

Dans ce chapitre, nous allons d'abord analyser le taux d'encadrement et ses dérivés en vue d'apprécier la qualité de l'encadrement pédagogique du système scolaire au secondaire dans une perspective comparatiste. Elle sera abordée ici à partir de la taille moyenne des classes, du nombre d'élèves par professeur (NEP) et de la qualification des enseignants. Dans un second temps, nous allons approcher les performances du système à partir de l'ensemble des indicateurs qui seront décrits dans la première partie.

3.1. ÉTAT DE QUELQUES INDICATEURS DE PERFORMANCE DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

Dans cette partie, nos ambitions sont volontairement limitées ; Nous allons examiner l'évolution de quelques indicateurs couramment associés à l'efficacité de l'enseignement avant de présenter une analyse critique globale sur ces indicateurs⁵⁷.

⁵⁶ Le lecteur peut se référer à l'annexe 11, pour plus d'informations sur les différentes tendances de l'enseignement primaire et secondaire.

⁵⁷ Une présentation plus large des indicateurs des systèmes éducatifs figure dans les publications des statistiques de l'UNESCO, voir par exemple les 18 indicateurs repris dans *Éducation pour tous Bilan à l'an 2000 – Directive techniques*.

3.1.1. Le personnel d'encadrement pédagogique dans l'enseignement secondaire public

On dénombrait en 2003, 71 inspecteurs de l'enseignement secondaire dont 7 femmes et 109 conseillers pédagogiques dont 16 femmes. Le taux d'encadrement des enseignants du secondaire serait ainsi de 31 enseignants par inspecteur et 20 enseignants pour un conseiller pédagogique. Ces ratios se sont améliorés dans le temps indiquant ainsi l'effort fait par ce pays pour améliorer la qualité de l'enseignement à travers un meilleur encadrement pédagogique des enseignants.

Tableau III. 4: *Taux d'encadrement dans professeurs de l'enseignement secondaire public*⁵⁸

Taux d'encadrement	1998/1999	1999/2000	2000/2001	2001/2002	2002/2003
Inspecteurs	86	44	42	41	31
Conseillers pédagogiques	–	29	24	23	20

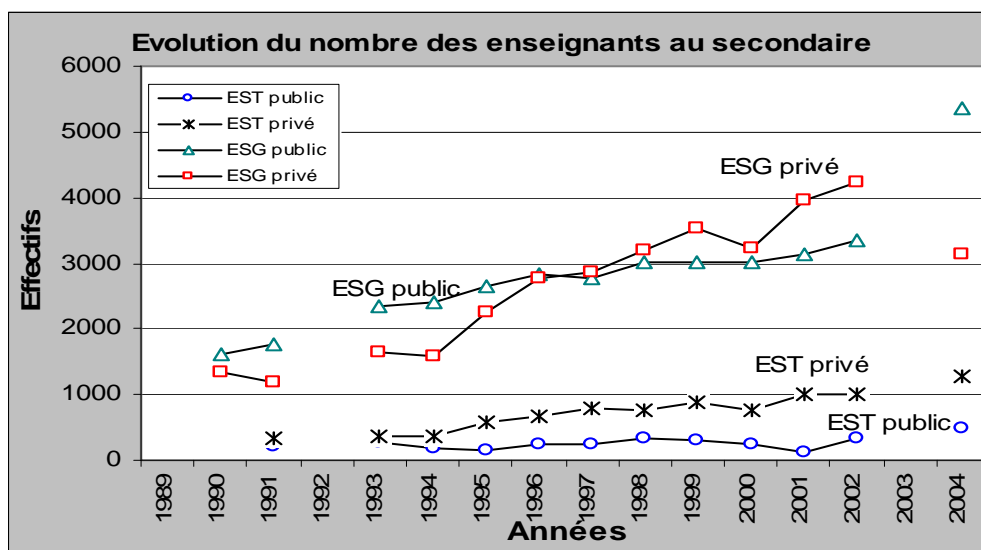
Source : *Annuaire statistique de la DEP/MESSRS, année 2003*

3.1.2. Les enseignants du secondaire et leurs qualifications

Il est difficile d'évaluer le nombre d'enseignants engagés dans les établissements, vu le nombre élevé de vacations dans les établissements privés comme publics. Les établissements privés sont alimentés par les enseignants du secteur public qui interviennent à travers des cours de vacation. Dans le public, pour parer au manque d'enseignants, les établissements ont recours à des enseignants d'autres établissements, des fonctionnaires (médecins, agents des Eaux et Forêts, étudiants, etc.) pour assurer des heures de vacation qui sont payées par la caisse du comité de gestion de l'établissement. Ainsi, un enseignant peut intervenir dans deux ou trois établissements autres que son établissement d'origine pour donner des cours de vacation. Il nous est difficile à travers les données actuelles, de démêler cette question.

⁵⁸ Ces taux ont été calculés en considérant une matière unique par enseignant.

Graphique III. 1 : Évolution du nombre des personnels enseignants dans l'enseignement secondaire



Source : annuaire statistique, DEP/MESSRS ; 2003 et 2005

Lire : ESG : enseignement secondaire général

EST : enseignement secondaire technique

Ainsi, par rapport au nombre d'« enseignants-postes », on note une progression de 43,96% du nombre d'enseignants entre 1990 et 2004. Cette augmentation est plus importante au privé où le nombre d'enseignants signalés comme étant chargés de cours a augmenté de 72,31% contre 33,19% au public.

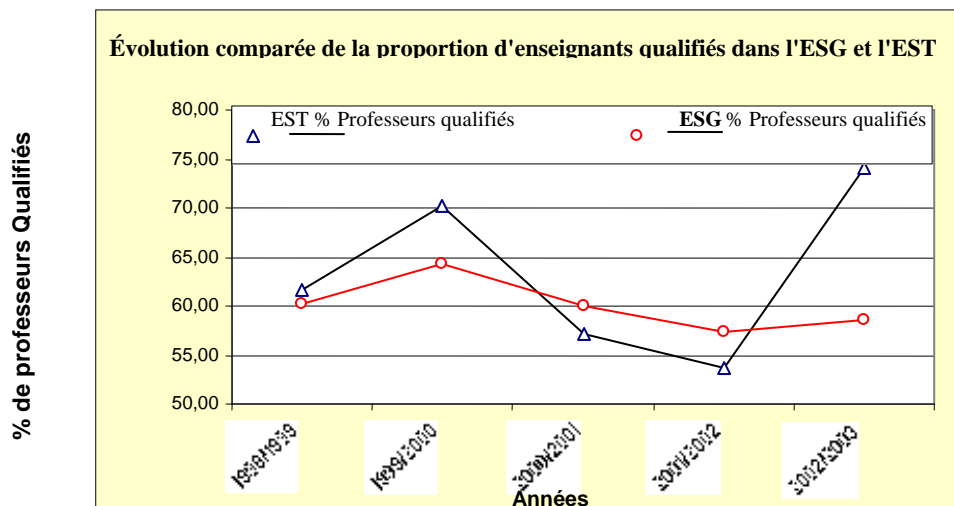
Cette population est très fortement masculine et de plus en plus jeune. Pour l'année scolaire 2002-2003, la proportion de femmes parmi les enseignants était de 18,78% dans l'enseignement secondaire général (17,62% dans le privé) et 18,68% dans l'enseignement technique dont 27,01% pour l'enseignement technique public. Globalement, la proportion du nombre d'enseignants femmes s'est légèrement améliorée, même si on relève une légère chute de leur représentation en 1999-2000 et en 2002-2003.

Les enseignants qualifiés sont ceux titulaires d'un certificat d'aptitude pédagogique des collèges d'enseignement général (CAP-CEG) ou d'un certificat d'aptitude pédagogique de l'enseignement secondaire (CAPES) ; respectivement d'un CAET et d'un CAPET dans l'enseignement technique et du CAMEPS, pour les maîtres d'éducation physique et sportive

qui enseignent au premier et au second cycle. Les premiers encore appelés professeurs des collèges, sont spécialisés pour l'enseignement au premier cycle du secondaire et chargé officiellement de 22 heures de cours par semaine et spécialisés dans deux ou trois disciplines. Les seconds sont indiqués pour le second cycle prioritairement ; ils ont en charge 18 heures de cours hebdomadaire et sont spécialisés dans une discipline. Le CAP-CEG, le CAET et le CAMEPS⁵⁹, comme le CAPES et le CAPET s'obtiennent en deux étapes : l'admission aux cours théorique à l'école doit être suivie d'un stage pratique sur le terrain. À l'issue du stage pratique, le candidat doit valider le CAPES, le CAPET ou CAP-CEG/CAET écrit par une pratique de cours en observation directe lors d'une évaluation d'inspection.

Par rapport à leur qualification, les enseignants du secondaire sont dans leur majorité qualifiés. Le taux d'accroissement du nombre d'enseignants qualifiés est de 8,3% sur les cinq dernières années, mais leur proportion a baissé de façon importante depuis 2000, beaucoup plus dans l'enseignement technique.

Graphique III.2 : Évolution comparée des proportions d'enseignants qualifiés dans l'enseignement technique professionnel et dans l'enseignement général



Source : Annuaire statistique, DEP/MESSRS ; 2003

Lire : ESG : enseignement secondaire général
EST : enseignement secondaire technique

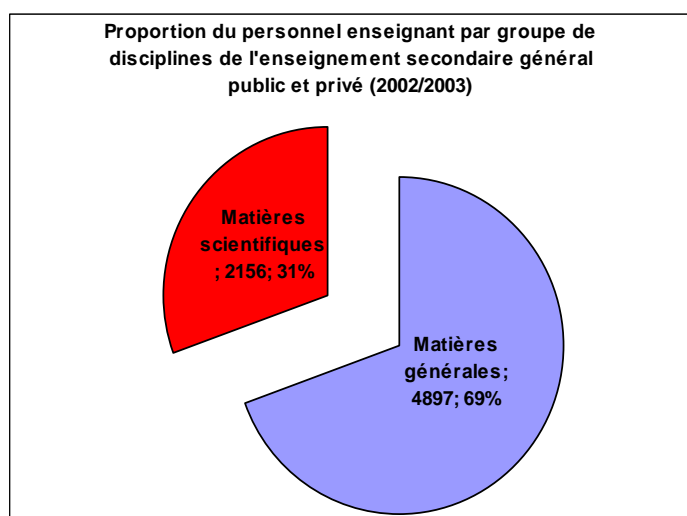
⁵⁹ CAMEPS : il s'agit du Certificat d'Aptitude des Maîtres d'Education Physique et Sportive.

Considérant leur niveau d'étude le plus élevé, on constate que le niveau monte d'année en année. Cette situation est favorisée par la politique du gouvernement qui recrute chaque année environ 250 élèves professeurs pour le CAPES (ayant un niveau licence et plus) à former à l'École Normale Supérieure de l'université de Koudougou au détriment des professeurs de CEG qui étaient recrutés avec un niveau DEUG.

Un problème crucial et récurrent que rencontrent les gestionnaires du système éducatif burkinabé, est la mise à disposition d'enseignants (scientifiques) en nombre et en qualification. Les tests de recrutement d'enseignants manquent souvent de candidats ayant le profil souhaité. Ainsi, la proportion de professeurs scientifiques était de 31% en 2003 ; parmi eux, 38% des hommes enseignent dans les disciplines scientifiques, contre 11% de femmes. Dans l'enseignement privé la proportion de femmes scientifiques est encore plus faible (8%). Le déficit en enseignants, a conduit au développement des cours de vacation. Les chefs d'établissements font recours aux enseignants de son établissement ou d'ailleurs pour assurer les heures de cours. Certains font appel aux étudiants ou aux enseignants de nationalités étrangères.

Le graphique qui suit, visualise la répartition des enseignants par groupe de discipline. Il montre que la proportion des enseignants des matières littéraires représente plus de deux fois celle des enseignants des matières scientifiques.

Graphique III. 3 *Proportion du personnel enseignant par groupe de disciplines (public et privé) pour l'année scolaire 2002-2003.*



Source : *annuaire statistique, DEP/MESSRS ; 2003*

3.1.3. La taille moyenne des classes et les taux d'encadrement des élèves

La qualité de l'enseignement peut être apprécié par les taux d'encadrements mesuré par la taille moyenne des classes ou le nombre d'élèves par professeur.

La description qui sera faite ici utilise les données de l'annuaire statistique de l'année scolaire 2002-2003⁶⁰ du Ministère des Enseignements Secondaire, Supérieur et de la Recherche Scientifique, qui sont les plus complètes. Les données de 2005 seront jointes lorsqu'elles existent. Les comparaisons seront établies par province ou par région.

- *La taille moyenne de la classe ou ratio élèves/classe*, permet de mesurer la concentration ou la massification des élèves dans les classes et d'apprécier la qualité de l'encadrement des élèves. C'est le ratio entre le nombre d'élèves et le nombre de salles de classes fonctionnelles d'un établissement, d'une province, d'un cycle, etc. ou encore entre le nombre d'élèves et le nombre d'enseignants (taux d'encadrement). Il est variable selon la zone, le type d'enseignement et la filière. Nous aborderons ici la comparaison selon le type d'enseignement tous niveaux confondus au niveau « méso » par province.

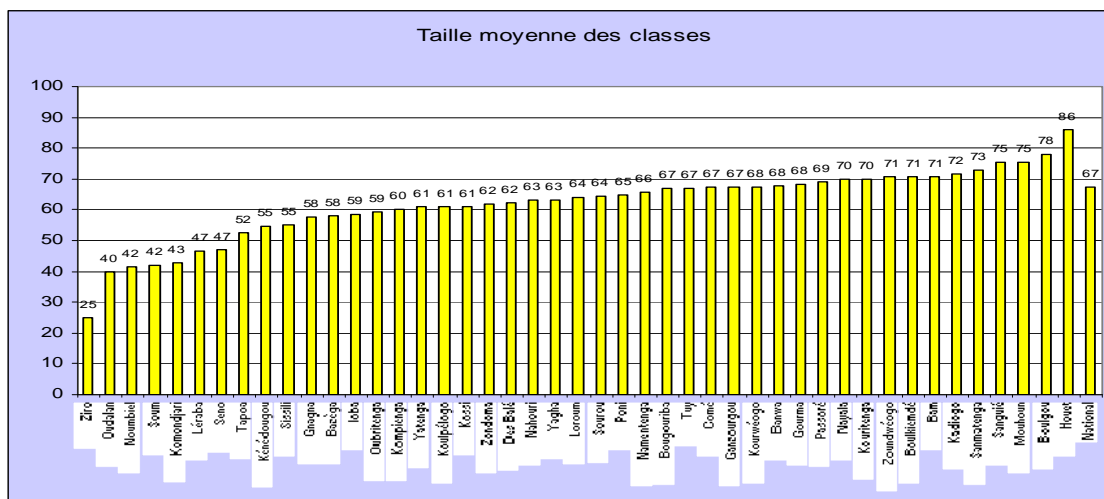
Le taux moyen d'élèves par classe ne s'est guère amélioré ; il existe d'énormes disparités en nombre et en qualification des personnels enseignants dans les établissements. En terme de regroupement, le nombre d'élèves par classe est passé de 57 à 75 élèves entre 1989 et 2004, alors qu'au privé ce ratio s'est plutôt amélioré passant de 59 à 51 élèves par classe (cf. graphique n°IV.22 comparaison du taux d'encadrement et de la taille des classes, en annexe2).

Dans l'enseignement secondaire général la taille moyenne des classes est de 62 élèves par classe, soit 76 au public contre 49 au privé. Cette dernière statistique montre que les classes du public sont plus surchargées que celles du privé. La taille moyenne des classes dans l'enseignement technique est de 39, soit 47 au public et 35 au privé.

⁶⁰ Cela s'explique par le fait que l'annuaire 2003-2004 n'a pu être édité, celui de 2004-2005 est en voie et donc incomplet.

L'exploitation de ces informations au niveau provincial ou entre villes et campagnes, laisse apparaître des disparités souvent très fortes à l'intérieur d'une même région et d'une même province. Le graphique ci-dessous, visualise cette dispersion des modes d'organisation des élèves.

Graphique III. 4 Comparaison de la taille moyenne des classes par province



Source : annuaire statistique, DEP/MESSRS ; 2003

Dans l'enseignement secondaire général public, la taille moyenne des classes dans la province du Ziro est de 25 élèves par professeur contre 75 pour le Sanguié et le Mouhoun, 78 pour le Boulgou et 86 pour la province du Houet qui a les classes les plus surchargées. Dans le privé, la taille moyenne des classes est de 49 élèves dont 11 élèves par classe dans le Sourou contre 74 dans le Boulgou. Ces disparités provinciales peuvent s'expliquer par la densité de la population dans ces zones, par la diversité de l'offre d'éducation mais aussi par le nombre très élevé d'enseignants vacataires.

Si l'on s'intéresse au statut et au niveau scolaire, on constate que les classes de 6^{ème} sont plus surchargées (90 élèves en moyenne par classe) mais que ce nombre diminue lorsqu'on avance dans les cycles supérieurs. Au second cycle, la classe de seconde "C" est la plus chargée avec en moyenne 34 élèves par classe contre 32 pour la seconde "A". En première et en terminale, c'est plus dans la série "C" que les classes sont les moins chargées; 19 élèves en "C" contre 44 et 47 respectivement en série "A" et en série "D". Dans le privé, les classes connaissent des effectifs beaucoup moins élevés.

Dans l'enseignement technique, au niveau national, la taille moyenne des classes est de 39 élèves. Dans le public, cinq provinces ont des établissements d'enseignement technique dont la taille moyenne des classes varie entre 22 et 51 élèves. Le Boulkiémdé connaît un plus fort taux d'encadrement des élèves par classe (51) et le Gourma le plus faible taux (22). Dans l'enseignement technique privé, la province du Nayala a la plus faible taille moyenne de 9 élèves par classe contre 45 dans le Mouhoun et 47 dans le Gourma et le Houet.

- **Le nombre d'élèves par professeur (NEP) :** Cet indice représente le ratio élèves/professeur. Ce nombre est souvent utilisé pour apprécier la dotation en enseignants ou la qualité de l'encadrement pédagogique des élèves dans un établissement ou dans une zone donnée. Il est un indicateur proximal du taux d'encadrement moyen des élèves, et donc de la disponibilité des personnels enseignants ; mais il ne permet pas de voir la bonne gestion ou la bonne répartition des enseignants selon la qualification, le statut, etc. Certains l'approchent par le nombre d'heures hebdomadaires par élève ou H/E qui est le rapport entre le nombre total d'heures hebdomadaires officielles d'enseignement des enseignants de la classe sur le nombre total d'élèves du groupe classe.

Dans l'enseignement secondaire général public, le taux d'encadrement des élèves varie entre 30 (dans l'Oudalan) et 70 (Loroum et Banwa) élèves par professeur selon la province avec une moyenne de 50 élèves par professeur. L'écart type de cette dispersion est de 9,36 élèves entre provinces. Au privé, le taux d'encadrement moyen est de 21 élèves avec un écart type de 8,58 élèves par professeur.

Dans l'enseignement technique public, ce ratio varie entre 4 et 34 élèves par professeur (respectivement dans les provinces du Gourma et du Boulkiémdé) avec une forte dispersion (11,51 élèves) autour de la moyenne. La massification des élèves dans certaines provinces tient à l'existence de certaines filières (prisées) ou à la présence d'établissements renommés qui attirent les élèves, entraînant ainsi une surcharge des enseignants.

3.2. LES PERFORMANCES DU SYSTEME EDUCATIF AU SECONDAIRE : UNE APPROCHE OBJECTIFS ET COUTS D'EDUCATION

La politique sectorielle du MESSRS vise à :

- l'accroissement des capacités d'accueil ;
- l'amélioration de la qualité des enseignements et
- le renforcement des capacités d'administration et de gestion en vue d'assurer l'accès à une éducation de qualité pour tous les enfants Burkinabé.

La mobilisation des ressources matérielles et les dépenses effectuées sont des moyens mis en œuvre pour permettre d'atteindre ces objectifs éducatifs. Dans cette section, il s'agit pour nous d'apprécier la situation par rapport à ces objectifs et de voir s'il y a une équité dans le système. D'une manière générale, les dépenses réalisées ont-elles permis d'accroître effectivement l'offre éducative ? Quel est l'impact sur les effectifs ? Le système est-il plus efficient ? Est-il plus équitable ? Telles sont les questions auxquelles répond ce paragraphe. Nous allons dans un premier temps aborder l'efficacité quantitative qui met en regard les ressources mobilisées avec les résultats obtenus en termes de nombre d'élèves scolarisés. L'efficacité qualitative tentera de relever l'efficience du système en termes de moyens mobilisés et de résultats scolaires obtenus.

3.2.1. L'efficacité quantitative du système

- *Les capacités d'accueil* : les chiffres sont passés de 109 établissements pour 1124 classes en 1992/93 à 152 établissements pour 1593 classes en 1996/97 et à 316 établissements pour 2789 classes en 2005. Le taux de croissance a été respectivement de 39,45%, 41,73% entre 1993 et 1997 pour les établissements et les classes soit un rythme annuel moyen de 9,67 et 9,11%. Entre 1996/97 et 2000/01, l'accroissement a été beaucoup plus fort pour les établissements. Ainsi le taux de croissance a été de 65,13% soit un rythme annuel moyen de 13,36%, ce qui a porté le nombre d'établissements à 251. On peut donc dire que l'accroissement des dépenses entre 1996 et 2003 a permis d'accroître plus rapidement le nombre d'établissements.

Sur les cinq dernières années, le taux d'accroissement a été beaucoup plus faible pour le nombre d'établissements (25,90% contre 65,13%) sur la dernière période.

Tableau III. 5 : Évolution des capacités et des effectifs d'élèves et d'enseignants dans l'enseignement secondaire général

Indicateurs	1992/1993	1996/1997		2000/2001		2004/2005	
	Effectif	Effectif	Taux de croissance (1993/1997)	Effectif	Taux de croissance (1997/2001)	Effectif	Taux de croissance (2001/2005)
Nombre d'établissements	109	152	39,45	251	65,13	316	25,90
Nombre de classes	1 124	1 593	41,73	2 133	33,9	2 789	30,75
Nombre d'enseignants	1 947	2 822	44,94	2 935	4	3 502	19,32
Effectifs élèves	71 767	97 908	36,42	124 335	26,99	179 768	44,58
Ratio élèves/classes	63,85	61,46	-3,74	58,29	-5,16	64,46	10,58
Ratio élèves/enseignants (NEP)	36,86	34,69	-5,89	42,36	22,11	51,33	21,18

Source : Annuaires statistiques, Direction des études et de la Planification MESSRS

Le nombre de classes a connu un ralentissement dans leur taux d'accroissement. Ce taux est passé de 41,73% sur la première période à 33,90% en 2001 puis à 30,75% en 2005 soit un rythme inférieur à 1% l'an. Cela est dû au fait qu'à partir de 1996, l'accent est mis sur la construction de nouveaux collèges d'enseignement général à 4 classes dans le but d'atteindre l'objectif «un département un CEG » tandis qu'avant cette période, la politique a visé à normaliser la capacité d'accueil de nombreux établissements en augmentant le nombre de classes des CEG à 8 classes minimum ou en construisant des lycées.

- **L'effectif des enseignants** a augmenté entre 1992/93 et 1996/97 à un rythme annuel de 9,72%. Or, entre 1996/97 et 2000/01, le niveau d'accroissement a fortement baissé (4%) et n'a pu suivre l'augmentation des capacités d'accueil. Cet important décalage dans les rythmes de croissance a accentué le déficit d'enseignants malgré la reprise entre 2001 et 2005 (19,32%), propulsant ainsi la taille moyenne des classes de 58 à 65 élèves et le ratio NEP de 42 à 51⁶¹ élèves. Il apparaît donc un manque de cohérence car les investissements sont

⁶¹ On peut estimer qu'il y a eu une augmentation de plus de six élèves par classe et de neuf élèves en plus par professeur

réalisés mais il n'y a pas suffisamment d'enseignants pour dispenser les cours. Cela confirme l'analyse faite sur l'arbitrage à faire entre dépenses courantes et dépenses d'investissements.

L'incohérence qui apparaît ici est en partie liée à l'origine des ressources. En effet les investissements sont réalisés majoritairement par des financements extérieurs qui n'interviennent presque pas dans la prise en charge des frais de fonctionnement de l'éducation. Pourtant la nature du système éducatif est telle que les charges de fonctionnement (en particulier salariales) constituent les postes les plus « lourds » à la charge de l'État qui arrive à peine à mobiliser 14% du PIB pour son budget.

L'accroissement du déficit en enseignants a pour conséquence l'ouverture d'établissements avec seulement 2 à 3 enseignants au lieu de 5 au minimum. Ce sont les matières scientifiques (maths, physique chimie et sciences naturelles) qui souffrent le plus de ce déficit. Un problème récurrent du déficit en enseignants est l'absence de l'offre, notamment dans les matières scientifiques. En effet, les appels à candidatures pour les postes de professeur de mathématiques, physique chimie et biologie reçoivent toujours un nombre de postulants inférieurs à celui des postes disponibles. C'est pour résoudre ce problème qu'a été créé en 2004 l'institut des sciences (IDS), qui recrute des bacheliers scientifiques pour former des professeurs dans ces disciplines pendant 3 à 5 ans. On voit bien que les résultats de cette politique sont attendus à moyen terme alors que le besoin est présent.

Une autre conséquence du déficit du nombre d'enseignants est l'accroissement du ratio élèves/professeur qui est passé de 37 à 42 entre 1996/97 et 2000/01, puis à 51 en 2005. On peut ainsi déplorer que les conditions d'étude et d'encadrement se soient dégradées ces dernières années. Si une telle tendance se poursuit, la qualité de l'enseignement va davantage se détériorer.

Les effectifs des élèves ont augmenté moins vite entre 1996/97 et 2000/01 que dans les années 1980 (perte de 9,3 points), or les ressources et les capacités d'accueil sur cette période ont connu un accroissement plus important. On se trouve donc face à un problème d'inefficience dans l'utilisation des ressources puisque les résultats atteints sont moins élevés alors que les ressources utilisées ont été plus importantes. La croissance forte du nombre de

classes a fait baisser le ratio élèves par classe qui est passé de 64 en 1992/93 à 62 en 1996/97 puis à 59 en 2000/01.

Le taux brut de scolarisation au secondaire (TBS) progresse très faiblement. De 11,2% en 1994, il est passé à 15,6% en 2005. Soit un accroissement de 4,4 points de pourcentage en 11 ans. L'évolution du TBS est beaucoup plus faible que celle des ressources et des capacités d'accueil qui ont connu une augmentation de plus en plus importante ce qui pose, par ailleurs, un problème d'efficience.

3.2.2. La productivité dans l'enseignement secondaire

L'efficacité interne s'intéresse aux relations entre les inputs éducatifs et les résultats scolaires. Dans la mesure où l'efficacité interne est mesurée par rapport à des objectifs éducatifs, les conclusions relatives à l'efficacité dépendront de la façon dont les résultats scolaires sont définis et mesurés. Il sera nécessaire de prendre en compte à la fois la qualité et la quantité des inputs. Ici, nous allons traiter de l'efficacité économique, c'est-à-dire que nous nous intéresserons à la manière dont les inputs se transforment en outputs (produits). C'est l'examen du processus ou cheminement allant de l'inscription d'un élève à l'école au moment où il obtient son diplôme de fin de cycle. Il s'agit du processus de passage, de redoublement, d'abandon ou de succès aux examens en fin de cycle. Cette efficacité interne se différencie de l'efficience globale qui prend en compte les analyses coûts efficacité de la productivité du système.

3.2.3. L'efficience du système d'enseignement au secondaire

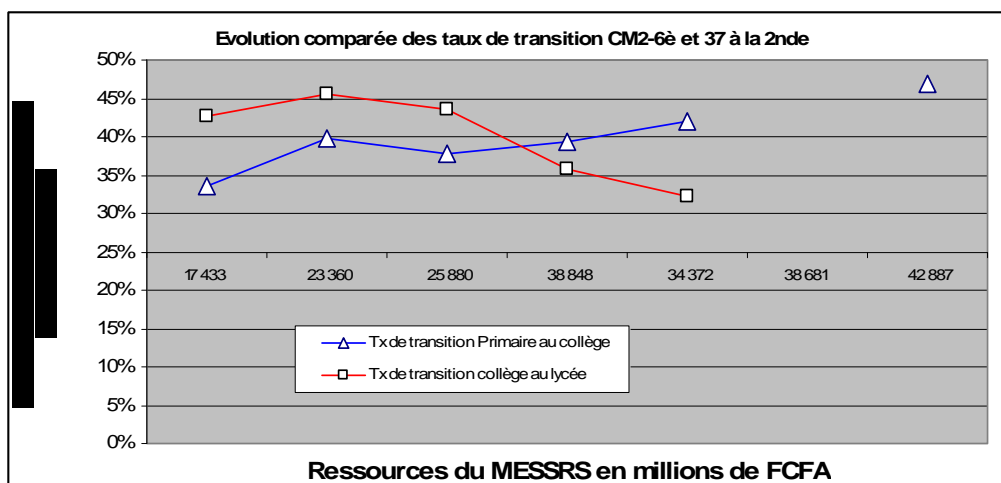
L'efficience compare les résultats atteints aux moyens mis en œuvre. L'objectif final du système est de permettre aux élèves de suivre un cycle complet de scolarité et d'acquérir des connaissances qui leur seront utiles dans leur vie. On peut utiliser le taux d'admission à la dernière année du cycle comme indicateur du résultat. Nous analyserons également l'évolution des indicateurs intermédiaires (taux de transition primaire/secondaire ; taux de redoublement par classe) qui ont un impact sur le résultat final. Nous nous intéresserons uniquement au premier cycle de l'enseignement secondaire, objet de notre étude outre le fait

que c'est ce cycle qui fait partie de la période de scolarisation obligatoire pour laquelle l'État se doit d'assurer l'accès à tous (cf. la loi d'orientation de l'éducation 1991).

- *Les taux de transition et d'admission en fin de cycle* sont fonction du nombre de places disponibles en première année du cycle supérieur. Le taux de transition est très fluctuant. Cette situation peut s'expliquer par la fluctuation même du nombre de places libérées dans le niveau supérieur, notamment dans les classes de 6^{ème} et de seconde. Les places libérées sont elles-mêmes étroitement liées à la proportion de redoublants de la classe qui retiennent les places au détriment des nouveaux arrivants. Ainsi d'une année à l'autre, cette situation laisse sur la touche un nombre important d'enfants admis aux examens et concours.

Le graphique ci-dessous met en relation l'évolution des ressources du MESSRS et celle des taux de transition de 1999 à 2003. On constate i) que les taux de transition de la 3^{ème} à la seconde qui étaient meilleurs à ceux du CM2 au collège, ont décliné et sont devenus plus faibles au même moment, le taux de transition du primaire au secondaire est passé de 33,5% en 1999 à 47% environ en 2005 alors que les ressources sont passées de 17 à 43 milliards de FCFA sur la même période. Ainsi, plus de la moitié des élèves qui finissent le primaire n'ont pas accès au secondaire.

Graphique 3. 5 : Ressources du MESSRS et taux de transition primaire secondaire et collège lycée



Source : Direction des études et de la Planification MESSRS

- *Les taux de transition du CM2 au collège* prenant en compte tous les nouveaux entrants (titulaires du CEP) sont très faibles (cf. Tableau n°III.3 ci-dessous). L'accroissement moyen observé est lié à celui des filles qui a été soutenu alors que les taux de transition des garçons ont fluctué et n'ont pas connu un accroissement notable. L'écart entre filles et garçons est passé de 4,6 en 1998/99 à 2,4 en 2002/2003; soit un accroissement de 9,8 pour les filles contre 7,6 pour les garçons.

Bien que la progression à partir de l'année 2001 soit remarquable, les proportions définies ne permettent pas de scolariser la moitié des enfants sortant du CM2 et admis au CEP.

Tableau III. 3 : *Évolution des taux de transition entre le primaire et le secondaire*

	1998/1999	1999/2000	2000/2001	2001/2002	2002/2003	Écart (2003/1999)
Garçon	35,4	40,1	38,7	40,8	42,9	7,5
Fille	30,7	39,2	36,2	37,3	40,5	9,8
G+F	33,5	39,7	37,7	39,4	41,9	8,4
Écart G/F	4,6	0,9	2,5	3,5	2,4	-2,2

Source : *annuaire statistique, DEP/MESSRS ; 1998 à 2003*

Les taux de transition au second cycle du secondaire : bien que les trois dernières années aient connu une baisse du taux de transition de la 3^{ème} à la seconde, globalement, les taux de transition en seconde sont généralement meilleurs que ceux du CM2 à la 6^{ème}. Cette situation peut s'expliquer par le fait qu'il y a une meilleure adéquation de la répartition du nombre de classes entre le premier cycle et le second cycle alors que cette proportion est très déséquilibrée entre le primaire et le secondaire en faveur du primaire. Le taux de transition des filles connaît une progression lente mais continue. La baisse constatée après 1999, peut s'expliquer aussi en partie par les mouvements sociaux qui ont ébranlé la vie sociale, scolaire et universitaire particulièrement entre 1999 et 2001.

Le taux d'admission en fin de cycle : Comme l'indique le tableau n°III.4, le taux d'admission en fin de cycle a évolué négativement. Entre 1996 et 2000, le taux d'admission a baissé passant de 32,70% à 23,67% ; alors qu'il a augmenté entre 1992 et 1996 pour l'enseignement technique. La première période a été caractérisée par un accroissement des

ressources et des capacités d'accueil. La faiblesse constatée est surtout imputable au déficit croissant du nombre d'enseignants qui a eu des répercussions sur la qualité de l'enseignement, ce qui s'est traduit par la hausse des taux de redoublement et la baisse des taux d'admission.

Tableau III. 4 : *Taux d'admission en 3^{ème} dans l'enseignements général et technique*

	1992/1993	1996/1997	1999/2000
Enseignement général	26,12	17,05	16,16
Enseignement technique	52,44	55,65	46,18
Total	32,70	26,70	23,67

Source : *Direction des études et de la Planification MESSRS*

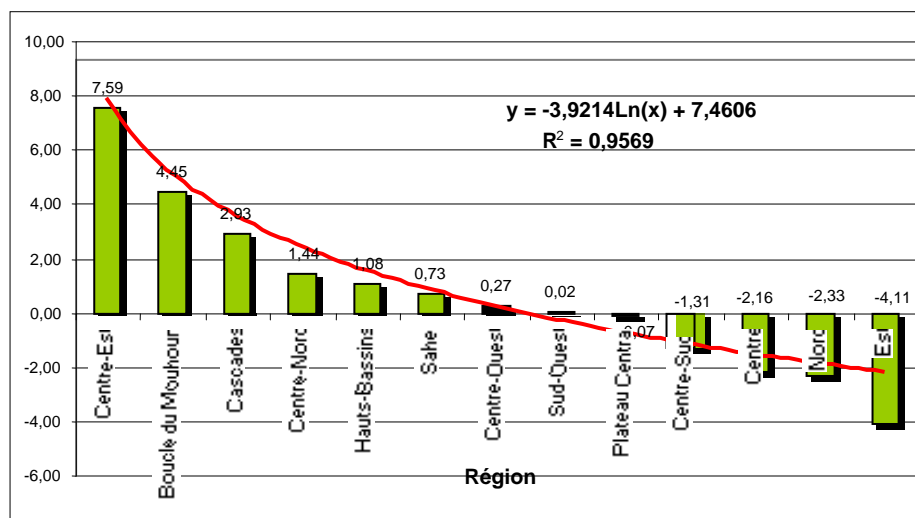
L'enseignement technique se montre encore plus performant, puisque le taux d'admission est plus élevé (de 46,2% contre 16% dans l'enseignement général en 2000) malgré la baisse connue par rapport à 1996.

- **Les taux de réussite à l'examen national du BEPC :** Les taux de réussite observés aux examens du BEPC et du baccalauréat sont faibles car ils sont généralement en dessous de 50%. Les taux au BEPC ont connu une baisse importante entre 1998 et 2002, passant de 42,62% à 24,18%. Il se pose le problème de la qualité de l'enseignement et du niveau des acquisitions de l'élève moyen en fin de collège. Les taux observés de la réussite dans les filières techniques sont meilleurs que ceux de l'enseignement général.

Il existe d'énormes disparités entre les régions et entre les établissements. L'indice moyen de performance observé calculé à partir de l'écart à la moyenne de la performance sur les sept dernières années donne une idée de cette variabilité inter- régionale visualisée dans le graphique III.6 ci-dessous⁶².

⁶² La valeur de y indique la tendance de l'indice de performance entre régions très performante et celles peu performantes est une fonction logarithmique

Graphique III. 6 : *Distribution des écarts à la moyenne de l'indice de performance observée par région*



Source : à partir des annuaires statistiques de la DEP/MESSRS, 2003

La région du Centre-Est affiche de bien meilleures performances globales sur la période avec un écart positif de 7,59 par rapport à la région de l'Est qui enregistre les plus faibles performances sur la période avec un indice de -4,11.

- **Le redoublement et l'abandon des élèves au collège :** Le système éducatif burkinabé est caractérisé par de forts taux de déperdition repérés par les taux de redoublement et d'abandon. La comparaison de la pratique du redoublement dans l'enseignement secondaire indique que globalement, on redouble plus dans l'enseignement secondaire général qu'au technique, mais l'indice de dispersion indique une variabilité plus élevée dans l'enseignement technique où les garçons redoublent en général presque autant sinon plus que les filles. Cela montre qu'il y a plus d'efficacité dans cet ordre d'enseignement. Aussi, une politique adéquate d'amélioration de la scolarisation devrait lui accorder une place prépondérante ; ce d'autant plus qu'il est en relation directe avec l'emploi et que sa part dans le système est très faible (moins de 10%).

Tableau III. 5 : Comparaison des proportions de redoublants de l' ESG et de et EST par sexe (année scolaire 2002-2003)

Type d'enseignement	Garçons		Filles		Total	
	ESG	EST	ESG	EST	ESG	EST
MIN	14,22	2,82	18,91	2,38	15,43	2,38
MAX	44,04	46,33	58,55	40,66	47,74	42,86
ECART TYPE	5,24	11,39	6,57	11,12	5,38	10,58
MOYENNE	27,16	21,51	31,94	20,90	28,63	20,41

Source : annuaire statistique, DEP/MESSRS ; 2003

Lire : ESG = Enseignement secondaire général

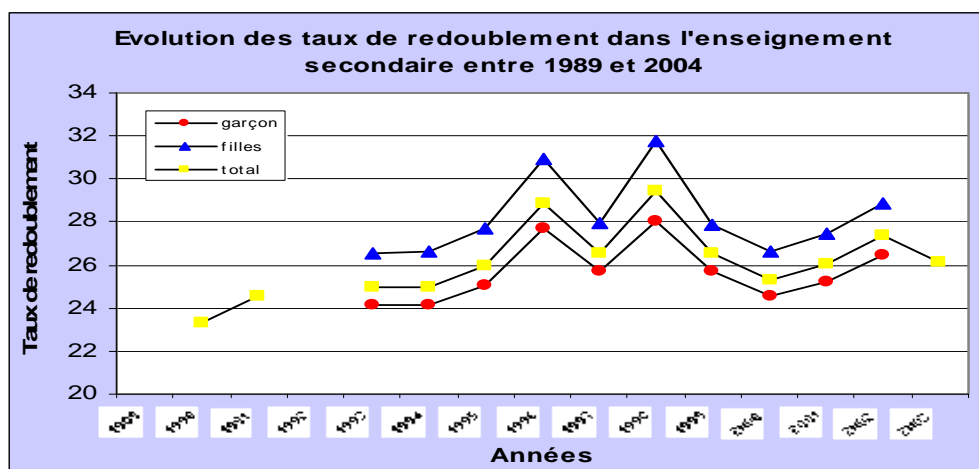
EST = Enseignement secondaire technique

La proportion des redoublants dans le secondaire est assez élevée, et sujette à des variations annuelles comme l'indique le tableau III. 5 ci-dessus et le graphique n°III.7 ci-dessous : elle fluctue entre 15,4% et 47,7% dans l'enseignement secondaire général avec trois périodes contrastées. On note une tendance à la hausse entre 1989 et 1998 avec une chute brusque en 1997; une baisse entre 1998 et 2000, et de nouveau une hausse depuis 2001. D'une façon générale, les filles redoublent en moyenne plus que les garçons et plus d'un élève sur quatre, soit 26,16%, redouble ou abandonne dans l'enseignement secondaire général.

L'analyse par région et par province montre des différences significatives de la pratique du redoublement dans le temps.

Le taux de redoublement croît avec le niveau. Les proportions de redoublants et d'abandons sont plus élevées en fin cycle. A la dernière année (en 3^{ème}), plus d'un tiers des élèves redoublent. Cette situation confirme la faiblesse de la performance du système qui n'arrive pas à assurer l'acquisition de connaissances suffisantes aux élèves.

Graphique III. 7 : Évolution des taux de redoublement dans l'enseignement secondaire général par genre de 1989 à 2004



Source : Annuaire statistique, DEP/MESSRS ; 1998 à 2004

Les taux de rétention et de rendement scolaire : Les taux brut de scolarisation donnent une première idée de la couverture du système et les taux de redoublement et d'admission celle de la capacité du système à faire progresser les élèves d'un niveau à l'autre.

Si la connaissance de ces taux est nécessaire et utile pour avoir une idée globale de la capacité «physique» du système en terme de places offertes et d'efficacité pour la scolarisation des enfants du pays, elle présente toutefois des limites en tant qu'instrument de mesure de la couverture et de l'appréciation du fonctionnement effectif du système. D'un côté, il s'agit de valeurs moyennes, et la difficulté de distinguer les abandons en cours de cycle et les redoublements dans leur mode de calcul, provoque un gonflement (ou une sous estimation) artificiel de ces taux en raison des doubles comptes qu'ils occasionnent. Pour dépasser ces limites, il est préférable de construire des «profils de scolarisation» qui tiennent compte de la plupart de ces statistiques. Ces profils indiquent la probabilité moyenne pour un enfant d'une catégorie d'âge donnée, d'atteindre un certain niveau dans le système.

Les taux de rétention : Les taux de cohortes peuvent être calculés comme le rapport (en%) entre la première année d'études en t1 et les effectifs de la dernière année d'études quatre ans plus tard. C'est donc un indicateur de la rétention des élèves, et son complément à 100, mesure la déperdition en cours d'études. On dira qu'il s'agit d'une cohorte apparente afin de préciser que ce mode de calcul ne tient pas compte des redoublements (comme c'est le cas

avec la méthode des cohortes reconstituées à partir des taux de redoublement et de promotion).

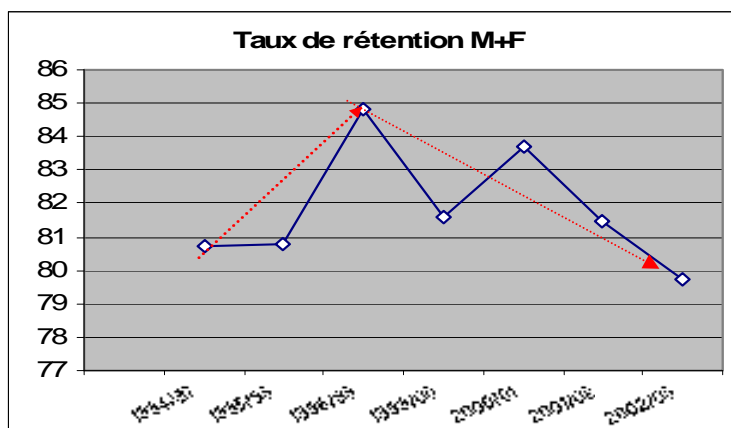
Le taux de rendement (ou de rétention) de la cohorte est d'autant plus proche de 100% que les déperditions scolaires sont faibles. Par exemple, pour la cohorte 1996-1999, environ 80,5% des filles scolarisées en 1996 en première année d'études (6^{ème}) atteignent la quatrième année d'études quatre années plus tard. Pour les garçons, le taux de rétention est beaucoup plus élevé (87,3%); la cohorte des garçons a enregistré sur toute la période une meilleure performance par rapport à celle des filles. Mais globalement ces taux sont en baisse depuis 2001.

On observe sur le tableau et le graphique III.6 ci-dessous, que les taux de rétention ont connu une fluctuation sur la période considérée avec une tendance à la baisse à partir de 2001, un peu plus élevé pour les garçons que pour les filles. Ce qui suggère que les déperditions scolaires ont fortement augmenté. Si l'on tient compte du nombre de redoublement qui est autorisé au cours du cycle, cinq années plus tard, pour la cohorte 1993-1994 par exemple, 8 élèves sur 10 atteignaient la quatrième année d'étude (3^{ème}). Cette méthode de calcul de la rétention scolaire est trop grossière et donne des résultats très différents car elle sous-estime les redoublements et les abandons qui sont pris en compte dans la méthode des cohortes reconstituées.

D'autre part, l'évolution montre que les effectifs de la classe de 4^{ème} sont peu différents et parfois moins élevés que ceux de la 3^{ème}, du fait des forts taux de redoublement en fin de cycle. Aussi, le calcul du taux de rétention à partir de tels effectifs est biaisé et nécessite un examen plus approfondi avec des méthodes plus robustes.

Tableau III. 6 : Évolution du taux de rétention apparents dans l'enseignement secondaire⁶³

Années	Taux de rétention M+F	Taux de rétention M	Taux de rétention F
1994/97	80,7	82,2	78,1
1995/98	80,8	83,4	76,4
1996/99	84,8	87,3	80,5
1999/00	81,6	85,1	76,0
2000/01	83,7	86,3	79,6
2001/02	81,5	84,1	77,4
2002/03	79,7	81,4	77,3



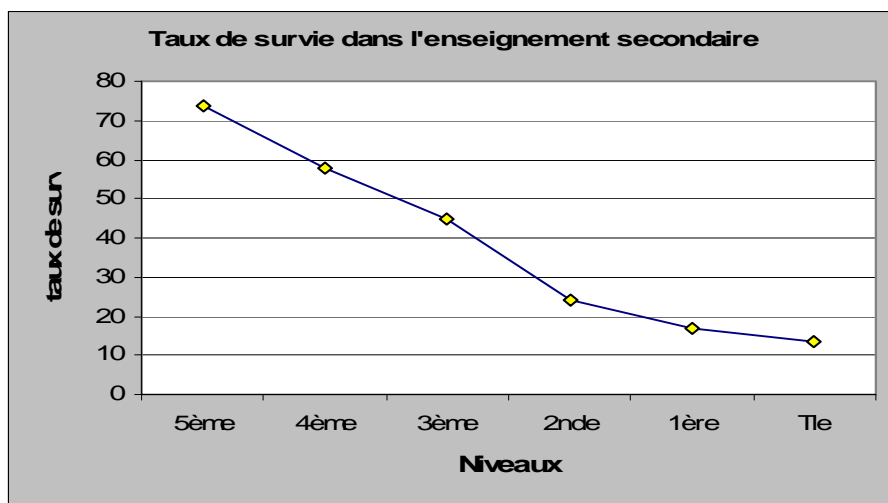
Source : nos calculs d'après les données de la DEP/MESSRS de 1994 à 2003.

Les taux de survie ou de rendement : Comme nous l'avons défini plus haut, l'analyse des flux scolaires permet de mesurer la capacité du système à garder ou alors à perdre des élèves au cours d'un cycle. Les taux de déperdition mesurés à partir des cohortes ou de leur reconstruction indiquent la proportion d'enfants qui ne terminent pas leur cycle quel que soit la raison (abandon, exclusion, etc.).

Au secondaire, le taux de rendement est estimé à 23% pour le premier cycle et à 27% pour le second cycle. Au public, sur 1000 élèves entrés en 6^{ème}, 580 parviennent en 3^{ème} dont 373 sans redoubler. Parmi ces passants, 232 obtiennent le BEPC, (dont 123 sans redoublement) et 95 obtiennent l'entrée en 2^{nde} (dont 47 sans redoubler). Au second cycle, sur 1000 entrées en 2^{nde}, 732 parviennent en terminale dont 597 sans redoublement et seulement 285 obtiennent le baccalauréat dont 126 sans redoublement. Le rendement interne est faible. On compte 7 années-élèves pour former un diplômé de fin de collège. Le rendement externe de l'éducation ou taux d'absorption des diplômés du secondaire était de 17,6% entre 1985 et 1989 pour les CAP, BEP, BAC et BEPC.

⁶³ Afin de faciliter la lecture de ce graphique, l'axe des ordonnées a été représenté avec une échelle de 70 à 90.

Graphique III. 8 : Les taux de survie par niveau dans l'enseignement secondaire



Source : nos calculs d'après les données de la DEP/MESSRS 2003,
cf. tableau IV.6 en annexe I

Le taux de survie n'est plus que de 13,7% en terminale contre 44,8% en 3^{ème}.

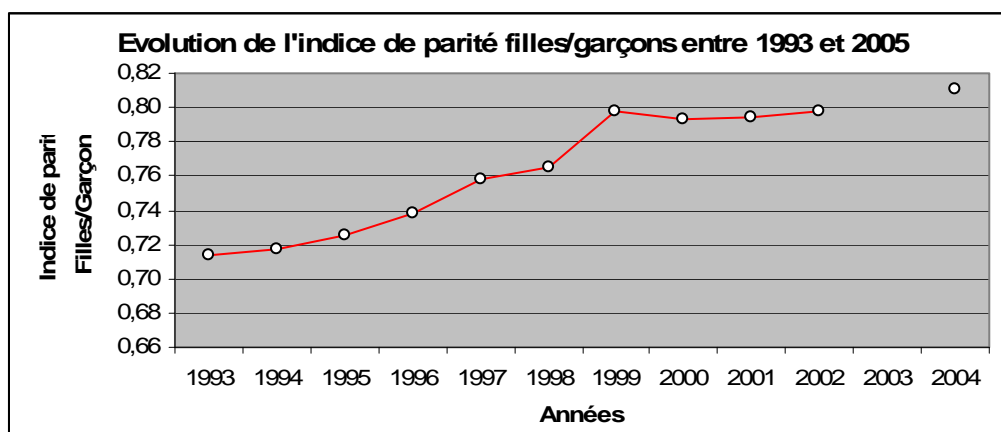
Cette troisième analyse du rendement du système faite à partir des cohortes reconstituées montre que le système éducatif burkinabé est très inefficace. En effet, il faut 15,74 années/élève pour produire un diplômé du BEPC au lieu de 4 ans, soit environ 4 fois plus de ressources. Le coefficient d'efficacité qui est de 0,25 nous informe en effet, qu'environ les $\frac{3}{4}$ des ressources éducatives sont gaspillées pour produire des échecs en termes d'abandon, de redoublement ou d'exclusion.

Les inefficacités du système scolaire au secondaire à partir des méthodes instrumentales utilisées doivent être nuancées car comme nous l'avons souligné en I.1.1, ces statistiques à elles seules ne peuvent pas permettre de tirer des conclusions sur le bon ou le mauvais fonctionnement du système. La régulation du système par l'État par des stratégies diverses et le comportement des élèves et de leurs parents par des stratégies d'acteurs, influencent tout autant le fonctionnement et donc l'efficacité du système scolaire.

3.3. L'ÉQUITÉ DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

L'équité du système sera analysée sous deux angles, l'équité du genre d'une part et l'équité entre régions⁶⁴. Elle portera spécifiquement sur l'enseignement secondaire, car c'est à ce niveau que la variabilité est encore très forte entre les zones et entre le genre.

Graphique III. 9 : *Évolution de l'indice de parité (IPS) entre 1993 et 2005*



Source : Direction des études et de la Planification MESSRS

Il existe de fortes disparités entre les garçons et les filles dans l'accès à l'éducation. Un système performant devrait conduire à la résorption de ces écarts. Le tableau n° 27 en annexe1 donne l'évolution du TBS des garçons et des filles. Il montre une amélioration très importante de la parité filles/garçons entre 1998 et 2003 qui est passé de 0,66 à 0,80. Ainsi la politique mise en œuvre tend vers le rétablissement de la parité filles/ garçons. Mais on remarque que depuis 1999, cet indice tend à stagner malgré les politiques d'incitations développées à leur égard (Cf. graphique III.9 ci-dessus). Cela nécessite des études plus spécifiques pour rechercher les causes afin de permettre des actions plus efficaces.

Si l'on observe la situation par ordre d'enseignement, on remarque que dans l'enseignement technique, les écarts de l'indice de parité sont moins importants que dans l'enseignement général.

⁶⁴ L'analyse entre zones urbaines et zones rurales aurait été très pertinentes car les écarts entre ces deux sont très importants. Cependant faute de données pertinentes, cette analyse n'est pas possible. Au demeurant la dimension régionale recouvre un peu la dimension urbaine car on a des régions essentiellement rurales (Centre-sud) en face desquelles existent des régions plutôt urbaines (Centre).

Tableau III. 7 : *Évolution du ratio fille garçons (F/M)*
dans l'enseignement général et technique

	Enseignement Général	Enseignement Technique
1992/1993	0,42	0,52
1996/1997	0,44	0,60
2001/2002	0,52	0,74

Source : *Direction des études et de la Planification MESSRS, 2003*

En effet, dans l'enseignement général le ratio F/M était de 0,52 en 2001/2002 tandis que dans l'enseignement technique il était de 0,74 à la même période. En outre l'évolution du ratio est plus rapide dans le technique où il est passé de 0,52 en 1992/93 à 0,74 en 2000/01 soit un accroissement de 0,22 points. Pendant ce temps il a augmenté de 0,10 dans l'enseignement général. Cette situation remarquable de l'enseignement technique s'expliquerait par le fait que les filles se voient orientées dans certaines branches techniques comme le secrétariat bureautique ou la comptabilité.

L'analyse de l'équité géographique sera faite à partir des données des Régions. Il existe de fortes inégalités entre régions. A titre d'exemple, avec un peu plus de 11% de la population scolarisable, la région du centre englutit près de 40% du budget au profit de moins du tiers des effectifs, des classes et des établissements. Pendant que la région de l'Est qui a près de 9% de la population scolarisable reçoit moins de 4% du budget et ne dispose que de 4% des effectifs, des établissements et des classes. La situation de la région du Centre-Est est semblable à celle de l'Est.

Le système reste donc inéquitable et ce sont les zones urbaines et surtout la capitale qui bénéficient le plus des ressources.

Au total on note que des efforts sont faits pour rétablir la parité filles/garçons et réduire les disparités entre zones dans le système scolaire. Cependant, les inégalités entre régions demeurent très fortes. Par ailleurs, les indicateurs dans l'enseignement technique sont meilleurs que ceux de l'enseignement général. De ce fait, on peut conclure que malgré des avancées notables, le système reste relativement inéquitable et des efforts doivent être faits pour améliorer l'équité.

L'analyse fait ressortir que la performance du système reste toujours faible. Elle montre en outre que l'enseignement technique est plus performant que l'enseignement général. Ce constat donne des pistes quant aux politiques qui permettraient d'atteindre rapidement les objectifs éducationnels. A savoir mettre l'accent sur l'enseignement technique et professionnel qui est doublement avantageux : d'une part il est plus performant en matière d'amélioration des indicateurs scolaires et d'autre part étant orienté vers l'emploi, il forme des personnes directement opérationnelles et contribue ainsi à régler les problèmes de la disponibilité des ressources humaines compétentes et d'adéquation entre enseignement et emploi.

Chapitre 4 : Les modes de financement et les dépenses d'éducation au Burkina Faso⁶⁵

*Le savoir est le seul outil de production
qui ne soit pas sujet aux
rendements décroissants*
John M. Clark

Un engagement politique a été pris au plus haut sommet de l'État pour l'amélioration quantitative et qualitative de la scolarisation. Cette volonté politique a été soutenue par diverses actions dont l'élaboration et la mise en œuvre du programme décennal de développement de l'éducation de base (PDDEB). La volonté politique est une condition nécessaire mais pas suffisante pour l'atteinte des objectifs de scolarisation. Elle doit être accompagnée d'une mobilisation conséquente de ressources nécessaires d'une part, et, d'autre part, par l'utilisation efficiente des ressources disponibles et mobilisables.

Un niveau de financement adéquat est une condition nécessaire pour assurer l'atteinte des objectifs d'éducation universelle. Il constitue donc un indicateur important de l'effectivité de la volonté politique pour la réalisation de l'EPT.

L'État et la communauté internationale ont pris l'engagement solidaire de fournir les ressources indispensables pour atteindre l'EPT. Une analyse de la structure du financement de l'éducation permettra d'apprécier l'implication effective de chaque partie.

La volonté de l'État Burkinabé d'améliorer le niveau de l'éducation est manifestée à travers son adhésion aux différentes initiatives internationales pour atteindre l'éducation pour tous (OMD, conférence de Dakar etc.) et des initiatives nationales telles que la loi

⁶⁵ Pour plus d'information, les différentes sources de financements et la structure du budget de l'Etat, sont présentées de façons détaillées en annexe B dans le tome II.

d'orientation de l'éducation, le programme décennal de développement de l'éducation de base etc. La matérialisation de ces engagements s'apprécie à travers la mobilisation des ressources.

Le présent chapitre est consacré à l'analyse des dépenses de l'éducation. La première partie traite des structures et de l'évolution des dépenses de l'État pour l'éducation ; elle est complétée par une analyse sur les sources de financement qui figurent en annexe. La seconde, s'intéresse aux dépenses et aux coûts unitaires d'éducation dans l'enseignement secondaire.

4.1. STRUCTURES ET EVOLUTION DES DEPENSES DE L'ÉTAT POUR L'EDUCATION

La disponibilité des ressources ne suffit pas pour le développement des systèmes éducatifs. L'utilisation qui est faite de ces ressources est capitale, d'où l'intérêt qui doit être accordé à la structure des dépenses ; notamment la répartition par niveau d'enseignement d'une part et d'autre part la répartition par nature de dépenses.

Dans ce chapitre, nous allons analyser beaucoup plus en détail l'évolution du budget de l'éducation et les arbitrages entre les différents degrés ainsi que les stratégies à même d'assurer un développement durable et équitable de l'éducation au Burkina Faso.

4.1.1. Les dépenses publiques d'éducation

L'État reste la principale source de financement du système éducatif. Le financement privé est surtout assuré par les parents dans les établissements publics et privés. La contribution directe des parents à la prise en charge de la scolarité de leurs enfants porte sur les frais de scolarité, l'achat des livres et fournitures scolaires, les cotisations APE et d'autres contributions scolaires des parents d'élèves. Les données de l'enquête prioritaire II de 1998 montre que le coût unitaire moyen des charges scolaires par ménage (tout niveau confondu) est de 30 298F CFA, certains ménages dépensent plus de 3 200 000 F CFA de frais de scolarité par an. Aussi, bien que la contribution des fondateurs privés soit difficile à chiffrer, nous avons montré que le nombre d'établissements et de classes dans le privés restent global

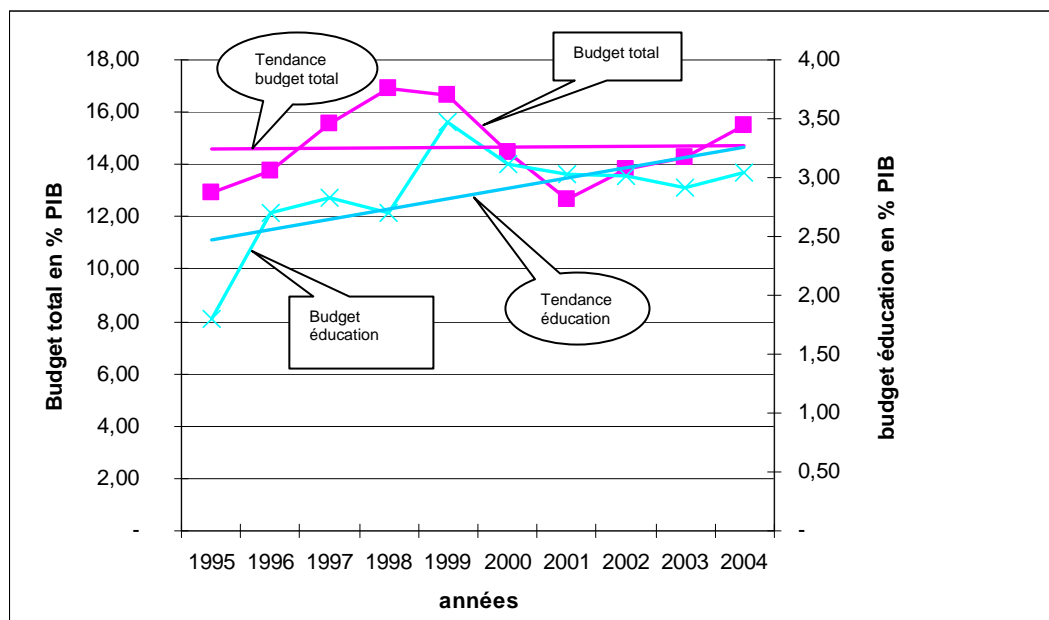
inférieur au public et donc, leurs charges et contributions au développement du système éducatif.

Pour mieux rendre compte de la contribution publique en matière de financement de l'éducation, nous allons porter notre analyse sur :

- i) la comparaison en terme de PIB qui permet d'apprécier l'effort que le pays consacre à l'éducation; cet indicateur permet une meilleure comparaison entre pays et dans un même pays, entre différents secteurs.
- ii) la part du budget de l'État accordée à l'éducation nationale comparée au budget alloué, au budget global et aux autres secteurs prioritaires.
- iii) et surtout, les variations dans le temps des allocations budgétaires à l'éducation.
- iv) de même que la contribution des parents à la prise en charge directe des frais de scolarisation de leurs enfants.

Le graphique IV.1 ci-dessous présente l'évolution de 1995 à 2004, en % du PIB, des ressources budgétaires internes totales et de celles consacrées à l'éducation.

Graphique IV. 2 : Évolution des budgets de l'État et de l'Éducation en % du PIB



Source : État d'exécution du budget de l'État années 1994 à 2004 Ministère de finances et du budget

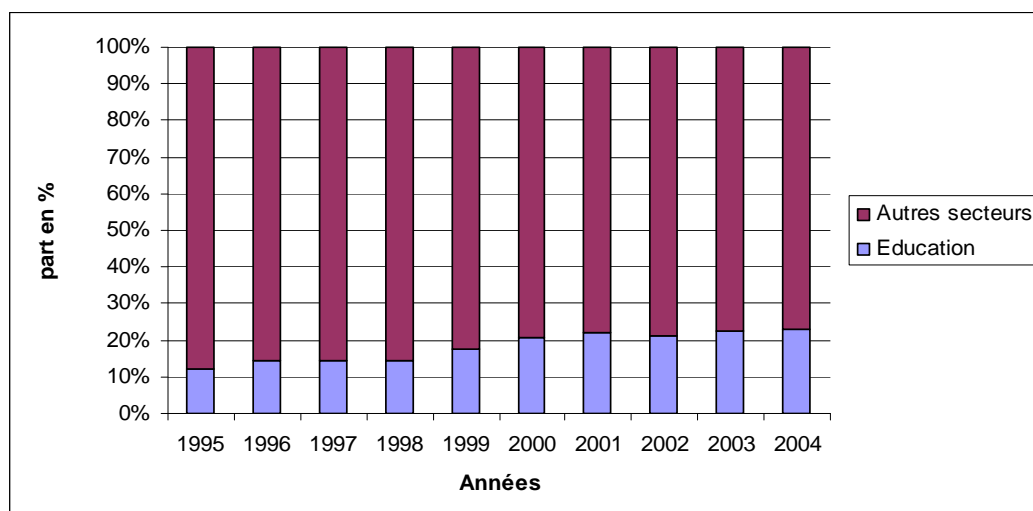
En moyenne les ressources publiques internes ont représenté 14,65% du PIB pour la période de 1995 à 2004. Elles sont passées de 12,90 en 1995 à 15,51% du PIB en 2004 avec un niveau record de 16,81% en 1998. Le taux moyen de croissance annuel a été de 1,85% environ. La forte augmentation observée entre 1997 et 1999 a été suivie d'une chute jusqu'en 2001 ; ce qui fait que la tendance globale est une légère baisse pour l'ensemble de la période 1997 - 2001.

Les ressources internes consacrées à l'éducation sont passées de 1,80 en 1995 à 3,04% du PIB en 2004, avec un taux d'accroissement annuel moyen de plus de 5%. La tendance globale est à la hausse mais cache une volatilité liée à l'évolution de l'ensemble des ressources budgétaires internes. Même si les deux variables évoluent de manière corrélée, on note une tendance fortement croissante pour l'éducation.

Depuis 2001, le niveau des ressources consacrées à l'éducation est resté quasiment stable (autour de 3% du PIB) et cela malgré le démarrage du PDDEB qui vise accélérer le développement de l'éducation. Cette situation est inhérente aux difficultés rencontrées dans la mise en œuvre du Programme qui se voulait novateur, donc en décalage avec les pratiques habituelles, ce qui a rendu le démarrage très laborieux. Malgré l'expression de la volonté politique d'atteindre l'EPT, on constate que la mobilisation des ressources internes reste en-deçà du seuil minimal souhaitable et pis, il y a une stagnation depuis 2001. Cette situation est imputable à la faiblesse des ressources publiques internes qui ne donnent pas une marge de manœuvre suffisante face à de nombreux autres besoins tous aussi prioritaires. Il apparaît que le pays n'ait pas encore trouvé une voie objective à même de lui permettre de réaliser l'EPT.

Le graphique n°IV.2 présente l'évolution de la répartition intersectorielle des ressources budgétaires. Avant 2000, la part de l'éducation dans le budget de l'État était de 14,6% en moyenne, à partir de 2000 elle est passée à 21,84%. Exceptées les années 1996 et 2001, qui ont connu une baisse, la part de l'éducation est en augmentation constante sur toute la période. De 12,25% en 1995, elle a atteint 23,13% en 2004 soit un accroissement annuel moyen de 6,56%.

Graphique IV. 2 Évolution de la part de l'éducation dans le budget de l'État



Source : État d'exécution du budget de l'État années 1994 à 2004 Ministère de finances et du budget

L'évolution importante constatée à partir de 2000 est imputable à la mise en œuvre du PDDEB. Avec plus de 20% des ressources publiques consacrées à l'éducation, le Burkina a réalisé en moins de cinq ans l'une des conditions pour l'atteinte de la scolarisation, à savoir consacrer au moins 20% du budget aux dépenses d'éducation.

Il apparaît donc que des efforts importants sont faits pour accroître le niveau de financement de l'éducation, mais la contrainte budgétaire structurelle à laquelle est confronté le Burkina (3^{ème} pays le plus pauvre selon le classement IDH du PNUD) fait qu'il est encore loin d'atteindre l'objectif de mobilisation de ressources équivalant à au moins 5% du PIB.

Les tendances projetées sont plutôt pessimistes. Seul un appui extérieur massif pourrait permettre de tendre vers l'EPT. Les engagements sur la mobilisation des ressources concernent l'État mais aussi les partenaires au développement. L'engagement des partenaires au développement a été notamment réaffirmé à Dakar par le président de la Banque Mondiale⁶⁶. Le paragraphe suivant est consacré à l'analyse des financements par source.

⁶⁶ Qui a dit en substance que le manque de ressources ne devrait empêcher aucun pays disposant d'un programme pour la scolarisation primaire universelle de mettre en œuvre ce programme.

4.1.2. La répartition des ressources publiques par source

Comme mentionné ci-dessus, les ressources publiques proviennent principalement de deux sources : les ressources propres de l'État, constituées en majorité par les recettes fiscales et les ressources extérieures qui comprennent les subventions et les prêts. Le tableau ci-dessous présente l'évolution des ressources budgétaires totales et de l'éducation par sources en % du PIB de 1996 à 2004.

Tableau IV. 1 : Évolution des ressources budgétaires totales de l'État et de l'éducation par source en %PIB

Source		1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	Moyenne
TOTAL BUDGET DE L'ETAT	<i>Propres</i>	13,73	15,59	16,91	16,67	14,49	12,67	13,79	14,25	15,51	14,85
	<i>Extérieures</i>	8,41	8,57	7,77	7,05	5,43	5,12	6,12	6,52	5,95	6,77
	<i>Total</i>	22,13	24,16	24,68	23,72	19,92	17,80	19,91	20,78	21,46	21,62
EDUCATION	<i>Propres</i>	1,75	2,59	2,63	2,75	3,02	2,68	2,84	2,64	2,79	2,63
	<i>Extérieures</i>	0,52	0,65	0,81	0,69	1,01	0,87	1,18	1,73	1,92	1,04
	<i>Total</i>	2,27	3,25	3,44	3,45	4,02	3,55	4,02	4,37	4,72	3,68

Source : État d'exécution du budget de l'État années 1994 à 2004 Ministère de finances et du budget

Les ressources allouées par l'État ont représenté en moyenne 15% du PIB sur la période 1996 2004. Elles sont passées de 13,7 en 1996 à 15,5% en 2004, soit un accroissement annuel moyen de 1,54%. Sur la même période, les ressources propres consacrées à l'éducation étaient en moyenne de 2,63% du PIB. Elles sont passées de 1,8% en 1993 à 2,8% en 2004. En moyenne elles ont augmenté de 6% l'an, soit près de quatre fois plus vite qu'au niveau global, ce qui montre les efforts réalisés pour le secteur éducation.

Les ressources extérieures ont quant à elles fluctué entre 8% et 5% du PIB. En moyenne elles étaient de 6,77%. Pour le secteur éducation, les ressources extérieures sont passées de 0.52% du PIB en 1996 à près de 2% en 2004. Exceptée l'année 2001, on observe une croissance continue. La situation de l'année 2001 n'est pas complète car elle ne tient pas compte des fonds du programme PPTE qui était à ses débuts à l'époque. Au total, la tendance est à l'augmentation de la contribution des partenaires au développement qui, conformément aux engagements pris, ont redoublé d'efforts.

Tableau IV. 2 Répartition des parts relatifs des sources propres et extérieures dans le budget de l'État

	Source	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	Moyenne
TOTAL BUDGET DE L'ETAT	Propres	62,02	64,51	68,52	70,27	72,72	71,21	69,27	68,60	72,27	68,82
	Extérieures	37,98	35,49	31,48	29,73	27,28	28,79	30,73	31,40	27,73	31,18
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
EDUCATION	Propres	76,94	79,92	76,34	79,87	74,98	75,40	70,59	60,49	59,23	72,64
	Extérieures	23,06	20,08	23,66	20,13	25,02	24,60	29,41	39,51	40,77	27,36
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Source : État d'exécution du budget de l'État années 1994 à 2004 Ministère de finances et du budget

La part des ressources propres dans le budget de l'État a augmenté passant de 62% en 1996 à 72% en 2004. Tandis qu'elle a baissé pour l'éducation passant de 77% environ, à 59% (tableau n°2 ci-dessus) malgré un accroissement annuel moyen de 6%. Cela s'explique par la forte mobilisation des ressources extérieures au profit de l'éducation.

En effet, on note un effort substantiel des partenaires au développement au profit du secteur éducation, puisque la part de leur contribution a presque doublé en 9 ans, passant de 23% en 1996 à 41% en 2004 ; et, ce malgré l'évolution irrégulière et la tendance même à la baisse de la part des ressources extérieures dans le budget global. Il apparaît donc qu'une priorité est accordée au secteur éducation par les partenaires au développement.

Il est cependant inquiétant de constater que l'effort de l'État devient de moins en moins important que celui de l'extérieur. Ce décalage entre les discours politique et les faits, traduit une faible volonté politique d'atteindre rapidement l'EPT et confirme le constat fait avec la part du PIB consacrée à l'éducation.

De manière générale, on note un effort des autorités ainsi que des partenaires au développement pour assurer une mobilisation des ressources nécessaires à la réalisation des objectifs de l'EPT. Malgré ces efforts, le niveau minimum de ressources souhaitable pour accélérer l'amélioration de la scolarisation n'a pas encore été atteint. Il faut donc que les efforts soient accrus. S'il est vrai qu'un niveau de ressources adéquat est une condition nécessaire pour atteindre l'EPT, il n'en demeure pas moins que ce n'est pas une condition

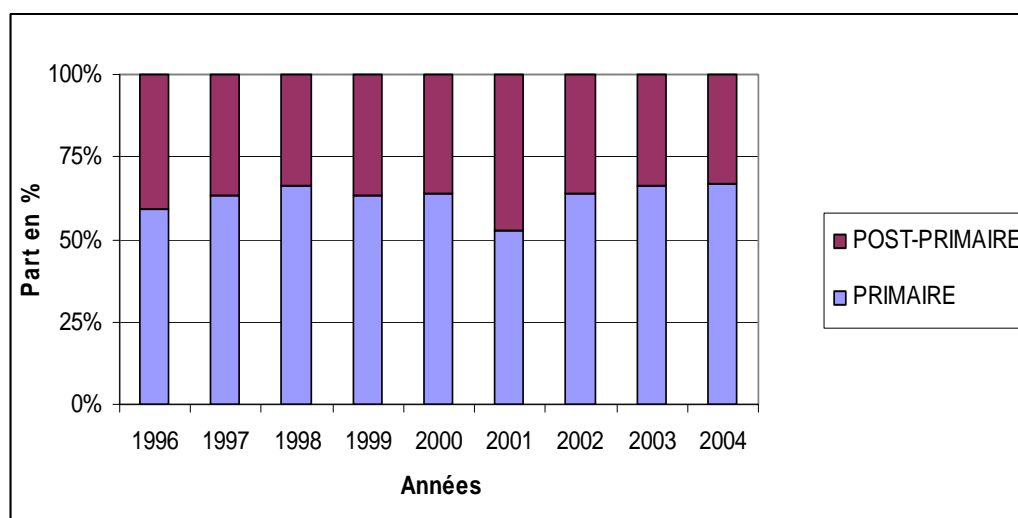
suffisante. En effet la réalisation de l'objectif dépend également, et dans une large mesure, de l'utilisation qui est faite des ressources mobilisées notamment de l'arbitrage intra sectoriel.

4.1.3. La répartition intra sectorielle des dépenses d'éducation

La réalisation de la scolarisation universelle est tributaire d'un arbitrage efficient de la répartition des dépenses entre l'enseignement primaire d'une part et le post-primaire d'autre part.

Le niveau primaire constitue le socle du système éducatif. De même que la construction d'un édifice commence par les fondations, le développement du système éducatif passe en premier lieu par l'expansion de l'ordre primaire. Or, des études ont montré que pour le Burkina Faso, la rentabilité de l'enseignement secondaire premier cycle est beaucoup plus élevée que tous les autres degrés d'éducation ; l'enseignement primaire venant en seconde position. Pour cela, une politique de développement de l'éducation qui se veut judicieuse devrait accorder une place centrale au primaire et au collège dont la formation garanti un minimum requis pour assurer le rendement externe de l'école.

Le graphique IV.3 suivant, qui présente la répartition intra sectorielle des dépenses de l'éducation, montre qu'il existe une adéquation entre la volonté exprimée par les autorités de promouvoir l'éducation de base et les moyens financiers mis en oeuvre. En effet, la part du primaire dans les dépenses de l'éducation a représenté en moyenne 63% entre 1996 et 2004. En outre, cette part a continuellement augmenté à un taux annuel moyen de plus de 13%. Elle est ainsi passée de 59,4% à 67% entre 1996 et 2004. Malgré cette situation appréciable, on note un fléchissement très important en 2001 (52,5% contre 64% l'année précédente) qui est dû au fait que les ressources PPTE attendues par le pays n'ont pas été comptabilisées dans le TOFE, et le PDDEB qui devait démarrer à la même période n'a pas pu bénéficier de sa contre partie.

Graphique IV.3 Répartition des dépenses d'éducation entre le primaire et le post-primaire

Source : État d'exécution du budget de l'État années 1994 à 2004 Ministère de finances et du budget

On note une constance et une cohérence dans la volonté d'atteindre la scolarisation universelle à travers la politique d'allocation intra sectorielle des ressources publiques. Toutes choses qui renforcent les chances de parvenir à l'objectif. Cependant, les ressources ne sont que des moyens qui servent à réaliser des activités (qui engendrent des coûts) en vue d'atteindre un objectif. Il est donc nécessaire de voir si la mise en œuvre des moyens est en adéquation avec l'atteinte de l'objectif.

4.1.4. Évolution des dépenses d'éducation de l'administration burkinabé

La part de l'éducation dans les dépenses totales financées sur fonds propres de l'État a connu une baisse importante de 1992 à 1998, passant de 29,8% à 19,4%. Ce résultat qui traduit une baisse de l'importance accordée au secteur de l'éducation est plus tributaire des enseignements secondaire et supérieur. En effet, sur cette période, le MESSRS a vu sa part dans les engagements sur fonds propres passer de 16,6% à 7,4% soit une baisse de plus de 9 points. Un relèvement a été réalisé en 1999 et depuis, la part des dépenses d'éducation sur fonds propres est plus ou moins constante et représente entre 23 et 25% des engagements totaux de l'État. Il en est de même pour les enseignements de base qui représentent pratiquement 12 à 14% des dépenses totales de l'État.

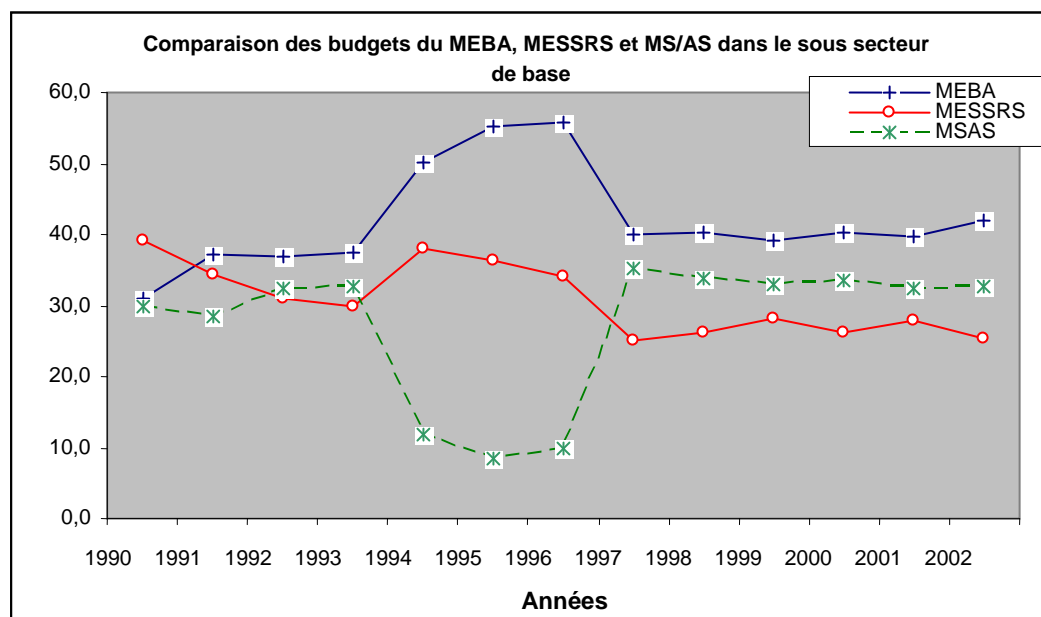
D'une façon globale, les dépenses publiques d'éducation ont représenté en moyenne le quart (24,5%) des dépenses de l'État financées sur fonds propres. La part du MESSRS dans ces dépenses a représenté entre 55,7% en 1992 et 37,8% en 2004. Après une baisse significative de 1992 à 1998, l'importance des dépenses consacrées au MESSRS dans les dépenses d'éducation a connu une stabilité relative depuis 1999 en variant à deux points près autour de la moyenne de 39,7%.

Le graphique n°IV.5 ci-dessous, permet de visualiser l'évolution de la part des trois secteurs sociaux de base dans le budget de l'État. En général, tous les budgets des différents secteurs sociaux de base ont diminué entre 1,15% pour le MEBA et 10,5% pour le MAS. Globalement, le secteur a diminué de 20,9 points sur la période 1992 et 2004.

À l'intérieur des secteurs sociaux de base, le budget de l'éducation a connu un arbitrage favorable comparativement à celui de la santé et de l'action sociale. Le budget du MESSRS a baissé au début de la période en perdant 11 points entre 1990 et 1993 alors que la part du MEBA et du MAS connaissait une petite amélioration. Globalement sur la période, le MESSRS a diminué continuellement pour perdre sa place de plus fort et devenir le plus faible !

À partir de 1997, les parts des trois sous-secteurs sont restées stables de même que la répartition à l'intérieur de chacun d'eux. Cette période fait suite à la période 1994/1996 qui a connu un arbitrage spécial en faveur du MEBA qui est passé de 36,8% à 50,2% soit un gain de 14 points de l'enveloppe, en défaveur de la santé et l'action sociale qui au même moment est passée de 32,3% à 11,7%.

Graphique IV. 5 : Comparaison des budgets du MEBA, du MESSRS et du MSAS⁶⁷



Sources : Ministère de l'économie et des finances 2002

Le budget global de l'État accordé à l'éducation a augmenté sur la période 1992 à 2004 ; pour l'analyse par type d'enseignement, on est obligé de se référer à la période 1992 à 1999 car après cette période, la séparation des budgets au niveau du Ministère des Enseignements Secondaire, Supérieur et de la Recherche Scientifique par type d'enseignement et par degré ne nous a pas été possible.

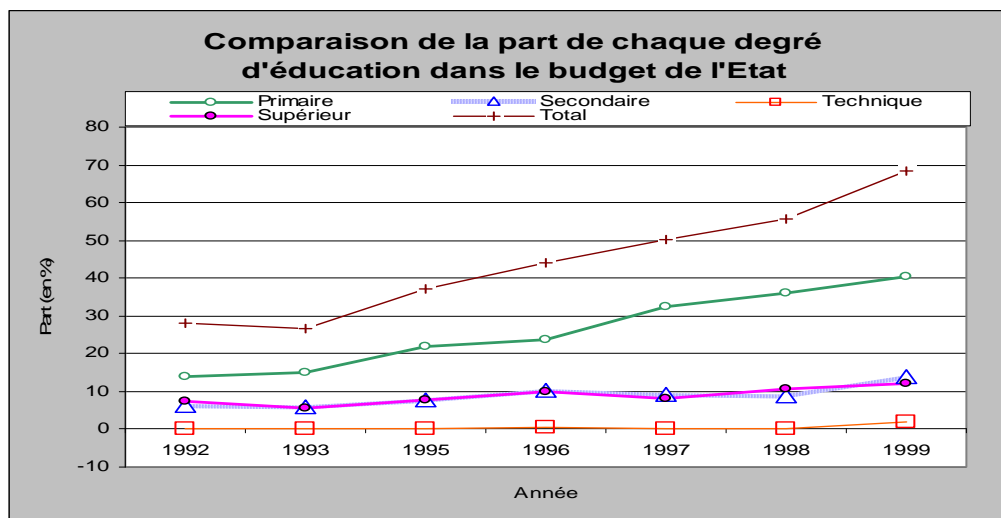
À la lecture du graphique IV.6 ci-dessous, on remarque que le budget total de l'éducation a considérablement augmenté et a enchaîné avec lui une importante augmentation du budget de l'enseignement primaire. Par contre les autres budgets ont connu un accroissement timide sur la même période. Le graphique IV.6 ci-dessous illustre la prépondérance du budget du MEBA par rapport aux autres degrés d'éducation à l'intérieur du système éducatif.

À l'intérieur du Ministère des Enseignements Secondaire, Supérieur et de la Recherche Scientifique, la part de l'enseignement secondaire général est comparable à celle de l'enseignement supérieur. Par contre, l'enseignement technique reste le parent pauvre et oublié

⁶⁷ MSAS : il s'agit des ministères de la santé et de l'action sociale.

car sa part est restée constamment entre 0,1% et 0,4%, sauf en 1999, où ce sous-secteur a atteint 1,8%.

Graphique IV. 6 : Comparaison de la part de chaque degré dans le budget de l'éducation (1992 à 1999)



Sources : Ministère de l'économie et des finances 2000, et Maka N'Dao, 2000

La comparaison entre le budget global du MEBA et celui du MESSRS sur engagement montre qu'en 1992, celui du Ministère des Enseignements Secondaire, Supérieur et de la Recherche Scientifique était plus important, mais à partir de l'année 1993, le budget du MEBA a dépassé celui du MESSRS et a pris un grand écart en 2004 et l'écart s'est creusé de plus en plus entre les budgets des deux secteurs.

L'enseignement secondaire qui est censé former les sortants du primaire à la vie active, connaît un faible développement et n'arrive à recevoir qu'à peine le tiers d'entre eux. Le corset semble se resserrer pour les dotations budgétaires de ce degré d'enseignement et particulièrement dans sa composante enseignement technique et professionnel. À cette allure il est indéniable que les goulots d'étranglement qui se créent et qui s'aggravent dans les degrés supérieurs, vont enclencher avec eux un dysfonctionnement important de l'ensemble du système éducatif burkinabé.

Compte tenu du fait que l'enseignement technique et professionnel offre l'avantage de mettre rapidement sur le marché du travail des compétences, contrairement à l'enseignement

général, il est indéniable que le développement de la formation professionnelle doit s'intensifier de façon accrue pour s'adapter à la demande privée, mais surtout, aux exigences d'un monde en plein développement technologique et d'une économie qui a du mal à se mettre en route. Pour ce faire, des ressources additionnelles doivent être recherchées pour la mise en place des pools d'enseignement technique et professionnel qui pourraient offrir des formations diversifiées tant au niveau des filières que des degrés d'enseignement.

4.2. DEPENSES D'EDUCATION DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE : LES COÛTS UNITAIRES (CU)

Nous allons dans cette section, analyser l'évolution des coûts unitaires dans l'enseignement secondaire, supérieur et de la recherche scientifique par poste.

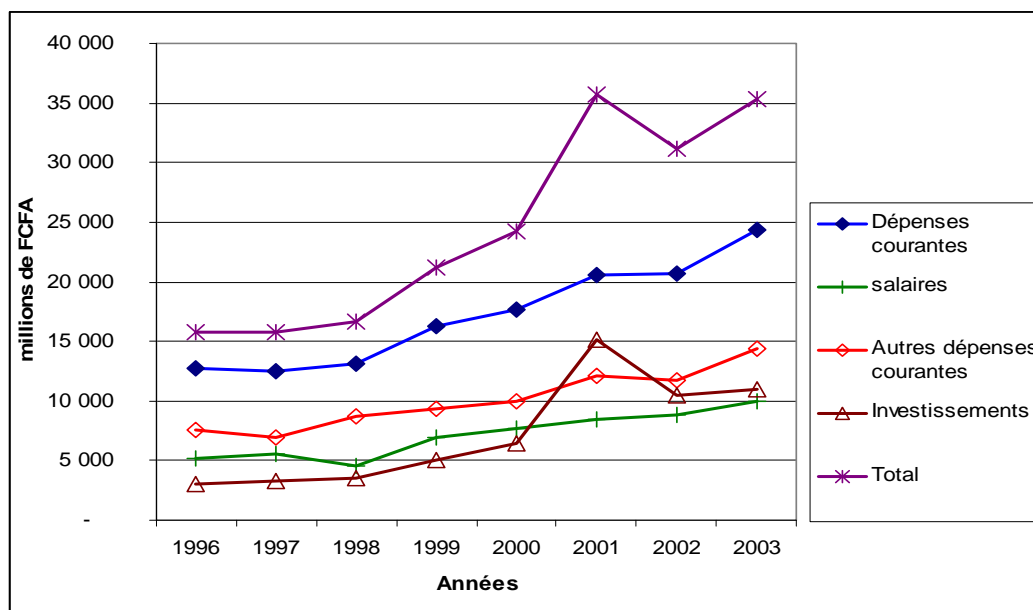
4.2.1. L'évolution et la répartition des dépenses par nature au MESSRS

Comme cela est fait pour la répartition intra sectorielle des ressources, un arbitrage est fait dans la répartition des ressources en sein des sous-secteurs. En particulier au MESSRS. L'efficacité du système est tributaire des choix faits à ce niveau. Quelle est la part des ressources consacrées aux dépenses courantes d'une part et aux dépenses d'investissement d'autre part ? Cette allocation est-elle en adéquation avec les objectifs ? Telles sont les questions auxquelles se propose de répondre ce paragraphe.

4.2.1.1. L'évolution des dépenses

Le graphique IV.7 ci-dessous présente l'évolution de la répartition des dépenses du MESSRS de 1996 à 2003. Il montre que les dépenses globales sont en hausse. La hausse est très prononcée depuis 1998. Cela est dû à la forte augmentation des dépenses d'une part et des dépenses d'investissement (jusqu'en 2000) d'autre part. Au niveau des dépenses de personnel, la hausse est moins prononcée. L'évolution des dépenses montre l'intérêt accordé au secteur de l'éducation par le pays en conformité avec le discours politique.

Graphique IV. 7 : Évolution des ressources du MESSRS



Source : État d'exécution du budget de l'État années 1996 à 2004 Ministère des finances et du budget

La forte augmentation des dépenses à partir de 1998 est due à la création de nouveaux établissements d'enseignement supérieur (Université de Bobo et École normale supérieure de Koudougou). Elle est due également à la mise en œuvre, dans le secteur, de trois programmes (le programme d'accroissement des capacités d'accueil, le programme d'amélioration de la qualité des enseignements secondaire et supérieur et le programme de renforcement des capacités d'administration et de gestion).

Le pic des investissements en 2001 est lié aux réalisations faites au titre de l'enseignement supérieur dans le cadre de la réforme universitaire.

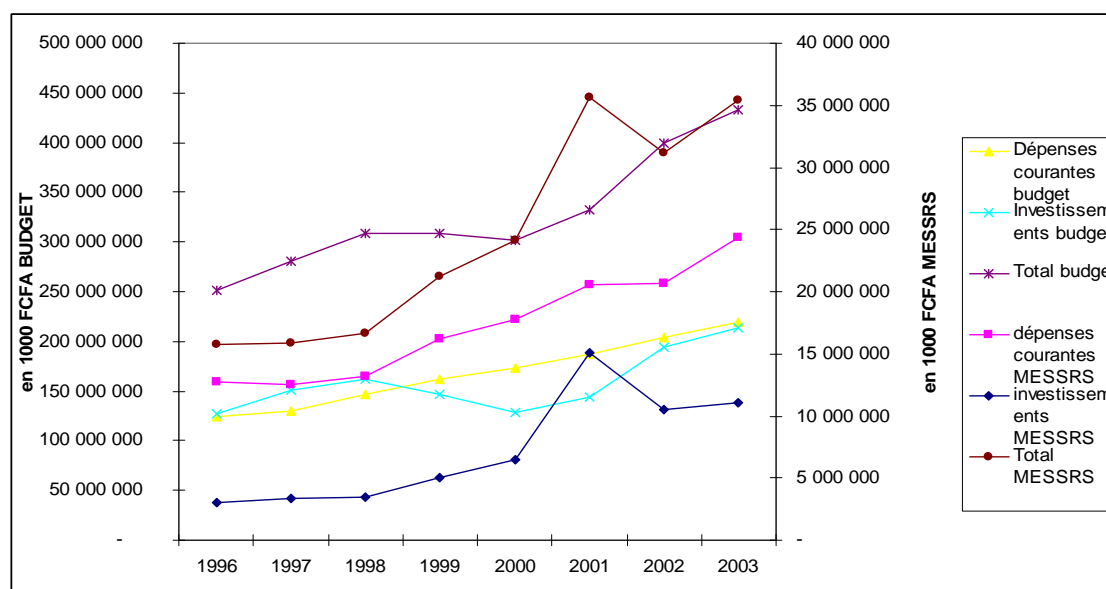
Entre 1996 et 2003, le volume des dépenses des enseignements secondaire et supérieur sur le budget de l'État a doublé. L'accroissement de ces dépenses durant la période a été plus rapide que celui du budget de l'État.

Durant la même période, Les dépenses d'investissement ont également progressé plus rapidement que les dépenses totales de l'État.

Lorsqu'on observe les détails des dépenses courantes, on remarque que la croissance des dépenses de personnel du MESSRS est pratiquement la même que celle de l'ensemble du

budget. Cela montre que dans le domaine des ressources humaines, le MESSRS n'a pas été classé au même rang de priorité que l'enseignement primaire et la santé qui ont été les principaux bénéficiaires des recrutements (plus de 70%).

Graphique IV. 8 : Évolution comparée des dépenses du budget et celles du MESSRS



Source : État d'exécution du budget de l'État années 1996 à 2004 Ministère de finances et du budget

Les autres dépenses courantes sont marquées par une croissance plus élevée que celle du budget. Cette situation est liée à l'ouverture des établissements mentionnés ci-dessus. Ceux-ci étant des Établissements publics de l'État (EPE) à caractère administratif, ils reçoivent de l'État des transferts pour faire face à leurs charges. Dans le budget ces dépenses sont inscrites dans les dépenses courantes au titre des transferts courants.

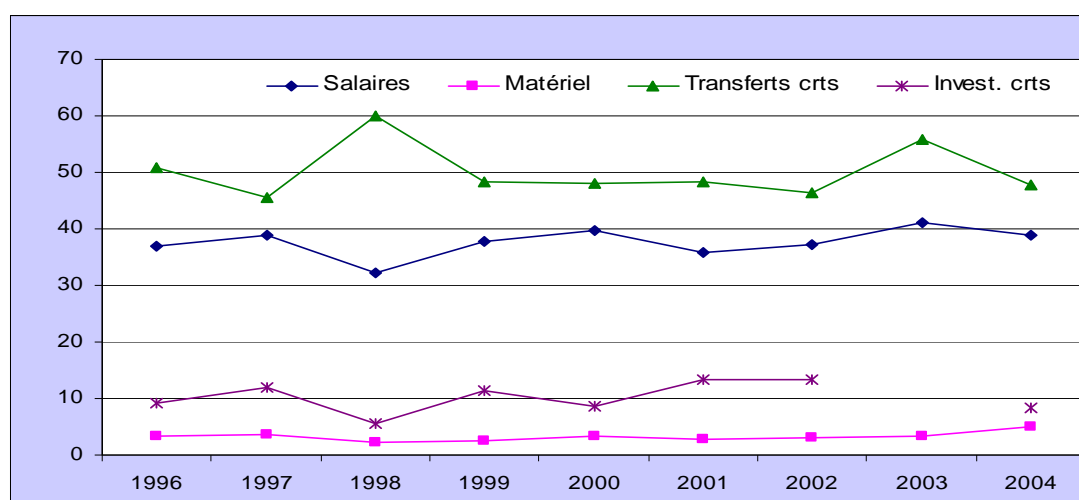
4.2.1.2. La répartition des dépenses par nature

La répartition interne des ressources entre les types de dépenses est très importante dans l'accroissement du niveau de scolarisation. En effet, s'il est nécessaire de disposer de bâtiments pour les classes, il est aussi utile de disposer d'enseignants pour dispenser les cours dans ces classes. Il faut donc trouver un équilibre entre les investissements et les dépenses courantes.

4.2.1.3. Répartition des dépenses sur fonds propres par nature

Par rapport aux différents titres, on remarque que les montants alloués sont presque stables. Le graphique IV. 9 ci-dessous présente l'évolution comparée des parts par titre des dépenses sur fonds propres du budget du MESSRS.

Graphique IV. 9 : Évolution des parts par poste du budget du MESSRS (engagements sur fonds propres)



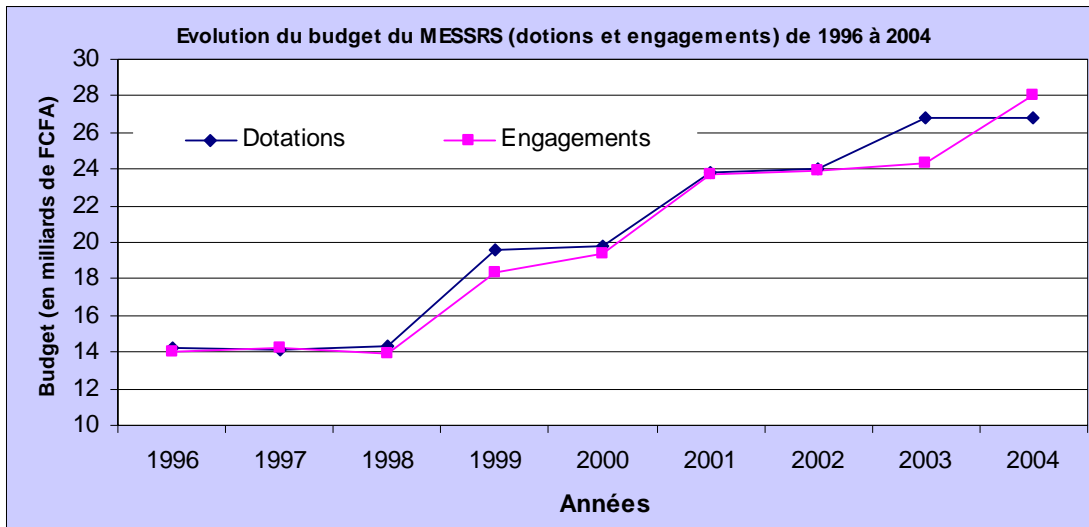
Source : État d'exécution du budget de l'État années 1996 à 2004 (Ministère de finances et du budget).

Hormis les années 1998 et 2003 où la part des transferts courants a connu des pics allant au-delà de 55%, la structure des dépenses du ministère a été quasiment monotone sur la période de 1992 à 2004. Les transferts courants ont représenté en moyenne 50,1% et les salaires 37,6%, soit un peu plus du tiers des dépenses. Les investissements ont occupé le dixième rang des dépenses sur fonds propres.

4.2.1.4. L'analyse comparative dans le temps des dotations et des engagements budgétaires

Durant toute la période allant de 1996 à 2003, les engagements n'ont jamais dépassé les dotations; mais en 2004, les engagements ont dépassé les dotations. Au regard du graphique IV.10, le budget du MESSRS en volume a augmenté sur la période.

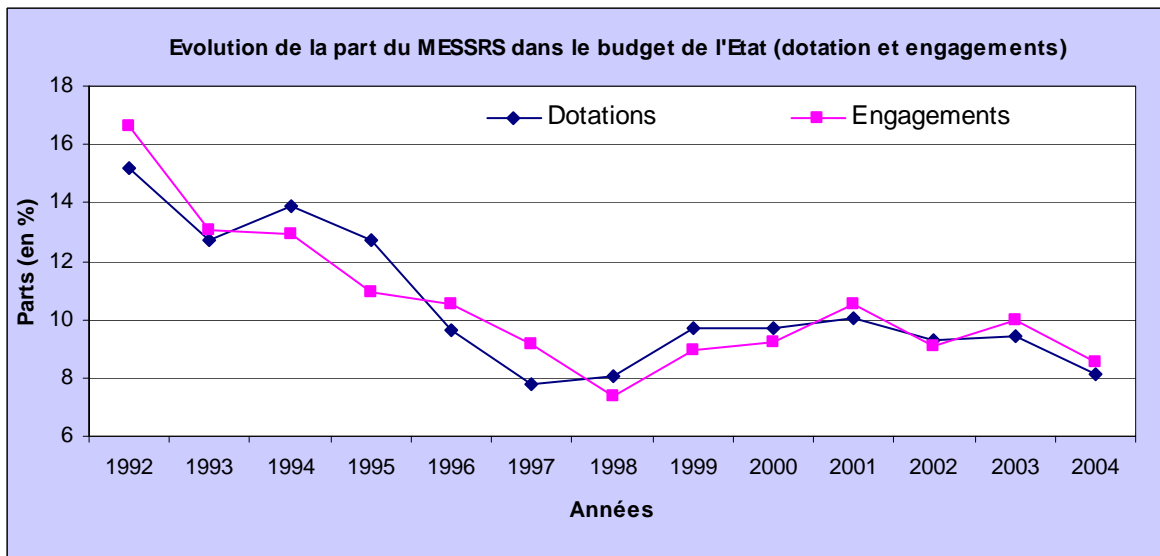
Graphique IV. 10 : Évolution comparée des dotations et des engagements du budget du MESSRS



Source : État d'exécution du budget de l'État années 1996 à 2004 (Ministère de finances et du budget).

Or l'analyse comparée des dotations et des engagements par département ministériel sur la période considérée, montre que les parts (en %) relatives du Ministère des Enseignements Secondaire, Supérieur et de la Recherche Scientifique dans le budget de l'État (graphique IV.11) ont beaucoup régressé avec le temps. Cela laisse penser que la priorité accordée par l'État à l'éducation s'est réduite.

Graphique IV. 11 : Évolution comparée de la part des dotations et des engagements du MESSRS



Source : État d'exécution du budget de l'État années 1992 à 2004 (Ministère de finances et du budget).

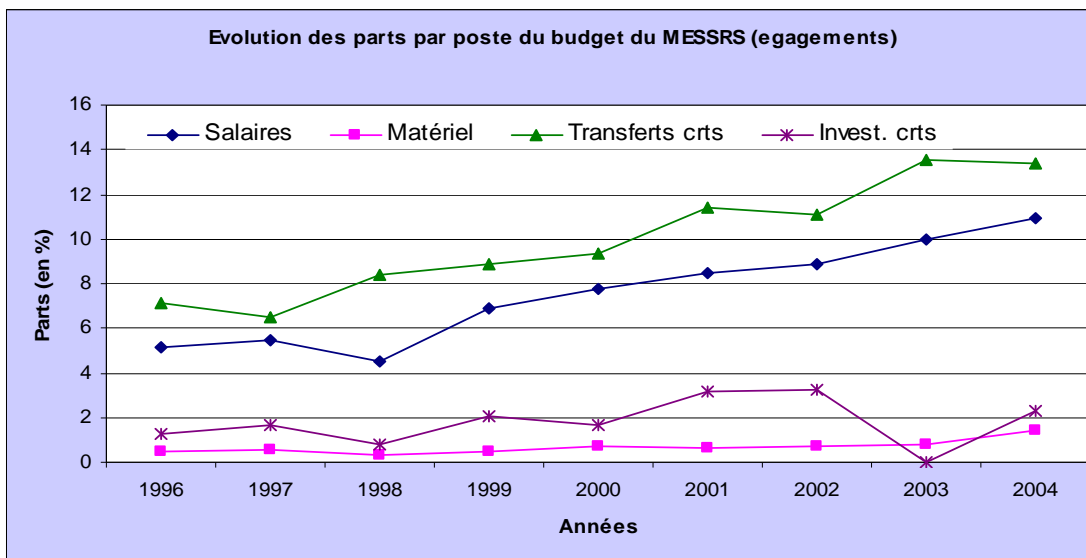
L'analyse sur la part des engagements du Ministère des Enseignements Secondaire, Supérieur et de la Recherche Scientifique par titre, montre que (graphique IV26) :

1) les transferts courants ont augmenté et s'explique en grande partie par la mise en place de l'université de Bobo-Dioulasso et de l'École Normale Supérieur de Koudougou. Outre les infrastructures et matériels, ces nouvelles ouvertures ont entraînés avec elle, une augmentation sensible des bourses et des présalaires des étudiants et stagiaires.

2) De même, on constate que la part des salaires a connu une progression remarquable sur la période. Cette évolution peut être expliquée plus par l'augmentation du nombre de salariés au vu de l'accroissement des structures d'accueil qui ont nécessité plus de personnel d'encadrement.

3) Les deux autres titres, le matériel et les investissements courants, sont presque stables dans le temps.

Graphique IV. 12 : *Évolution comparée de la part de chaque titre du budget du MESSRS (en %)*

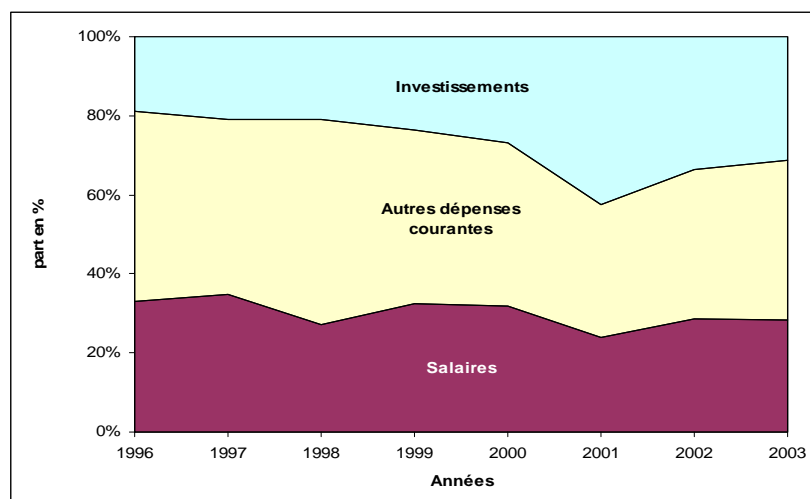


Source : *État d'exécution du budget de l'État années 1996 à 2004 (Ministère de finances et du budget).*

Comme nous l'avons souligné, l'aide extérieur intervient principalement dans les investissements. La prise en compte de la contribution de l'extérieur permet d'apprécier objectivement les arbitrages des dotations budgétaires dans l'enseignement secondaire.

Le graphique IV.13 présente l'évolution de la répartition des dépenses du MESSRS. La part des investissements a fortement augmenté à partir de 2000 pour représenter environ le tiers du total des dépenses. Cette évolution est liée à la mise en œuvre des programmes cités ci-dessus.

Graphique IV. 13 : Répartition des dépenses du MESSRS



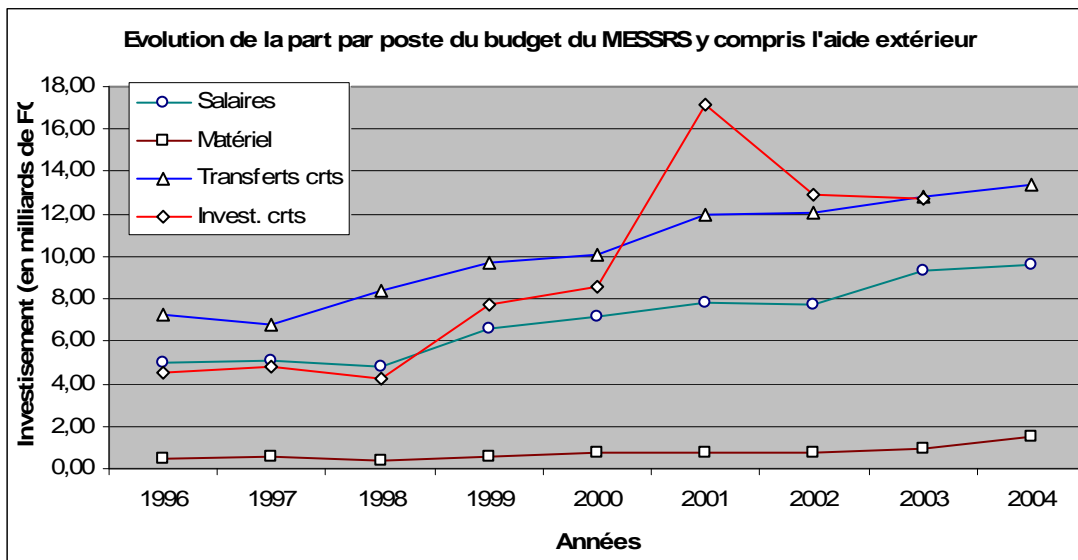
Source : État d'exécution du budget de l'État années 1994 à 2004, Ministère des finances et du budget.

La part des dépenses salariales a faiblement baissé passant de 32% en 1996 à 28% en 2003. En moyenne elles représentent le tiers du budget. Cette tendance à la baisse est inquiétante en ce sens que les investissements réalisés créent des besoins en enseignants pour les établissements construits. Or le système éducatif connaît déjà un déficit en enseignants, la baisse de la part des salaires signifie que ce déficit ne fait que se creuser. Cependant cette analyse doit être atténuée parce qu'une partie des établissements construits est rétrocédée au privé. De ce fait ces établissements ne créent pas de charges de fonctionnement pour l'État.

Les autres dépenses courantes ont vu leur part dans le budget se réduire passant de 48% à 41% entre 1996 et 2003. Cette situation pose le même problème que les dépenses de personnel. En outre le poste « autres dépenses courantes » contient les transferts courants faits au profit des Établissements publics de l'État. Or ces transferts servent aussi bien pour les dépenses courantes (salaires et dépenses de fonctionnement) que pour les investissements. On

voit donc que si l'on éclatait ce poste, la part des investissements augmenterait encore plus (cf. graphique IV.14 ci-dessous).

Graphique IV. 14 : Répartition des dépenses du MESSRS par poste budgétaire, y compris l'aide extérieure(1996-2004)



Source : État d'exécution du budget de l'État années 1994 à 2004. Ministère de finances et du budget.

La répartition des dépenses du MESSRS entre investissements et dépenses courantes pose un problème de cohérence. En effet, à partir de 1999, l'évolution de la part du budget du MESSRS accordée au salaire est quasi stationnaire.

Le système éducatif connaît depuis longtemps un déficit en personnel enseignant et en ressources pour le fonctionnement des établissements. La politique de construction massive des établissements ne fait qu'aggraver ce problème. Il y a lieu de se demander s'il n'est pas plus judicieux de chercher à résoudre dans un premier le problème de déficit que connaissent les établissements existants afin de leur assurer un fonctionnement normal avant de penser à en créer de nouveaux. Cela est crucial au regard des situations que l'on rencontre dans de nombreux établissements où des promotions font souvent trois ans de scolarité sans disposer de tous les enseignants.

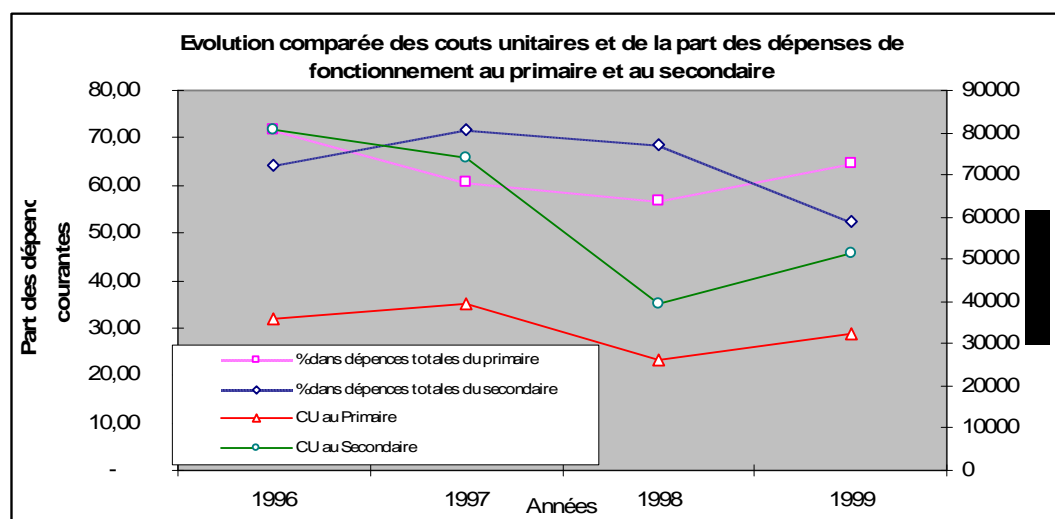
Dans de telles situations peut-on objectivement parler d'une scolarisation pour ces élèves ? Il convient ici de rappeler que dans la plupart des pays du monde, les dépenses de

salaires représentent la part la plus importante du budget de fonctionnement de l'éducation (65% voire 90%).

4.2.2. Évolution des coûts unitaires d'éducation⁶⁸

Dans cette partie, nous allons aborder les coûts unitaires d'éducation dans l'enseignement primaire et au secondaire. Les données dont nous disposons ne nous permettent pas de distinguer l'enseignement technique de l'enseignement secondaire général. Mais la faible représentativité de ce type d'enseignement permet de négliger les biais liés aux coûts souvent plus élevés de ce type d'enseignement.

Graphique IV. 15 : Évolution comparée des coûts unitaires et de la part des dépenses de fonctionnement au MEBA et au MESSRS



Source : Makha Ndao, décembre 2000 et annuaires statistiques DEP/ MESSRS ;

Les coûts unitaires des dépenses courantes de fonctionnement restent assez élevés pour le primaire et le secondaire.

⁶⁸ Les données de bases sur les coûts par niveau sont issues de Makha Ndao, Responsable de la Banque Mondiale pour l'éducation au Burkina Faso, dans « Coûts, financement et fonctionnement du système éducatif du Burkina Faso; contraintes et espaces pour la politique éducative » ; décembre 2000.

Au primaire ce coût a été de 39 246F CFA par élève en 1997 et de 26 231 FCFA pour l'année 1998. Entre 1996 et 1999, le taux de croissance moyen annuel a été négatif (-1,74), avec une tendance à la reprise en 1999.

Au secondaire, les coûts unitaires ont baissé continuellement, passant de 80 728 FCFA à 51 219 FCFA entre 1996 et 1999. En 1996, les coûts unitaires au secondaire représentaient plus de deux fois ceux du primaire. On constate cependant une tendance à la baisse puisque ce rapport n'est plus que d'environ 1,6 fois en 1999.

Les montants consacrés à chaque élève dans les dépenses publiques totales du second cycle baissent en moyenne de 2,89 points par an contre 1,7 au primaire. Cette situation s'explique par le fait que i) les recrutements se font beaucoup plus massivement au primaire, particulièrement depuis le démarrage du PDDEB, qu'au secondaire; ii) que l'État se désengage progressivement des frais de fonctionnement des établissements secondaires. En effet, une part importante des cours sont assurés par des professeurs vacataires qui sont rémunérés sur les fonds propres des établissements outre les dotations en matériel pédagogique qui sont pris en charge par les écoles.

Chapitre 5 : Les politiques et les problèmes actuels du système éducatif burkinabé

*Il ne s'agit pas seulement de savoir ...combien dépenser,
jusqu'où poursuivre l'effort d'éducation ?
il faut aussi se demander comment ?*
Marc GURGAND

Dans cette partie, nous traiterons de la logique qui devrait guider la recherche de solutions aux défaillances actuelles du système éducatif ?

Les différentes réformes en cours s'inscrivent dans l'objectif global de développement du pays et prennent en compte les objectifs du cadre stratégique de lutte contre la pauvreté (CSLP), ceux du processus de décentralisation et de la bonne gouvernance décrits au chapitre précédent. Ces documents de politique générale du pays définissent l'éducation comme étant le fer de lance du développement économique et social du pays et la placent au premier rang des priorités.

Quels sont alors les objectifs sectoriels affichés actuellement et comment ceux-ci entretiennent-ils une harmonie d'ensemble du développement de l'éducation en général dans le pays ? Quel arbitrage pour un système qui doit conduire à l'EPT et répondre aux exigences du développement et de la mondialisation ?

Dans cette section, nous allons décrire plus en détail les politiques sectorielles de l'éducation par sous-secteur, avant de comparer dans le temps, les budgets de ces sous secteurs afin d'apprécier l'adéquation entre la déclaration et l'application effective de la politique éducative.

5.1. LES POLITIQUES ET OBJECTIFS ACTUELS DU SECTEUR DE L'ÉDUCATION AU BURKINA FASO

Les grands axes de la politique éducative au Burkina Faso tirent leurs sources des conclusions des États Généraux de l'éducation. Les travaux de cette rencontre ont permis l'élaboration de la loi d'orientation de l'éducation votée deux ans plus tard, le 9 mai 1996.

5.1.1. Les états généraux de l'éducation de 1994 et les assises nationales sur l'éducation de février 2002

Entre 1991 et 1994, plusieurs rencontres (séminaires, colloques,...) se sont succédées sur les différents niveaux d'éducation au Burkina Faso. Au nombre de ces rencontres, nous citons i) la rencontre sur l'enseignement primaire tenue en 1991, ii) le colloque sur l'enseignement supérieur en septembre 1992, iii) la rencontre sur l'enseignement privé en décembre 1992 et iv) le colloque national sur l'enseignement secondaire du 13 au 17 avril 1993 à Bobo-Dioulasso.

Chacune de ces rencontres a permis de débattre de façon spécifique sur les différents types et niveaux d'enseignement. Leurs résultats ont servi à la préparation du document de base de la rencontre historique sur les états généraux de l'éducation tenue du 5 au 10 septembre 1994 à Ouagadougou et qui a réuni pour la première fois, les différents acteurs, les partenaires de l'éducation et la société civile sur les problèmes de l'école burkinabé. Les participants aux États Généraux ont recensé les forces et les faiblesses du système éducatif et fait des propositions en vue de son développement harmonieux.

Il ressort des propositions que chaque cycle ou ordre d'enseignement, doit être terminal et représenter un tout autonome en vue d'une meilleure canalisation des flux d'élèves qui passent d'un cycle à l'autre. Or, l'analyse des flux scolaires montre qu'ils seront si importants qu'il faudra développer de façon significative l'enseignement secondaire et même le supérieur afin que les objectifs de l'éducation soient atteints.

Encadré n°1 : Les quatorze points essentiels de la stratégie et de la politique gouvernementale en matière d'éducation à la suite des États généraux sur l'éducation au Burkina Faso

- 1) *Améliorer la qualité de l'enseignement*
- 2) *Accroître les capacités d'accueil.*
- 3) *L'éducation de base est une priorité de l'État burkinabé*
- 4) *La formation pédagogique des enseignants est rendue systématique en vue de pourvoir des enseignants de qualité*
- 5) *Des dispositions pédagogiques sont prises pour les enseignants et les élèves ;*
- 6) *Mise en place de mesures incitatives pour attirer les investisseurs privés dans l'éducation*
- 7) *Des bourses spéciales (olympiades, Excellence, ...) pour encourager les bons élèves.*
- 8) *Assurer un contrôle rigoureux des équipements, des programmes, au niveau des enseignants et une modalité d'évaluation ;*
- 9) *Assurer un suivi et un contrôle rigoureux des établissements privés*
- 10) *La bourse du supérieur repose sur l'excellence (11.75 de moyenne)*
- 11) *Créer des filières techniques de formation technique et professionnelle*
- 12) *Décentraliser l'université de Ouagadougou et les autres structures des ministères*
- 13) *La fonction de formation de formateur est revalorisée;*
- 14) *Mieux organiser l'éducation non formelle qui pourrait être une solution pour la réalisation d'objectifs stratégiques de l'éducation de base pour tous.*

Source : les États Généraux de l'éducation, 1994

Les assises nationales sur l'éducation de février 2002, ne se sont guère éloignées des conclusions des États généraux de 1994.

5.1.2. Les objectifs sous sectoriels de l'éducation

Au-delà des objectifs généraux assignés au secteur de l'éducation dans son ensemble et définis par la loi d'orientation de mai 1996 largement inspirée des travaux des états généraux, chaque département ministériel a élaboré des objectifs sous sectoriels pour les cycles d'enseignement dont il a la charge.

Le caractère de cycles terminaux et le double objectif d'accroître les capacités et d'améliorer la qualité de l'enseignement (indispensable à un meilleur rendement interne et externe de l'éducation) est affiché pour tous les degrés d'éducation. Néanmoins, chaque degré d'enseignement présente des particularités qui sont traduites dans des objectifs qui lui sont

propres et il s'avère donc nécessaire de présenter les objectifs de chaque sous secteur de l'éducation.

5.1.2.1. Objectifs éducatifs sectoriels de l'enseignement de base

L'enseignement primaire reste une priorité de l'État burkinabé qui a souscrit aux objectifs de l'éducation pour tous (EPT) à Jomtien en Thaïlande (1991), à Dakar (2000) et aux Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD). La réforme de l'éducation de base s'inscrit ainsi dans une mouvance d'ensemble de changement mondial en cours et prend en compte la situation particulière du système éducatif burkinabé et les préoccupations majeures des populations. La politique générale de l'État en matière d'éducation de base est contenue dans un document cadre, qui est le Plan Décennal de Développement de l'Enseignement de Base 2000-2009 (PDDEB). À l'horizon 2010, le PDDEB prévoit d'atteindre un taux de scolarisation de 70% dont 65% au moins pour les filles et de relever le taux d'alphabétisation à 40%.

Les objectifs généraux du PDDEB s'articulent autour de quatre programmes et prennent en compte i) l'accroissement de l'offre et de la qualité de l'enseignement de base à travers l'expansion, l'amélioration et la pertinence de l'enseignement primaire, la réduction des différentes disparités (genre, régions, origine sociale des enfants), ii) l'intensification et l'amélioration de la qualité des actions d'alphabétisation, iii) l'amélioration des capacités de planification, iv) l'amélioration des capacités de gestion et de pilotage du sous-système. Conçu pour être glissant, le PDDEB est divisé en trois phases dont la première couvre une période de quatre ans et les deux autres, de trois ans chacune. Comme outil de réforme et de développement du sous-système, le PDDEB est un cadre de référence de tous les partenaires de l'éducation qui ont par ailleurs pris part à son élaboration et contribuent à sa mise en oeuvre.

Ce plan a été adopté en juillet 1999, mais lancé seulement le 14 septembre 2002. Son pilotage est confié à un secrétariat permanent qui est chargé de coordonner les activités des différents partenaires et de veiller à la bonne exécution et au suivi-évaluation des activités du plan.

Au niveau de la structure, le plan ne prévoit pas de grands changements ; il prend effectivement en compte l'éducation préscolaire conformément à la loi d'orientation de l'éducation de mai 1996.

Au niveau des objectifs éducationnels et des curricula, on peut mentionner l'introduction de nouvelles disciplines d'enseignement : l'éducation à la paix, l'éducation environnementale, la démocratie, le SIDA et les langues nationales déjà utilisées dans les écoles satellites (bilinguisme). Les objectifs généraux ont été subdivisés en huit domaines d'apprentissage élaborés par une commission ministérielle. En vue d'intensifier la formation professionnelle des enfants déscolarisés ou non scolarisés âgés de 9 à 15 ans et de favoriser leur insertion dans le monde du travail, il est prévu un développement des centres d'éducation de base non formelle (CEBNF). Les programmes qui seront appliqués visent à permettre au public accueilli de préparer le CEP, diplôme de fin de l'enseignement primaire en même temps qu'ils acquièrent une formation professionnelle ou apprentissage auprès d'artisans locaux. Ces centres constituent la filière professionnalisante pour les enfants exclus du système et qui jouissent cependant du droit à l'obligation scolaire.

5.1.2.2. Les objectifs du secteur de l'enseignement secondaire

Dans l'enseignement secondaire, la réforme est basée surtout sur l'amélioration de la qualité de l'enseignement, le caractère graduel de l'introduction des innovations et l'accroissement des capacités d'accueil. A cet égard, les innovations portent sur i) le caractère terminal de chaque cycle, ii) l'introduction de nouvelles matières que sont l'éducation en matière de population (EmP), l'instruction civique et l'enseignement technologique dont l'introduction constituera une véritable innovation ; iii) la rénovation des curricula en vue de les rendre plus conformes aux grandes orientations, iv) la mise au point de nouvelles approches pédagogiques (modulaires dans l'enseignement technologique, et pédagogie des grands groupes) et de nouveaux outils d'évaluation. L'enseignement technique devrait être accru avec des passerelles entre l'enseignement général et technique et s'ouvrir davantage au monde du travail.

Au niveau des curricula, des réformes touchant les disciplines telles que le français, les mathématiques, les sciences physiques et les sciences naturelles sont intervenues à partir de

1989 d'abord dans le cadre du PFM, puis du PAESG et du PAEN⁶⁹ entre autres. La révision des programmes d'histoire et de géographie a permis de réintégrer l'instruction civique. Le Projet Enseignement Post-Primaire (PEPP) élaboré en 1996, et qui a démarré effectivement en juillet 1998. C'est un plan quinquennal qui prend en compte le développement tant quantitatif que qualitatif du système à travers : i) la construction de nouvelles classes ou de nouveaux établissements publics et privés, ii) la réforme curriculaire, iii) l'introduction de l'enseignement technologique qui constitue une vraie innovation, et qui vise à faciliter le passage des élèves de l'enseignement général vers l'enseignement technique et à contribuer à la réduction du déséquilibre entre ces deux types d'enseignement au profit de l'enseignement technique et professionnel. Par ailleurs, au niveau des pays de la sous région, des tentatives d'innovation et d'uniformisation de programmes, surtout dans les matières comme les mathématiques, les sciences physiques, le français, sont en cours visant à harmoniser les programmes de formation dans les pays, ce qui permettrait du même coup de réduire le coût des manuels scolaires.

Le choix de donner la priorité à un des secteurs qu'est le primaire a des implications budgétaires qui nécessitent un arbitrage qui tienne compte de la nécessité de développer harmonieusement le système dans sa globalité⁷⁰. Une approche intégrée, rationnelle et structurée pour mettre en adéquation les différents éléments du système s'avère indispensable. Une telle approche permet la mise en place d'un schéma directeur qui fédère et intègre l'ensemble des besoins et des ressources.

Dans ce qui suit, nous allons vérifier l'adéquation entre la priorité accordée au MEBA dans le discours politique et la part du budget qui lui est allouée pour atteindre cet objectif. En second lieu, nous ferons ressortir les grandes lignes des problèmes actuels de l'éducation au Burkina Faso.

⁶⁹ Il s'agit de projets d'appui de la coopération bilatérale entre la France et le Burkina Faso. Le Projet français Mathématiques ou PFM et le Projet appui à l'enseignement secondaire, PAESG, appuyaient le Ministère des Enseignements Secondaire, Supérieur et de la Recherche Scientifique d'abord pour le changement des programmes de mathématiques et de français entre 1988 et 1995. Ce projet a été remplacé par le PAESG qui en plus des curricula, appuyait le ministère dans la formation des personnels de l'éducation. Une fusion de l'ensemble des interventions de ce pays dans le primaire et le secondaire a donné naissance au projet d'appui à l'éducation nationale ou PAEN.

⁷⁰ Nous avons analysé dans la section dépenses et financement (au chapitre 4), l'incidence de cet arbitrage sur l'allocation budgétaire des différents degrés.

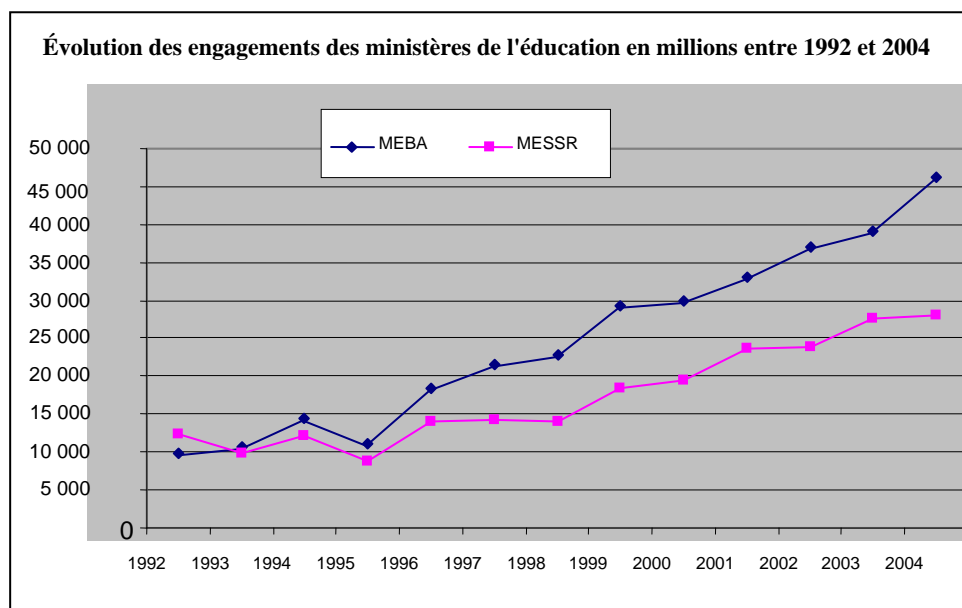
5.2. ANALYSE DE LA DOTATION BUDGETAIRE DE L'ÉTAT ET LES IMPLICATIONS MAJEURES D'UN TEL ARBITRAGE SUR LES POLITIQUES EDUCATIVES

Nous avons vu au chapitre précédent, que l'État burkinabé a fait le choix d'accorder la priorité au secteur de l'éducation, convaincu de son rôle moteur dans le développement du pays. À l'intérieur de ce secteur, le sous-secteur de l'enseignement de base figure comme une priorité des priorités, réaffirmée dans le cadre de l'EPT. Le Burkina Faso a souscrit aux objectifs de l'éducation pour tous d'ici 2015 et a pris des engagements dans le cadre des Objectifs du Millénaire pour le Développement. Cependant, il n'est pas évident que les déclarations et les documents de politique sectorielle soient toujours en accord avec les actions mises en oeuvre.

Une manière d'apprécier la priorité accordée à l'éducation ou à l'un de ses sous-secteurs, c'est de comparer les déclarations avec le budget alloué à l'éducation ainsi que les autres mesures prises pour accompagner la mise en oeuvre de la politique. Ainsi, l'analyse des politiques éducatives selon l'importance du budget accordé aux différents degrés ou filières d'éducation par rapport à l'ensemble des secteurs sociaux de base et aux autres secteurs prioritaires d'une part, et d'autre part par rapport au budget global de l'État, permet de mieux apprécier l'adéquation entre le discours et la politique (pratique) réellement mise en place.

Dans l'ensemble, le budget de l'État accordé à l'éducation n'a cessé de croître. Le tableau qui suit donne un aperçu de l'évolution du budget accordé aux différents degrés d'enseignement (MEBA et MESSRS).

Graphique V. 1 : Évolution comparée des engagements des ministères de l'éducation entre 1992 et 2004 (en millions)



Source : État d'exécution du budget de l'État années 1992 à 2004, Ministère des finances et du budget, et Ex PAGE

Les allocations budgétaires du MEBA et du MESSRS connaissent une croissance continue. Dès 1993, la part du budget accordée à l'enseignement de base a été supérieure à celle du MESSRS. Cette tendance est très visible à partir de 1995 mais surtout en 1999 avec un écart entre les deux dotations qui s'est creusé davantage et une évolution nette pour le sous-secteur MEBA, alors qu'en début de période, l'arbitrage était plus favorable à l'enseignement secondaire. L'enseignement primaire absorbe désormais en moyenne 51% à 65% du budget total de l'éducation nationale. Cet arbitrage favorable à l'enseignement de base traduit la volonté manifeste du pays d'accorder tout d'abord une éducation à tous ses fils en âge d'aller à l'école et s'est renforcée avec la mise en oeuvre du PDDEB à partir de 2003.

5.3. LES PROBLEMES ACTUELS DU SYSTEME EDUCATIF AU BURKINA FASO

En rappel, le système éducatif burkinabé est piloté par quatre départements ministériels⁷¹ qui gèrent chacun son budget annuel sans une réelle coordination avec les autres. Cette multiplicité des niveaux de responsabilisation témoigne selon les politiques, de la volonté de développer les sous-secteurs de l'enseignement non formel et de la formation technique et professionnelle qui doivent permettre de répondre aux besoins des individus et aux exigences du développement du pays. La formation professionnelle des apprentis relève quant à elle, du Ministère de l'Emploi.

La première difficulté à relever face à une telle multiplicité des niveaux de responsabilisation est le maintien de la cohérence d'ensemble nécessaire pour garantir un développement harmonieux du système éducatif. En effet, les différents sous-systèmes créés tendent à fonctionner de façon cloisonnée et la lourdeur administrative quant à elle finit par s'installer et inhibe les efforts déployés de part et d'autre.

La seconde difficulté réside dans l'allocation des moyens financiers qui ne suivent pas toujours la politique mise en place. Le morcellement du budget de l'éducation, déjà insuffisant, entre plusieurs sous-secteurs ne favorise pas une allocation budgétaire rationnelle. Les cycles d'enseignement étant complémentaires dans le système éducatif, il est nécessaire d'adopter un mécanisme qui favorise une perspective globale de développement de l'école.

L'accroissement des dépenses d'éducation s'est accompagné d'une modification significative de sa structure qui accorde une plus grande part aux dépenses en capital au détriment des dépenses courantes. Mais dans les faits, et comme nous l'avons souligné plus haut, cet effort constant de l'État n'est pas encore suffisant pour garantir une scolarisation universelle des enfants à l'horizon 2015. Cet état de choses dénote d'une part que le mode financement ne prend pas en compte les contraintes imposées par certains facteurs potentiels comme la démographie scolaire, etc.

⁷¹ Le ministère des enseignement secondaire, Supérieur et de la Recherche Scientifique ; le Ministère délégué à l'Enseignement technique et Professionnel ; le ministère de l'Enseignement de Base et des l'Alphabétisation et le ministère délégué auprès du ministère de l'Enseignement de Base et des l'Alphabétisation Chargé de l'Alphabétisation et de l'éducation non formel.

Globalement, les stratégies et politiques gouvernementales en matière d'éducation portent à la fois sur les élèves, les enseignants, la formation, les partenaires privés et le pilotage du système à tous les niveaux en vue d'améliorer les conditions et la qualité de l'enseignement. Ces difficultés de la politique éducative actuelle au Burkina Faso, semblent résider plus dans la capacité de cibler des facteurs déterminants et ensuite d'orienter et de gérer les ressources.

CONCLUSION DE LA PREMIERE PARTIE

Le système éducatif burkinabé est placé devant le double défi qui est commun à la majorité des pays en développement, celui de l'efficacité et de l'équité de leur système éducatif. Plusieurs types de réformes éducatives ont été proposés au Burkina Faso. Si certaines réformes ont été expérimentées sans pour autant avoir atteint tous les objectifs escomptés, d'autres sont restées au stade de projet ou ont été interrompues pour diverses raisons.

Les réformes actuelles entièrement ancrées dans la loi d'orientation de l'éducation sont surtout axées sur des rénovations et des innovations, et sur le partenariat. Les différentes propositions de réformes traduisent dans leur ensemble, le souci permanent des autorités nationales du devenir de l'école et de son adaptation aux besoins de développement économique du pays. La place prioritaire de l'éducation a toujours et partout été affirmée dans les différentes déclarations de politique qui mettent en avant la recherche d'une plus grande équité, de la citoyenneté et l'atteinte des objectifs économiques du pays. Cependant, force est de constater que le rendement interne et externe est encore très faible et les coûts éducatifs très élevés. L'efficacité du système éducatif burkinabé reste très faible et peu efficient sans que les solutions idoines soient encore trouvées. Cette inefficacité est liée pour beaucoup à la difficulté de trouver les variables clés à même d'améliorer le système. C'est ce qui explique l'échec des différentes réformes ou tentatives de réforme du système. Cette situation s'est aggravée avec les crises économiques et sociales, nationales et internationales et la mise en place des programmes d'ajustement structurel (PAS) dès 1991.

Au problème quantitatif, s'ajoutent ceux de la qualité et de la pertinence de l'éducation rendant plus complexes les choix de stratégies à mettre en place à l'horizon 2020 par l'EPT.

L'État n'arrive plus à faire face aux dépenses d'éducation et la dégradation des conditions de vie des élèves, liée à l'extrême pauvreté de leurs familles, et celle des conditions de travail des enseignants, couplée parfois au manque de motivation et de formation, affecte la qualité et le niveau de l'enseignement. La démocratisation visée dans l'article 2 de la loi d'orientation est loin d'être atteinte⁷².

En l'absence de moyens suffisants pour mettre en place des politiques viables et efficaces, l'État s'est vu souvent obligé d'accepter des projets ou programmes parfois calqués sur d'autres pays aux réalités différentes et imposés par certaines institutions de financement comme la Banque Mondiale. Or, ce type de réformes qui ne tiennent pas suffisamment compte des particularités du pays et des orientations politiques conséquentes qui puisent leurs sources des réalités du pays, ne permettent pas un développement conséquent du système éducatif. L'atteinte des objectifs éducatifs nationaux, ne peut se faire sans une politique basée sur des facteurs déterminants de l'amélioration de l'éducation en termes telles que l'efficacité de la gestion du système et l'amélioration de la performance des résultats scolaires. Pour ce faire, l'amélioration de l'efficacité pédagogique des établissements à travers une organisation scolaire efficiente est sans conteste le gage d'un meilleur rendement scolaire.

⁷² L'article 2 de la loi d'orientation mentionne que "l'obligation scolaire couvre la période d'âge de 6 à 16 ans". Dans les faits, cette obligation scolaire (jusqu'à l'âge de 16 ans) ne peut être respectée par manque de structures d'accueil et de filières pour réorienter les élèves qui en sortent avant l'âge requis.

**PARTIE II : Choix des concepts et aspects
méthodologiques de la recherche**

La plupart des recherches menées dans les pays en développement indiquent une faible efficacité interne de leurs systèmes éducatifs. Si dans un premier temps, ces études ont montré l'urgence pour ces pays d'accroître l'efficacité interne de leur enseignement primaire, il ressort de plus en plus la nécessité de mettre l'accent sur l'amélioration de l'efficacité du collège, maillon central du système qui procure en plus le rendement externe le plus élevé pour ces pays en quête de leur développement. Les facteurs le plus souvent avancés dans l'explication de la faible performance du système éducatif de ces pays, portent sur la croissance rapide des effectifs scolaires liée à une croissance démographique galopante et les contraintes budgétaires qui ne leur permettent pas de répondre à la demande.

Dans ce qui suit, nous tenterons de définir notre champ d'étude par un choix des concepts et des théories étroitement liés à notre recherche. Dans un second temps, nous allons faire une analyse rétrospective rapide des conclusions de recherches portant sur l'efficacité et l'équité des systèmes éducatifs en général et dans le contexte particulier des pays en développement. Au chapitre II, nous passerons en revue les facteurs mis en avant comme pouvant expliquer la réussite scolaire à travers des comparaisons entre pays du Nord et ceux du Sud. Cette partie se terminera sur la méthodologie utilisée lors de l'analyse des données au chapitre III.

Chapitre 6 : Approche théorique et conceptuelle de l'efficacité et l'équité de l'école.

*La recherche d'une égalité des chances doit non seulement être
un principe affirmé, mais aussi et surtout une réalité concrète
qui permet une véritable réduction des inégalités sociales.*

Les travaux empiriques sur l'efficacité interne du système éducatif portent essentiellement sur l'évaluation des effets de contextes et des effets maîtres. Le système éducatif lui-même considéré comme une sphère constituée d'un ensemble de sous-systèmes (ou fonctions) pris au niveau classe, au niveau de l'établissement avec l'élève au centre du dispositif. La recherche sur les effets de contextes peut ainsi porter sur une ou plusieurs parties de ces micros systèmes : recherche des effets liés aux classes, aux enseignants et à leurs pratiques, aux caractéristiques du chef d'établissement ou encore porter sur des comparaisons d'effets entre établissements, entre régions ou pays.

Aussi, tous les pays du monde évaluent-ils les systèmes éducatifs afin de mettre au point des facteurs d'efficacité à même de procurer le plus grand rendement. Ainsi, les recherches sur l'efficacité peuvent concerner l'évaluation des établissements de plusieurs manières. D'abord, elles indiquent au processus d'évaluation où et comment regarder ; ensuite, elles peuvent donner des indications sur ce que doit être la nature du processus d'évaluation pour qu'il favorise en lui-même l'efficacité. L'évaluation peut être définie comme étant une pratique visant à porter un jugement sur le fonctionnement d'un établissement scolaire à partir d'un examen raisonné de ses *résultats et des processus* qui y ont conduit. L'évaluation des établissements doit répondre à la question suivante : avec tous les biens qu'on a, qu'est-ce que l'on peut faire de mieux ? De mieux, dans le sens de la

satisfaction des objectifs ultimes recherchés, c'est-à-dire la réussite personnelle de l'élève avec le plus grand rendement social et économique.

En théorie, on peut distinguer « l'efficacité interne de l'efficacité externe et l'équité par l'accès à l'éducation de l'équité par l'éducation »⁷³. Généralement les concepts d'efficacité et d'efficience, d'équité et d'égalité se confondent. Comment démêler alors ces concepts clés ? Et quels sont les fondements théoriques qui peuvent aider à évaluer l'efficacité et l'équité des établissements ?

Dans ce qui suit, nous tenterons de définir les concepts d'efficacité et d'équité et les théories qui les sous-tendent.

6.1. CONCEPTS ET THEORIES SUR L'ECOLE EFFICACE

Les théories sur l'efficacité de l'école ont connu un grand engouement particulièrement depuis ces deux dernières décennies. On cherche à mettre à jour les critères qui permettent à l'école de remplir au mieux ses missions. Au plan empirique, les recherches sur l'efficacité des établissements visent deux objectifs :

- Vérifier si certains établissements sont plus efficaces que d'autres, même une fois tenus sous contrôle tous les déterminants externes de la réussite. Autrement dit, montrer que le fait d'être dans une école plutôt que dans une autre, pour un élève donné fait une différence.
- Mettre à jour ce qui distingue les établissements efficaces des autres et ainsi, pouvoir comprendre les ressorts, et les mécanismes de l'efficacité. Il s'agit alors de savoir s'il y a un effet de l'établissement sur l'efficacité de l'enseignement, et qu'est ce qui rend un établissement efficace ?

⁷³ Georges SOLAUX, Comment concilier efficacité et équité dans les pays en développement ?

6.1.1. Le concept d'efficacité des établissements

Selon De Ketele, l'efficacité de l'école est de l'ordre de la visée et serait le rapport entre les sorties (effets observés) et les entrées que sont les effectifs, les objectifs déclarés, etc. Si on tient compte de la nature des effets on peut distinguer l'efficacité interne de l'efficacité externe, chacun pouvant avoir une nature quantitative ou qualitative. La nature interne s'intéresse à des critères spécifiquement pédagogiques ou scolaires alors que la nature externe tient compte des attentes et des besoins s'exprimant hors du système éducatif.

Plus généralement, l'efficacité externe du système éducatif (ou encore son rendement) met en rapport la qualité de l'enseignement reçu (produits de l'éducation) à la capacité professionnelle et d'insertion des sortants dans la vie active. En d'autres termes, l'école aura atteint son objectif si les produits issus de son système répondent et s'adaptent aux besoins du marché de l'emploi et de la sphère économique. Cette approche évaluative permet de voir l'adéquation entre la formation et l'emploi et de juger de la pertinence de la formation. Ce volet n'est pas pris en compte dans la présente étude bien que le chômage des jeunes diplômés soit une des plus grande préoccupation pour de nombreux pays. Nous aborderons néanmoins l'efficacité externe des produits du primaire en terme d'adaptabilité dans l'enseignement secondaire premier cycle.

Quant à l'efficacité interne, selon De Ketele (1989), elle « s'intéresse aux résultats obtenus sur le plan interne dans un système éducatif ou par un programme de formation en cours ». De ce point de vue, l'efficacité interne fait recourt au fonctionnement du système éducatif et à son rendement et se réfère aux acquis des élèves exprimés en terme de résultats scolaires (connaissances acquises) ou de mesure des flux des élèves (taux de promotion, de redoublements et d'abandon). Pour bien cerner ce qu'est l'efficacité de l'école, il est important de distinguer trois notions qui s'emboîtent : les différences entre établissements, l'effet établissement et l'efficacité d'un établissement.

On pourrait par exemple observer des différences entre établissements sans observer pour cela d'effet établissement. Dans ce cas, certes certains établissements seraient plus

beaux, ou mieux dotés, ou auraient des enseignants plus expérimentés, ou encore accueilleraient des élèves de meilleur niveau ; mais pour un élève donné, qu'il fréquente un établissement ou un autre, serait sans conséquence. Autrement dit, quel que soit l'établissement fréquenté, le devenir de l'élève (i.e. sa probabilité d'y être heureux, bien orienté, bien enseigné) n'est pas affecté. L'effet établissement serait donc les conséquences, quelles qu'elles soient, pour un élève donné, d'être placé dans un établissement plutôt que dans un autre.

L'efficacité établissement est un aspect de l'effet établissement, le principal puisqu'il s'agit de l'effet sur la progression des élèves dans les domaines cognitifs et éducatifs. C'est le principal, mais ce n'est pas le seul : un même élève peut se sentir mieux dans un établissement que dans un autre ; deux élèves pourtant de même niveau scolaire et de même origine sociale peuvent être orientés différemment selon la « sévérité » du collègue qu'ils fréquentent.

A supposer maintenant que nous établissions que, au sein d'une cohorte d'élèves donnée, et que toutes choses étant égales par ailleurs, les élèves de certains établissements progressent mieux que d'autres, nous n'aurons pas établi véritablement que quelque chose existe qui s'appelle efficacité des établissements. Ceci pour plusieurs raisons :

D'abord, pour qu'on puisse parler d'efficacité d'un établissement, il faudrait que l'on établisse qu'un établissement efficace en math le sera aussi en français. C'est la question de l'uniformité (consistency) de l'efficacité. Elle se pose d'une façon particulièrement large pour les établissements. En effet, d'un enseignant, on attend qu'il fasse progresser un élève dans sa discipline, de sorte que les recherches sur les enseignants peuvent se limiter au domaine académique sans encourir le reproche d'une approche trop étroite. Ce n'est pas le cas des établissements : c'est de l'établissement fréquenté, plus que de chaque enseignant, que l'on attend des effets sur le développement personnel et social de l'enfant. Si nous ne trouvons pas une telle uniformité, il nous faudra rechercher les lois qui président aux relations entre les différences d'efficacité, ou au moins décrire ces relations.

Ensuite, il faudra étudier la stabilité de ces effets dans le temps. Si elle est faible, on pourra dire que des phénomènes se passent dans l'établissement qui le rendent, une année

donnée, plus ou moins efficace, mais la qualité de l'efficacité ne sera pas vraiment associée, dans ce cas, à un établissement mais à ce qu'on pourrait appeler un « établissement-année ». La portée pratique des mesures de l'efficacité en sera amoindrie. Dans ce cas, il ne servirait à rien d'indiquer aux usagers – et même au personnel – l'efficacité d'un établissement une année donnée si elle est due au hasard, à des phénomènes de boule de neige non maîtrisables. En outre, il faudra s'interroger sur l'efficacité différentielle d'un établissement : on peut imaginer des établissements également efficaces en moyenne et qui pourtant seraient plus efficaces pour certains élèves que pour d'autres.

Enfin, il faudrait chercher à distinguer, dans l'effet établissement sur l'efficacité, ce qui tient à des effets structurels (grand, petit), des effets de contexte (le public de l'établissement) et ce qui tient à la qualité des actions conduites au sein de l'établissement. Ainsi, des taux de redoublements très élevés de même que des niveaux de connaissance des élèves faibles témoignent d'un usage non optimal des crédits publics alloués à l'éducation et d'une faible efficacité pédagogique de l'établissement. L'efficacité pédagogique de l'établissement peut être ainsi perçue comme étant « la capacité d'un établissement à conduire une cohorte d'élèves entrée dans l'établissement à sortir avec un diplôme au bout d'un temps donné ». Pour certains, cette efficacité doit s'étendre au devenir de l'enfant au sortir de l'établissement. Dans le cas du collège, se serait son adaptation au cycle long du lycée qui va témoigner ainsi de la qualité des acquisitions que le collège lui a procurées. De fortes réorientations ou redoublements voire abandon et exclusion, témoignent au contraire de la faiblesse des acquisitions reçues des niveaux inférieurs. L'efficacité pédagogique de la classe résulterait de l'effet conjugué des interactions des différents effets maîtres-élèves de la classe ainsi que d'autres facteurs caractérisant le groupe classe. La difficulté d'appréhender ce qu'est l'efficacité du maître dans sa classe au primaire, l'est davantage au collège où l'élève a plusieurs enseignants correspondant aux différentes matières de sa filière.

Quels sont alors, les fondements théoriques et organisationnels de l'évaluation des établissements qui permettent de mettre en lumière les facteurs d'efficacité ?

6.1.2. Les théories sur l'efficacité du système éducatif

À travers l'évaluation des établissements, un certain nombre de théories sur l'efficacité de l'enseignement (évaluation des apprentissages), de l'organisation et de la gestion (des établissements, des politiques éducatives, etc.) sont mis à jour. Deux théories peuvent aider à fonder l'évaluation de l'efficacité des établissements : la théorie économique et la théorie des organisations.

6.1.2.1. La théorie des organisations

Au niveau des théories des organisations, elles nous apprennent que l'évolution historique qui a permis l'émergence de l'évaluation de l'efficacité des établissements est liée à la croissance de leur autonomie. Cette nouvelle situation requiert que les acteurs de l'établissement disposent de procédures leur permettant de savoir l'usage qu'ils peuvent faire de leur évaluation. La capacité de prendre des décisions au niveau de l'établissement suppose à la fois un desserrement des contraintes que les niveaux supérieurs font peser sur lui, mais aussi que puissent être prises au niveau de l'établissement des décisions qui s'imposent ensuite à ses acteurs.

- L'approche de Scheeren

Scheerens propose une théorie dite des « couches emboîtées » (« nested layers »). Les conditions d'un enseignement efficace au niveau micro (élève) sont facilitées par des conditions organisationnelles au niveau méso (classe) et des conditions environnementales, le niveau macro (établissement). Chaque niveau incite et aide le niveau inférieur à travailler, le niveau supérieur peut agir sur le niveau inférieur par plusieurs mécanismes⁷⁴. Il distingue ainsi :

- ↳ Les effets contextuels dans lesquels il estime que l'agrégation de caractéristiques favorables au niveau micro a des répercussions au niveau macro. Ainsi par exemple une majorité d'élèves ou d'enseignants efficaces stimule les autres.

⁷⁴ Scheerens (1990, 1992)

- ↳ L'effet de miroir, c'est-à-dire qu'on trouve les mêmes caractéristiques au niveau classes et au niveau établissements (ex fortes attentes, pression pour la réussite).

- ↳ L'effet d'incitation marquée par exemple par une pression des parents au niveau de l'établissement qui aurait des répercussions dans les classes. De même le chef d'établissement peut donner des récompenses ou incitations aux meilleurs enseignants (des bonnes classes); il peut s'agir des récompenses d'un enseignant aux élèves.

- ↳ Donner le pouvoir de mettre en situation de fourniture de services par des systèmes sophistiqués de suivi de notes par exemple (évaluation au niveau de la classe). L'aide directe à l'efficacité des niveaux inférieurs peut porter par exemple sur la stimulation; autoriser le chef d'établissement à recruter des enseignants efficaces (système néerlandais, anglais).

- ↳ De plus, chaque niveau doit agir comme un tampon contre les perturbations; par exemple, éviter que le nombre d'élèves ne varie trop dans l'établissement ou la classe; maintenir des contacts informels entre enseignants pour que les faiblesses occasionnelles de l'un d'eux puissent être connues et que ses collègues puissent l'aider⁷⁵.

- Les quatre modèles proposé par Derouet

Pour Derouet (1992 ; 2000), l'évaluation peut aider l'établissement à utiliser son autonomie si son fonctionnement est défini de façon très étroite avec ses acteurs. Dans tous les pays, cette autonomie s'est accrue. Deux raisons principales militent en faveur de l'autonomie des établissements.

Premièrement, la raison directe est que les responsables considèrent que si l'on augmente l'autonomie de l'établissement, l'efficacité va accroître leur responsabilité et leur capacité d'adaptation au milieu et à la pression des usagers.

⁷⁵ Scheerens, idem, (1992 p24)

Deuxièmement, les raisons systémiques évoquées par Derouet indiquent que les établissements d'aujourd'hui sont soumis à quatre modèles qui poussent les enseignants à travailler.

- ↳ *Le modèle civique* où on assiste à une standardisation de savoir ou de l'intérêt général. Le fondement organisationnel de l'évaluation dans ce cas est codifié dans les programmes avec une coupure avec le monde (environnement) pour créer un espace indépendant et une ignorance volontaire de l'élève. C'est le modèle traditionnel dans lequel on ne fait que donner des compétences aux élèves.

- ↳ *Le modèle communautaire* qui s'appuie sur la formation des individus. L'école doit se soucier de l'élève, elle doit former les individus et non les gaver de connaissances et elle y parvient en ne se coupant pas du milieu de vie de l'enfant et en étant elle-même une communauté chaleureuse. Ici, l'école doit aider l'enfant à se développer à travers des exercices, des sorties d'études, ...

- ↳ *Le modèle de l'efficacité* défendue par Derouet ou modèle Colbertien dans lequel l'école doit fournir à l'économie les compétences dont elle a besoin tant en durée qu'en nature. En guise de compétences, on parle plutôt aujourd'hui de ressources humaines durables.

- ↳ *Le modèle marchand* dans lequel, l'école doit satisfaire les demandes des usagers. Pour DEROUET, c'est au niveau de l'établissement que doivent se trouver des compromis entre les principes ; et c'est au niveau de l'établissement que les enseignants doivent s'accorder.

À coté de ces principes qui doivent guider les acteurs de l'école à rechercher plus d'efficacité dans l'exercice de leur fonction, la théorie économique de la bureaucratie fait ressortir le fait que le comportement des acteurs est loin d'être conforme aux prescriptions attendues.

- La vision organisationnelle de Mintzberg

Dans son ouvrage célèbre "structure et dynamique des organisations"⁷⁶, Mintzberg (1982), décrit les établissements scolaires comme des "bureaucraties professionnelles". La "production" des établissements est assurée par des professionnels qualifiés avec peu de coopération entre les individus et une coordination réduite. Ce sont des structures "plates", dans lesquels les professionnels exercent l'essentiel du pouvoir. Le rôle de la direction est surtout d'essayer de limiter les perturbations ou les empiètements (franchissement des frontières) qui pourraient venir entraver le travail des professionnels. Dans de telles organisations, la cohérence est assurée par la standardisation (le professeur de 5^{ème} sait ce que le professeur de 6^{ème} a enseigné) et par la "certification" marquée par une formation commune des professeurs de même niveau. Il y a peu d'interférence de la direction sur le travail des professionnels et peu d'interactions liées à leur travail ; ils travaillent de façon indépendante et s'opposent à la planification stricte de leur travail, comme à toute évaluation (Scheerens, 1992, p22).

6.1.2.2. Les théories économiques du choix public (Public choice)

Les théories économiques du choix public⁷⁷ de Niskanen (1971), montre que les responsables d'une administration ne cherchent pas à maximiser la satisfaction des consommateurs des biens publics qu'ils produisent, mais un ensemble d'objectifs. Le plus souvent c'est la défense des salaires, les gratifications annexes, leur réputation, leur pouvoir, la quantité d'affaires traitées par le bureau en terme de volume, le confort dans la direction du bureau. Niskanen considère que "le montant du budget alloué à leur administration " est une assez bonne synthèse de l'impression de ces objectifs (parfois avec de très bonnes intentions). La théorie du choix public est une théorie économique de la bureaucratie, qui résulte de la conjonction d'approches sociologiques de la bureaucratie et d'analyses managériales des grandes firmes transposées aux administrations. Or, dans la conception weberienne, la **bureaucratie** se caractérise comme une organisation hiérarchique obéissant à des règlements internes minutieux. Le comportement optimal du fonctionnaire consiste à se conformer

⁷⁶ H. Mintzberg, (1982) Structure et dynamique des organisations Traduction de The structuring of organizations Editions d'Organisation

⁷⁷ W.A. Niskanen, *Bureaucracy and Representative Government*, Chicago, 1971

(obéir) au mieux aux règles établies. L'indépendance de l'administration est ainsi garantie à l'égard des intérêts privés et sa subordination au pouvoir politique. Par exemple, il suffit que le ministre décide que tout enseignant de lycée doit avoir 40 heures de cours par semaine et c'est aussitôt appliqué et respecté. Dans ce type d'organisation, le système est gouverné par des corporations qui pensent qu'on ne peut rien décider sans elles.

Du point de vue de la théorie du choix public, Niskanen fait remarquer que le schéma de Weber néglige d'une part que la diversité des situations fait que les règlements (centralisés), uniques pour tous ne peuvent pas tout prévoir et qu'il est important que les bureaux gardent une certaine autonomie ou marge de manœuvre. Niskanen considère que la théorie de Weber néglige d'autre part les imperfections et les inégalités d'informations entre le bureau et le pouvoir politique. De plus, dans une administration, les objectifs ne sont pas clairs et les résultats moins facilement mesurables et d'ailleurs rarement mesurés. Le manque de concurrence ne rend pas l'organisation obligée d'atteindre une certaine efficacité pour assurer sa survie. Par conséquent, les individus peuvent poursuivre leur propre intérêt et pas celui de l'administration. Alors que le marché assure en principe que la poursuite par chacun de son intérêt propre coïncide avec l'intérêt général, aucun mécanisme de ce type n'existe dans le cas de l'administration. De ce fait, les agents poursuivent d'autres buts autres que ceux définis par l'administration. C'est le "*déplacement des buts*" où l'intérêt des individus prend le pas sur celui de l'administration. Les individus ne font pas d'efforts pour atteindre ce qu'ils auraient pu faire. Dans le privé, le déplacement des buts est limité puisque l'objectif est relativement clair : c'est la maximisation du profit.

Prenons l'exemple d'un établissement où un proviseur se vante d'avoir acquis un véhicule sur le budget de son comité de gestion et qui programme la rénovation de l'établissement, alors qu'il ignorait les piètres indicateurs de valeur ajoutée de son lycée. Ou encore le cas d'un chef d'établissement qui engage une augmentation du nombre de classes ou des sorties coûteuses alors que les heures de mathématiques ne sont pas assurées par manque d'un professeur qu'il peut recruter en vacation. Cette situation entraîne ce que les économistes

appellent *l'inefficacité X* de gestion ; i.e.⁷⁸ qu'avec la même quantité X, on peut faire beaucoup mieux. Ils distinguent deux types d'inefficacité.

- La première, *l'inefficacité d'allocation*, dans laquelle la distribution des outputs n'est pas telle qu'elle garantisse un bien être social maximum (Pareto)
- la deuxième, l'inefficacité X, se produit chaque fois qu'il est possible de traduire davantage d'output avec la même quantité d'inputs (Jones, p 69) i.e. chaque fois que la distribution des outputs n'est pas optimale.

Des recherches en éducation ont montré que cette théorie s'y applique au moins partiellement. Ainsi, pour Michaelsen (1977), "les besoins des enseignants et des chefs d'établissement, le contrôle de leur emploi prend souvent le pas sur les besoins de l'enfant et de sa famille". Ces comportements vont à l'encontre de l'essentiel de l'action d'éducation qui consiste à mettre l'élève au centre de l'action éducative. En matière de dotations, Mann (1981), indique que "les procédures d'allocation des ressources des établissements visent d'avantage à créer des conditions de travail équitable pour les adultes qu'à produire un environnement optimum pour l'apprentissage des élèves" : choix d'organiser une classe à cours simple versus classe à cours multiple ou encore faire passer un élève au CE2 pour des raisons de taille de la classe. Par rapport au pilotage, Boysd et Crowson trouvent que les chefs d'établissement consacrent plus de temps à des tâches de maintenance qu'à des tâches liées à l'apprentissage des élèves, alors même que ces tâches font partie de leur travail davantage aux USA, au Royaume Uni qu'en France ou encore au Burkina Faso.

Un des mécanismes de l'inefficacité X tient aux conditions particulières de la relation chef d'établissement/agent dans la bureaucratie. Selon la théorie de l'agence, le chef d'établissement rencontre deux types de difficultés avec ses agents. Ils peuvent poursuivre d'autres buts que ceux du chef d'établissement. Par exemple, l'agent (le professeur) peut s'intéresser surtout aux bons élèves alors que le chef d'établissement souhaite qu'il fasse acquérir un certain niveau à tous; ou encore, il peut ne pas consacrer assez d'efforts à la poursuite des objectifs du chef d'établissement (Trannoy, 1999).

⁷⁸.Oakes, J. (1989). *What educational indicators? The case for assessing the school context*. Educational Evaluation and Policy Analysis, vol 11(2), 181-199.

Contrairement au privé, dans la bureaucratie, les actionnaires pas plus que l'État ne peuvent savoir dans quelle mesure les bons ou mauvais résultats obtenus sont imputables aux efforts des agents ou à des causes externes; ils n'ont pas un contrôle direct de l'effort des agents. Le privé répond à ce déficit d'information par des dispositifs de rémunération incitatifs.

En revanche, les actionnaires, pas plus que l'État dans la bureaucratie, ne peuvent savoir dans quelle mesure les résultats obtenus (bons ou mauvais) sont imputables aux efforts des agents ou à des causes externes (chances), car ils n'ont pas un contrôle direct de l'effort de l'agent. C'est la raison pour laquelle les actionnaires rémunèrent les managers par des salaires dont une partie est fixe et l'autre dépend des résultats obtenus; c'est-à-dire du profit réalisé. Autrement dit, les privés répondent à un problème de déficit d'information par des dispositifs de rémunération incitatifs.

Quant à l'État, il n'a pas un intérêt aussi direct avec les actionnaires à la maximisation de l'unité dégagée par la firme ; de plus, il n'a pas un indicateur aussi direct que le profit pour apprécier cette unité. En revanche, comme les actionnaires, il a intérêt à payer les managers (l'agent) le moins possible. Donc il le paye au salaire fixe et le manager a une incitation à l'absence d'efforts ou à déployer ses efforts dans d'autres directions que celles que le principal attend de lui (Johnes, p 74).

Il est probable que si l'on veut véritablement que les établissements deviennent un lieu d'élaboration collective de politiques et de décisions éducatives efficaces, il faudra renforcer leur structure interne, donner plus de prérogatives aux départements disciplinaires, ou aux équipes enseignantes d'un même niveau ou d'une même classe.

6.1.3. Comment alors mesurer l'efficacité des établissements et avec quels outils ?

La mesure de l'efficacité du système peut s'intéresser à chaque niveau de dotation à savoir les ressources humaines, matérielles et financières disponibles pour l'activité d'enseignement (inputs), la qualité des pratiques d'enseignement (processus) et la qualité des résultats ou output, (Grisay et Mählick, 1991).

Les économistes de l'éducation posent la question de l'efficacité de l'éducation en termes de relation entre les "inputs" et « outputs ». L'appréciation du processus de production par la qualité des produits et les moyens mis en œuvre, utilise la fonction de production de la firme appliquée à l'éducation. Les combinaisons efficaces des inputs devant produire les meilleurs résultats, découlent de la maximisation sous contrainte (Becker, 1964).

Blaug (1970) perçoit l'éducation comme une sphère d'activité en elle-même. Il envisage la mesure de l'efficacité éducative par le niveau d'atteinte des divers objectifs et non par les résultats. La difficulté de cette approche réside d'une part dans l'articulation entre les divers objectifs de l'éducation et d'autre part dans la mesure de l'efficacité par le coût ? Pour Grisay et Mählck 1991, le développement d'un système éducatif se voit dans la mise en rapport des résultats obtenus et des facteurs matériels et non matériels qui les ont produits. L'efficacité serait donc liée à la qualité des ressources humaines matérielles disponibles dans les écoles (inputs), la qualité des pratiques d'enseignement (le processus), et la qualité des résultats obtenus. La difficulté rencontrée est d'arriver à bien définir les outputs et les processus d'éducation. En effet, les produits de l'éducation sont divers. Si l'on considère les outputs éducatifs (qui tiennent compte de la réussite des élèves), il y a ceux qui sortent du système éducatif avec des diplômes (produit fini), ceux qui sortent à différents niveaux sans diplôme (produits semi-finis des différents niveaux).

Pour prendre en compte la diversité des produits de l'éducation, Thélot (1993) analyse le fonctionnement interne de l'école par les échecs scolaires. Il considère l'échec scolaire comme un indicateur de la faiblesse de l'efficacité interne du système qui va au-delà de mesurer les flux des élèves sortant du système sans aucun diplôme. Il reconnaît que la mesure exacte des résultats n'est pas aisée, et propose une démarche économique synthétique fondée sur une meilleure identification des coûts de l'éducation et aussi du degré d'atteinte des objectifs (Blaug, 1970). Il s'agit alors de comparer la croissance des coûts et celle des indicateurs d'atteinte de divers objectifs et non des résultats de l'éducation proprement dits. Mingat et Tan (1987), Lockheed et Hanushek (1987) proposent une analyse de la qualité du processus éducatif qui fait intervenir à la fois le coût unitaire de l'éducation et l'efficacité avec laquelle les ressources sont transformées en produit du système éducatif. Il devient, alors possible d'améliorer l'efficacité interne de l'éducation soit en concentrant les ressources sur les

facteurs reconnus capables de relever le niveau d'éducation ou en diminuant les ressources tout en maintenant un niveau donné d'acquisition des élèves. Il ressort pour toutes ces approches, que «l'école où les élèves ont acquis le plus de connaissances avec les mêmes intrants est probablement la meilleure école», Hallack, (1990).

L'approche par l'analyse coût-efficacité permet de traduire en terme de coût, l'efficacité interne avec laquelle les ressources du système éducatif ont été transformées en produits. La mise en relation de l'efficacité interne et des coûts permet d'appréhender l'efficacité qui correspond ainsi à la meilleure allocation qui procure le plus de rendement.

Par rapport aux critères d'efficacité, il semble que les établissements puissent se trouver dans deux cas de figure vis à vis de l'efficacité : soit être efficaces ou inefficaces de façon stable et durable, soit varier d'une discipline à l'autre et d'une année à l'autre. La question des caractéristiques des établissements efficaces peut donc revêtir deux formes : ce qui distingue les établissements qui sont aux deux extrêmes de façon stable d'une part, et d'autre part, les facteurs qui entraînent les variations générales d'efficacité. Les recherches ont plutôt porté sur le second terme. Bien sûr, il est parfois difficile, dans les caractéristiques évoquées, de distinguer celles qui sont la cause ou la conséquence de la faible efficacité (il est plus facile de s'entendre bien quand on a le sentiment de réussir ensemble, de chercher des causes internes quand les choses vont bien que quand elles vont mal,...). La plupart doivent être à la fois causes et conséquences. Cependant, certaines sont des variables malléables : l'insistance sur la réussite scolaire, la conception de la discipline, le type de relations que le chef d'établissement doit rechercher avec ses enseignants...

Par rapport aux outils utilisés, il existe des controverses sur la nature des épreuves à utiliser pour mesurer le progrès scolaire des élèves. Le débat n'est pas très vif lorsque l'on utilise les examens nationaux ou les épreuves mises au point par des enseignants et des inspecteurs. Il l'est davantage dans les pays anglophones, où les recherches quantitatives sur l'efficacité, mais aussi le système scolaire en général, utilisent davantage les QCM, auxquels leurs adversaires reprochent de favoriser un enseignement superficiel plutôt qu'une compréhension en profondeur. Les chercheurs travaillent donc à mettre au point des épreuves mesurant des performances plus «authentiques», «des formes plus significatives de la compétence humaine ».

Une autre façon de contourner ce problème est de construire des « niveaux de compétences standards », et d'utiliser ensuite plusieurs approches (test, jugement des enseignants, de l'élève lui-même,...) pour apprécier si l'élève a, ou non, atteint ce niveau.

A travers la théorie des organisations, nous pouvons retenir l'importance des comportements, des motivations et des stratégies des individus dans l'atteinte des objectifs de toute organisation. L'efficacité pédagogique des enseignants ou de l'établissement repose principalement sur l'efficacité du mode gestion des différents inputs dont les ressources humaines en particulier.

Par rapport à la théorie économique, qui complète celle des organisations, l'accent est plutôt mis sur la meilleure utilisation possible des ressources disponibles sans pour autant accorder une prépondérance à la ressource humaine qui est ici considérée comme un simple facteur de production.

Il découle de ce qui précède, que la meilleure stratégie réside dans une combinaison des deux approches.

6.2. CONCEPTS ET THEORIES SUR L'EQUITE :

Très souvent, les concepts d'égalité et d'équité se confondent. La question de l'égalité des chances de tous devant l'école est à la base des premiers travaux sur l'école. L'école qui était ouverte autrefois aux enfants des nobles et des riches, doit désormais ouvrir ses portes à tous les citoyens du pays, voire du monde. Au plan international, on parle bien d'éducation pour tous ! La volonté d'associer la recherche d'un développement durable à davantage de justice sociale (développement humain) est à la base de l'intérêt croissant porté aux recherches sur l'équité c'est-à-dire « la façon dont les coûts et les avantages sont distribués parmi les différents groupes de la société » (Psacharopoulos & Woodhall, 1988, p. 259, cité par De Ketele). Les objectifs du millénaire cherchent entre autre à atteindre cette équité sociale au plan mondial.

6.2.1. Le concept d'équité

L'équité dans l'accès à l'éducation (égalité d'accès) fait appel à la possibilité d'offrir à tous les enfants en âge d'être scolarisés, des chances aussi égales que possible. La réduction des inégalités d'accès qui passe par l'accès d'un plus grand nombre à l'éducation, est l'objectif principal des orientations de la politique « éducation pour tous ».

L'équité par l'éducation quant à elle, fait appel à un plus grand degré de justice devant le savoir et renvoie au niveau de formation des élèves, quelle que soit leur origine sociale (justice devant le savoir), avec des chances d'accès aux emplois et des développements ultérieurs de carrières identiques pour chacun.

L'absence d'équité se réfère plus généralement à un état relatif de justice (x/y)⁷⁹. Les facteurs de variations généralement utilisés pour réaliser cette vérification, concernent les différences géographiques, (entre régions ou entre provinces, entre milieu rural et milieu urbain) ; les différences de genre (entre filles et garçons) ; les différences socioéconomiques (IUDH, groupe ethnique, catégories sociales, entre riches et pauvres,) notamment, la proportion d'enfants dits favorisés (issus des familles nobles ou riches) aux enfants des autres couches sociales, surtout des pauvres issus de familles démunies ; les différences entre ceux qui bénéficient des crédits publics de l'éducation et ceux qui n'en bénéficient pas ; entre ceux qui sont éduqués et ceux qui ne sont pas. La comparaison se fait entre les taux des entités concernées. Cette comparaison peut être faite par niveau d'éducation, par degré ou de façon agrégée, pour tous les niveaux confondus, selon le niveau initial à l'entrée dans un cycle, etc. La mesure du groupe défavorisé (relative et non absolue) se fait par rapport au groupe qui est favorisé. La meilleure approche dans ces comparaisons tient compte en même temps des niveaux de tendances (de l'état absolu du groupe concerné). La comparaison de la progression intra et inter groupe permet de vérifier si l'amélioration n'est pas suivie d'un effet d'inégalité qui subsiste bien qu'il y ait amélioration ; « L'équité apparaît ainsi comme un complément naturel de l'efficacité et de l'efficience » De Ketele (1989, p 130).

⁷⁹ Dr Gro Brundland, Directeur de l'Organisation mondiale de la santé, (OMS), Genève, novembre 1999.

6.2.2. Les théories de l'équité de l'école

Les différents travaux qui se sont intéressés à l'équité du système éducatif, se sont portés sur les mesures de disparité, et ont cherché à répondre au comment remédier aux inégalités de la distribution de l'offre éducative ? Comment améliorer les chances d'accès à une même qualité d'enseignement ? Comment partager de façon équitable les ressources de l'éducation entre les différents groupes de la société, en vue de rechercher des solutions à des situations réellement vécues par des individus ou des groupes d'individus.

L'équité socioéconomique d'accès qui est de loin la plus étudiée, particulièrement dans les pays en développement, s'intéresse à la question de la démocratisation de l'accès à l'école et les facteurs qui sont censés déterminer le niveau global dans la répartition des ressources publiques d'éducation. Il apparaît alors deux facteurs complémentaires, l'un d'ordre structurel se réfère aux taux de scolarisation aux différents niveaux et au volume des ressources unitaires affectées à chaque niveau ; l'autre est lié à la sélectivité sociale, et caractérise les inégalités d'accès et de réussite à chaque niveau éducatif.

En effet, dans plusieurs pays en développement, les sources d'iniquité sont liées i) à la structure d'allocation des fonds publics entre les différents degrés d'éducation, ii) à l'existence de couches sociales : les couches sociales favorisées ayant accès à l'éducation et les couches défavorisées plus nombreuses et qui accèdent moins à l'éducation; iii) au système privé de prêts et de participation des frais de scolarité. Dans plusieurs pays en développement, la structure d'allocation des fonds publics a été pendant longtemps défavorable à l'enseignement primaire au profit du secondaire et du supérieur.

Au début des indépendances, la nécessité de former des techniciens et des cadres de haut niveau capables de remplacer l'administrateur colonial s'est fait sentir. Les réformes scolaires qui ont été engagées ont conduit les pays en développement à accorder une part plus importante de leurs ressources à l'enseignement secondaire (surtout général) et au supérieur. Dans ces pays, il a été établi qu'en moyenne, le coût unitaire public de l'enseignement supérieur est 26 fois supérieur à celui du primaire et 9 fois plus que celui du secondaire. Ainsi, il apparaît que les 6% qui fréquentent dans l'enseignement supérieur consomment à

eux seuls 39% des ressources de l'éducation, alors que les 71% d'une génération du primaire n'en reçoit que 22%.

L'étude de Jarousse et de Mingat (1989) sur le fonctionnement des systèmes éducatifs des pays sahéliens confirme cette iniquité dans la répartition des ressources éducatives. Ces auteurs estiment que compte tenu de la structure du système scolaire et des coûts aux différents degrés, la situation actuelle assure à une minorité d'individus, le bénéfice substantiel des ressources publiques. Cette minorité qui parvient aux niveaux les plus élevés bénéficie ainsi de l'ensemble des dépenses engagées à tous les niveaux du système. L'étude de Mingat et Jarousse (1993) montre qu'en 1988, l'indice de Gini était de l'ordre de 0,70 contre 0,58, 0,42, et 0,33 respectivement pour les pays d'Afrique francophone non sahélien, les pays d'Asie à faible revenu et ceux d'Amérique Latine. Cette inégalité dans la répartition des ressources publiques d'éducation en Afrique s'expliquerait par le montant élevé des dépenses sociales et des bourses accordées aux étudiants. Les travaux de Mingat et Psacharopoulos (1985) montrent que les dépenses par étudiant représentent en moyenne 120% du PNB par tête en Côte d'Ivoire, 160% au Sénégal, 700% au Mali et 800% au Burkina Faso. Les dépenses ainsi consenties au niveau du supérieur ont été un frein au développement de la couverture du système des degrés inférieurs eu égard à l'intensité de la contrainte budgétaire de ces pays. Malheureusement, le développement de l'enseignement supérieur a conduit à un gaspillage des ressources rares à partir des années 80 par la formation de diplômés au chômage ou occupant des postes au profil inadapté à leur formation. Les pays ne peuvent plus engager tous les diplômés qui sortent des établissements de formation.

Au niveau social, c'est en moyenne 2 à 3% des enfants d'une même classe d'âge parvenus au niveau de l'enseignement supérieur qui bénéficient de 35% à 40% des ressources publiques. Il est évident à ce niveau, que les enfants des milieux aisés qui ont le plus de chances d'accéder au niveau scolaire le plus élevé, tirent le plus grand profit d'un système dépendant fortement des fonds publics. Les couches sociales pauvres contribuent ainsi pour une large part à la prise en charge du financement des enfants de riches d'abord parce qu'ils sont plus nombreux et contribuent de façon indirecte et non discriminante par les taxes et les impôts au financement de l'éducation ; ensuite parce que leurs enfants sont moins représentés parmi ceux qui accèdent aux plus longues études. Un système éducatif qui s'édifie sur de telles pratiques favorise nécessairement les classes les plus riches qui voient leurs enfants

accéder au niveau scolaire le plus élevé, aux filières les plus prestigieuses qui leur permettent in fine, d'accéder au niveau social le plus élevé par l'occupation de meilleurs emplois. Compte tenu de ses différentes constations sur la structure actuelle de l'éducation et des contraintes budgétaires qui pèsent sur leur développement, il est urgent de s'orienter vers des politiques éducatives qui vont modifier le mode actuel du financement de l'éducation. Plusieurs alternatives peuvent être envisagées.

Certains ont pensé que la contribution financière des usagers devait être plus importante dans les niveaux d'éducation où la rentabilité privée est la plus élevée. Cette mesure critiquée et jugée inéquitable dans la mesure où elle précipite le départ des étudiants des classes moyennes ou faibles qui manquent de ressources pour payer leurs études dans les filières prestigieuses. En dépit d'une augmentation à priori incontournable, il nous apparaît nécessaire de l'inscrire dans une triple perspective⁸⁰.

La première perspective, s'inscrit dans le cadre de la variété des possibilités d'augmenter la contribution des usagers du supérieur tout en adoptant un système de bourses, de prêts ou subventions et d'exonérations possibles des droits d'inscription de ceux qui n'auront pas les moyens de financer leurs études. Le choix entre ces différents systèmes de soutien dépend du niveau considéré mais aussi de la capacité contributive réelle des éventuels exclus qu'il conviendrait de bien identifier.

La seconde perspective, une privatisation croissante des niveaux d'enseignement, basée sur une participation graduelle des différentes générations. La stratégie serait de faire bénéficier aux générations à venir de la gratuité de l'enseignement primaire voire secondaire car ils doivent se préparer à prendre totalement en charge plus tard le coût de leurs études au niveau du supérieur; suppression progressive des bourses massives accordées par l'État au supérieur. Les générations en cours bénéficiant du système en place, vont ainsi être soumises petit à petit aux nouvelles stratégies. Les considérations sur l'équité justifient une telle alternative de privatisation croissante des niveaux d'enseignement secondaire et supérieur.

⁸⁰ Voir J B RASERA (1999), l'économie de l'éducation et la question du développement, in JJ PAUL, Administrer, gérer, évaluer les systèmes éducatif; éd. ESF

Cependant, les coûts élevés des études et la faiblesse des subventions publiques n'ont pas permis son application⁸¹.

La troisième perspective : il s'agit d'utiliser les fonds supplémentaires issus du relèvement des frais de scolarisation dans les écoles, filières et niveaux d'éducation à rendement privé très élevé, pour étendre la couverture scolaire au profit des enfants qui sont actuellement exclus du système (enfants des pauvres, enfants des campagnes, etc.) et pour améliorer la qualité de l'enseignement. Dans ces conditions, la mesure pourrait tendre vers une plus grande équité. Cette stratégie est basée sur un rééquilibrage des coûts unitaires à partir de collectes discriminantes des frais scolaires au niveau des établissements. Il s'agit de pratiquer des prélèvements discriminants entre établissements riches et pauvres i) des frais de scolarité selon les localités d'une part et ii) des taux de reversement discriminants au niveau central.

Dans un premier temps, il s'agit de fixer des frais de participation des usagers selon la zone et le prestige de l'établissement. Trois zones peuvent être identifiées :

- les établissements situés en zone rurale pauvre avec peu de filières recevant majoritairement des enfants issus de classes populaires où il faudra mener des actions d'appui budgétaire plus importants.
- les établissements situés dans des localités urbaines riches avec une pluralité de choix d'établissements et de filières recevant des enfants de classes sociales riches ou moyennes. Dans ces derniers et par rapport à l'organisation du système et au service rendu, il faut prévoir de relever conséquemment les frais scolaires.
- les zones moyennes constituées de population des classes majoritairement faibles et moyennes situées dans les zones rurale ou semi urbaine.

Dans un second temps, les ressources mobilisées sont ensuite redistribuées de façon indirecte aux localités où les frais de scolarisations sont relativement bas du fait de la trop grande concentration d'enfants de pauvres. Ainsi, cet apport est inversement proportionnel à leur capacité financière. Cette participation permet d'améliorer le fonctionnement interne des

⁸¹ RASERA, idem

établissements pauvres et de réduire les disparités des coûts unitaires d'un établissement à l'autre, signe que les élèves tendent à bénéficier des mêmes conditions d'apprentissage. Cette stratégie peut être précédée par une dotation en enseignants des zones prioritaires définies en vue d'alléger les charges de fonctionnement liées parfois à la prise en charge d'enseignants vacataires, difficilement disponibles dans les zones défavorisées. Comme le montre le graphique ci-dessous, il s'agit donc de doter prioritairement les établissements défavorisés en enseignants et de pratiquer une dotation financière et matérielle inversement proportionnelle à la capacité financière des usagers.

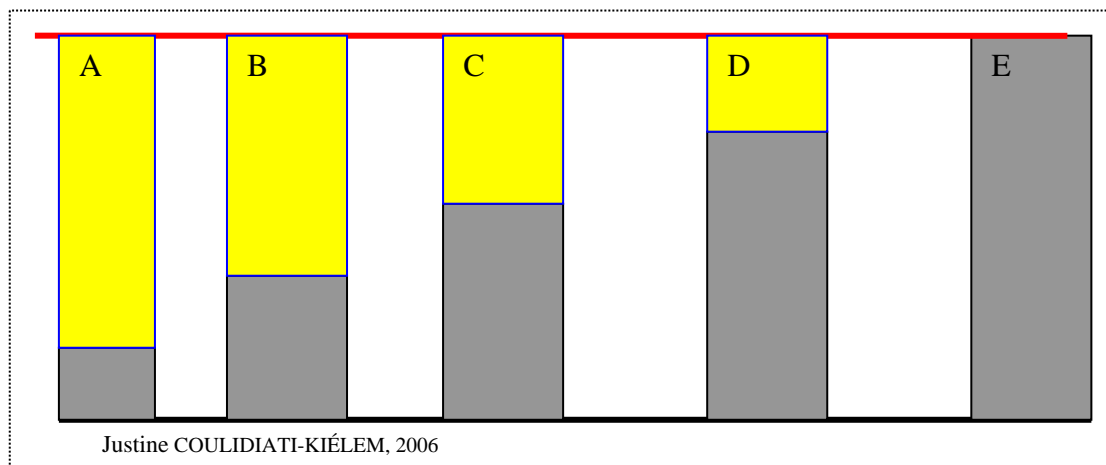
Cette dernière offre l'avantage de limiter la mobilité des élèves qui se voient parfois obligés de quitter leurs parents à la recherche d'une école à même de leur procurer un enseignement de qualité.

Supposons que 10% des écoles les plus favorisées financièrement perçoivent 35 000 FCFA/an et par enfant. On peut imaginer trois modes de répartition visant à aider d'avantage les établissements situés dans un environnement financièrement défavorable.

Premier cas, on peut décider de donner à chaque école, le complément ou différence par rapport aux écoles les plus dotées. Si dans l'école A les frais ne peuvent dépasser 16 000 F/an et par enfant, l'État apportera dans ce cas 19 000F soit $(35\ 000 - 16\ 000)$ par élève et par an dans cette école pour compenser. La difficulté est que i) les écoles qui font des efforts, risquent d'être démobilisées et baisser ainsi les frais de leur participation à la base, en vue de profiter des avantages des compensations possibles que l'État peut offrir ; ou alors, ii) dans les écoles défavorisées, il n'y aura pas d'effort à fournir pour améliorer la prise en charge de leurs enfants à l'école : rechercher un travail ou une activité complémentaire à même de générer des revenus supplémentaires à la famille, etc.

Dans ce système tout le monde est égal en terme de ressources financières par élève, mais certains ne bénéficient d'aucun appui de l'État : c'est le cas de l'établissement E sur le graphique qui suit. Il faut alors en plus de cette politique trouver un mécanisme incitateur.

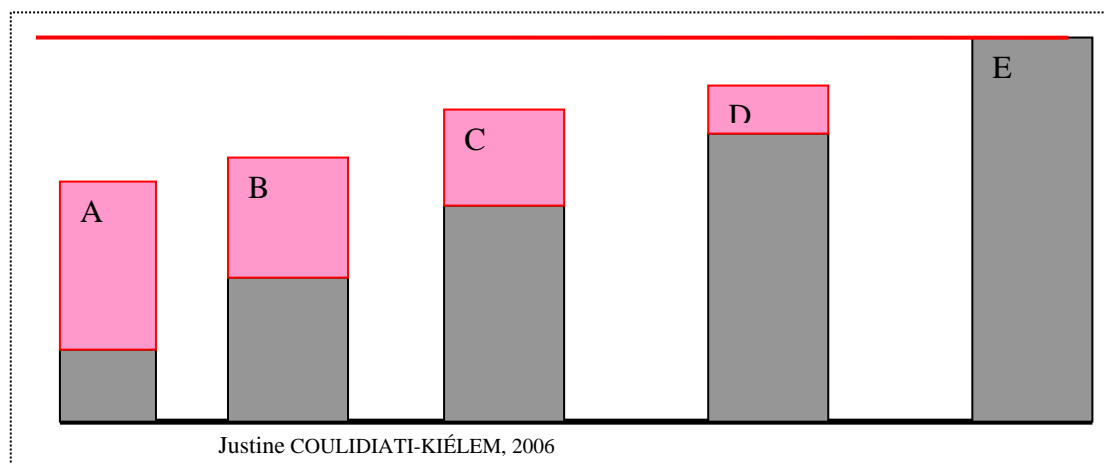
Graphique VI. 1 : *Alternative avec compensation totale des besoins.*



* La ligne rouge représente le niveau maximum du coût unitaire des établissements les mieux dotés.

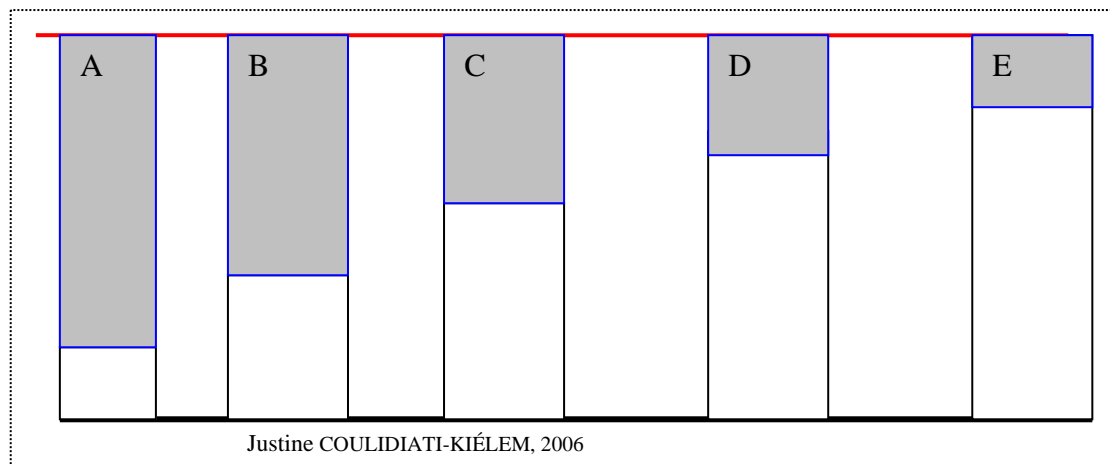
Deuxième cas, on peut penser à compenser la faiblesse des cotisations des Associations des Parents d'Élèves en accordant la moitié de la différence aux mieux nantis. Reprenant notre exemple précédent, il s'agira pour l'État de doter l'établissement de la somme de $(19\ 000/2)$ soit 9 500 F/élève et par an à l'établissement A. Les établissements A, B, C, recevront ainsi la moitié de la somme de l'alternative 1 décrite précédemment. Il y a une réduction des inégalités qui ne permet certes pas d'atteindre le niveau maximum, mais l'établissement E reste toujours sans appui de l'État.

Graphique VI. 2 : *Alternative avec compensation partielle des besoins*



Or, si l'on se contente de compléter les ressources financières des écoles défavorisées, on risque cependant d'avoir une injustice vis-à-vis des écoles riches qui ne bénéficient d'aucun appui et surtout une incitation à l'esprit d'assistanat des plus pauvres. Cette deuxième clé de répartition possible cherche à combiner justice et efficacité. Elle permet donc simultanément à tous, de bénéficier d'un apport de l'État et de créer une émulation dans la recherche de financement. C'est le troisième cas de figure possible repris dans le graphique³ inversement proportionnel à sa capacité financière et relativement à un coût fixé par élève. Elle peut être graduelle dans un premier temps, puis décroissante selon l'effort fourni par les usagers d'améliorer leur contribution à la base, et pour insister sur un effet de stimulation.

Graphique VI. 3 : *Alternative avec effet de stimulation*



Dans le troisième cas représenté dans le graphique VI.3 ci-dessus, on a cherché à combiner efficacité et justice dans laquelle chaque établissement reçoit une dotation de l'État.

Cependant, il est important de noter que cette dotation seule ne suffit pas. La construction d'indicateurs pertinents qui tiennent compte des différents facteurs évoqués est incontournable pour la mise en œuvre des stratégies retenues et leur évaluation périodique (clé de répartition choisie, le mécanisme mis en place et de choix des établissements, etc.). Il est ensuite important de veiller à la bonne gouvernance au niveau de l'utilisation des moyens mobilisés. Pour cela il faut veiller à évaluer (si possible périodiquement) les effets du nouveau dispositif en vue d'amener les uns et les autres à faire plus d'efforts pour plus de perfectionnement. En effet, dans une étude sur le Burkina Faso, Couliadiati-Kielem et Orivel (2002), ont montré qu'au primaire, une participation de 500F CFA par élève et par an suffisait

pour prendre en charge les coûts administratifs et pédagogiques du système qui permettent à la fois de stabiliser le personnel enseignant, de mobiliser les parents et la population autour de l'école, éléments indispensables pour l'amélioration des résultats scolaires. Or, la plupart des établissements du pays fixent des frais d'Association des Parents d'Élèves supérieurs à cette somme. Le problème réside souvent dans la mauvaise gestion et les détournements des fonds collectés au point que les populations refusent parfois de continuer à participer.

A priori, le paiement par les usagers d'une partie des coûts des services qui leur sont offerts constitue une stratégie efficace de mobilisation des ressources additionnelles et d'équité dans le système éducatif. Les parents doivent d'une manière ou d'une autre contribuer financièrement à l'éducation de leur enfant. Pour être efficace, dans un environnement où la majorité des usagers sont confrontés à des difficultés économiques, il faut répondre aux attentes des usagers ; ce qui, d'un autre point de vue contribuerait à la régulation du système et à sa performance. L'application d'une tarification dans un tel environnement, mérite beaucoup de réflexion dans les pays en développement où peu d'études ont été menées sur la participation financière des populations (des classes moyennes et pauvres) à l'éducation de leurs enfants et où les gouvernements sont peu expérimentés en matière de tarification des coûts et des difficultés de recouvrement ; et dont les populations sont habituées, et s'attendent encore à la gratuité de l'école.

Ces différents constats montrent que l'efficacité de la tarification des services de l'éducation dépend essentiellement de la capacité des gouvernements des pays en voie de développement à mettre en place des systèmes viables de tarification et de gestion transparente et efficace des contributions des familles.

D'autres types de participation sont à valoriser dans le contexte actuel des pays en voie de développement. Par rapport à l'extrême pauvreté qui s'installe dans nombre de familles, certaines populations ne peuvent malgré tout, participer à la prise en charge de l'éducation de leurs enfants.

Le Burkina Faso ne scolarise de nos jours que 56,9% de ses enfants au primaire, 15,55% au secondaire et 2,22% au supérieur. Au delà de la faiblesse du taux de scolarisation aux différents niveaux, le système éducatif burkinabé connaît de grandes disparités spatiales,

entre riches et pauvres, entre les enfants du milieu rural et ceux du milieu urbain. Cette situation a suscité un regain d'intérêt sur la question dans le cadre de la politique économique et éducative de ce pays, et figure dans tous les programmes de développement et de politique générale : les textes sur la décentralisation, comme le cadre stratégique de lutte contre la pauvreté, insistent sur la nécessaire réduction des inégalités spatiales et entre hommes et femmes.

L'IPPTE prend en compte ces objectifs et doit permettre au niveau de l'école de répondre aux besoins de scolarisation et de formation des plus pauvres tout en réduisant les différentes inégalités. De ce fait, le Burkina doit relever un double défi : celui de favoriser la scolarisation de tous par un accroissement conséquent de structures d'accueil, et aussi améliorer le rendement interne et externe par une meilleure qualité de l'enseignement ; c'est-à-dire améliorer à la fois l'efficacité et l'équité d'accès et de réussite scolaire.

Il importe alors pour ce pays de rechercher à travers les intrants de son système éducatif (ressources matérielles et non matérielles), la meilleure organisation qui permette d'atteindre plus d'efficacité et d'équité à travers l'évaluation de ses établissements. Or, si les évaluations des systèmes éducatifs ont généralement conclu sur la nécessité d'améliorer l'efficacité du système interne, force est de reconnaître que les spécialistes s'accordent moins sur les méthodologies utilisées, chacune privilégiant un aspect au détriment des autres.

Dans ce qui suit, nous allons dans un premier temps définir le cadre implicite dans lequel ces recherches sont menées et, dans un second temps, nous allons faire l'état de la question des recherches sur l'efficacité de l'école.

Chapitre 7 : Les facteurs déterminants de l'efficacité de l'école : état de la question entre le nord et le sud

*L'objectif primordial de l'économie politique
est de lutter contre la rareté afin de permettre aux hommes,
grâce aux arbitrages qu'ils effectuent dans le temps et dans l'espace,
d'obtenir la plus grande satisfaction possible de leurs besoins.*

Alain REDSLOB

Les recherches empiriques portant sur l'effet maître et sur les effets de contexte (contexte classe, établissement, etc.) ou encore effet de lieu, analysent les acquisitions des élèves en fonction du maître qui les enseigne, de la classe où se déroule l'apprentissage ou de l'établissement qui accueille l'élève. Il s'agit en général de chercher à déceler des facteurs qui, dans certains contextes, sont généralement associés à de meilleures acquisitions (résultats) de l'élève. L'objectif est de parvenir à des résultats pouvant donner lieu à des prises de décision en vue d'une plus grande équité sociale du savoir pour la majorité des enfants.

Ainsi, en cherchant à répondre aux problèmes de l'égalité d'accès et de réussite (ou échec) scolaire, les pédagogues, les sociologues puis les économistes ont tour à tour, seuls ou en groupe (équipe pluri disciplinaire), nourri puis élargi le champ d'investigation de la recherche en éducation. Dans leurs différents apports, il est sans doute aisé de percevoir la conception propre à chaque auteur, des tendances plus économistes, sociologiques ou pédagogiques d'évaluateur. Les différences méthodologiques portent sur l'importance accordée aux aspects qualitatifs, quantitatifs ou la nécessaire complémentarité qui exige du coup une pluridisciplinarité dans l'approche, mais aussi au paradigme auquel elles se réfèrent. En effet, si les premières recherches sur l'éducation ont été celles des sociologues et psychologues, il est incontestable que l'application des théories économiques de l'éducation a permis de mesurer par des tests économétriques, la production éducative et ses composantes.

Cette approche extérieure de l'évaluation du rendement des établissements a permis de mieux cerner les facteurs de l'efficacité relative, interne au système d'éducation. Par exemple, les travaux de type "input-output" ou "processus-produit", permettent d'évaluer l'impact ou l'importance de l'effet d'une variable (ou d'un groupe de variables) sur une autre, d'interpréter l'intensité des corrélations en vue d'identifier les éléments constitutifs de l'établissement ou du maître efficace ou performant.

7.1. AU NIVEAU SOCIAL ET ECONOMIQUE

A partir des différents résultats que nous venons de présenter sur les effets-maîtres, et les effets de contextes, et nous appuyant sur les rares recherches menées dans le domaine au sud, nous allons passer en revue les facteurs liés aux différences d'efficacité dans une perspective comparative entre les pays du Nord et ceux du Sud.

On relève que les facteurs explicatifs sont fort différents selon qu'on se situe chez les anglophones ou francophones, selon que le système est fortement décentralisé ou pas, selon que l'analyse est systémique ou pas, selon le niveau d'éducation considéré, selon les méthodes et outils d'estimation utilisés, selon les produits éducatifs considérés ou que l'analyse est simplement qualitative ou quantitative. La comparaison Nord-Sud est d'autant plus difficile qu'il existe très peu de recherches dans le domaine au Sud pour permettre de meilleures comparaisons entre les deux pôles. La situation de contexte entre ces deux pôles est très différente de même que les facteurs qui influenceraient les acquisitions des élèves. Les recherches sur les effets maîtres et les effets de contexte sont arrivées très tardivement même dans les pays comme la France. Elles sont encore plus pressantes dans les pays du Sud.

7.1.1. Au plan social

Saha (1983), comparant les pays développés et ceux en développement, fait ressortir que les différences entre pays résultent de la structure des phénomènes sociaux. Or ces facteurs liés à la structure sociale ont été rarement pris en compte dans les comparaisons entre les niveaux d'acquisition des élèves même dans les pays développés.

Heyneman et Loxley (1983), Heyneman (1986) en étudiant la qualité de l'éducation, montrent que les déterminants des acquisitions scolaires sont différents entre pays du Sud et ceux du Nord. Pour eux, dans les pays en développement, l'élément déterminant dans l'apprentissage est la qualité de l'école et des enseignants. Ce qui reviendrait à dire : bonne école + bon enseignant = bonne réussite scolaire. L'école devient alors un important facteur de différenciation entre les enfants dans les pays en développement. L'effet négligeable de l'environnement social de l'enfant a été abordé par Jousse et Mingat (1991) à travers une étude sur l'école primaire du Burkina Faso. Ils ont trouvé que les variables caractérisant le milieu familial n'expliquaient que 1,9% de la variance des acquis des élèves en fin d'année contre 5% au Togo.

Dans les sociétés industrialisées, les acquisitions scolaires sont plutôt affectées par l'environnement socio-économique de l'enfant et des facteurs extérieurs à l'école. Les relations entre individus, les groupes sociaux sont plus forts dans les pays du Sud (solidarité en Afrique), que dans les pays du Nord où les caractéristiques et les comportements individuels sont plus importants. De ce fait, il est très probable que l'effet (positif et très significatif) de l'origine sociale sur les acquisitions des élèves dans les pays du Nord ait plutôt un impact plus modéré dans les pays du Sud. En effet, la famille élargie, la solidarité africaine, constituent autant d'éléments favorables à la réduction de ce type d'effets sur les acquisitions des enfants.

Par rapport à l'orientation et aux coûts d'opportunité liés à la scolarisation, Lockheed, Fuller et Nyrongo (1989) montrent que les familles ne sont pas totalement absentes dans la formation des connaissances chez l'enfant. Leur étude montre que les effets du milieu familial sur la réussite scolaire sont plus prononcés dans les disciplines familières aux parents (ou liées à leurs connaissances). En effet, aujourd'hui plus qu'hier, le contexte familial a une grande place à jouer dans la formation des acquisitions des enfants et de leur cursus. Le comportement individuel des parents de classes modestes, face à l'éducation et à l'orientation, est un comportement marchand, tourné vers des études qui leur offrent plus de possibilités d'insertion dans la vie active. L'enjeu est de taille et l'encadrement à domicile apparaît comme une des formes utilisées par les parents qui engagent des coûts supplémentaires pour espérer améliorer les acquisitions de leur enfant et leur offrir un bon cursus et une compétitivité devant l'emploi. Les pays du Nord passent par l'institution «école», pour

apporter des correctifs à certains facteurs scolaires à même de permettre à un plus grand nombre d'enfants qui y accèdent d'avoir des chances égales de réussite. Ceci n'est possible que si les moyens et la volonté politique sont affichés (mise en place de dispositifs d'aide à l'apprentissage ou de remise à niveau dans les établissements). En Afrique, ce genre de dispositif n'existe pas en tant que tel. Ce qui est reconnu c'est la faim qui a des influences terribles sur la scolarisation. Comme on le dit, ventre creux n'a point d'oreille. La mise en place de cantines scolaires a beaucoup contribué à l'inscription, au maintien et à l'amélioration des réussites scolaires d'enfants issus de familles pauvres. Les bourses accordées aux élèves et étudiants entrent dans ce cadre de l'institution État, via l'école aux familles. Dans certains cas (de figures extrêmes), les facteurs scolaires peuvent permettre de corriger le possible que le milieu social ne le permet pas.

Fuller et Clark (1994) sont partis d'études sur la Malaisie (Ching et al., 1990) et sur l'Éthiopie (Abraham et al., 1991) pour montrer que l'appartenance à une ethnie, au-delà des différences entre élèves, est aussi importante que la disponibilité de matériel didactique sur ce que les élèves apprennent. Les pays du Nord ont cet avantage de ne pas connaître une foison d'ethnies dans un même pays. Au Burkina par exemple, il existe plus de soixante ethnies et langues.

7.1.2. Au plan économique et pédagogique

Au plan économique et pédagogique, les pays industrialisés exercent une influence économique et culturelle sur les pays en voie de développement. Au plan pédagogique, les programmes scolaires sont dans leur grande majorité calqués sur ceux du Nord sans adaptation véritable aux contextes du Sud. Il s'ensuit une source d'inefficacité liée à l'inadéquation « programme-contexte » social.

Les réformes ou retouches au niveau des systèmes éducatifs dans les pays du Sud sont initiées à partir des résultats et des réformes menées dans les pays du Nord, aux contextes socioéconomique, culturel et scolaire très différents. Bien évidemment, dans une large mesure, l'échec de l'école dans les pays du Sud est lié à l'inadaptation de ce type de réformes.

Les réformes proposées par la Banque Mondiale entrent dans la même logique de ces inadaptations. En effet, les réformes ou innovations pédagogiques sont basées sur les conclusions de recherches menées dans des contextes différents ou soit dans un pays de la sous région qui sert de référence au pays bénéficiaire. C'est par exemple le cas des classes multigrades ou à double flux qui réduisent incontestablement le temps d'apprentissage des élèves, outre les pratiques pédagogiques qui sont inadaptées à ce type de regroupement. Le problème de la pertinence des programmes dans les pays africains a été posé dès les indépendances (conférence d'Adis Abbéba en 1962). Les principales difficultés sont surtout d'ordre socioéconomique et organisationnelle : manque d'enseignants, de matériels didactiques, faibles capacités d'accueil, faibles acquisitions de l'élève. Par rapport à la qualité des services éducatifs, les pays du Nord, plus nantis offrent beaucoup moins de contraste que les pays du Sud en ce qui concerne les dotations : formation des maîtres, ressources matérielles individuelles et collectives, ressources financières.

7.1.3. Le rôle de l'État

L'école apparaît depuis le siècle des lumières comme une affaire d'État (Derouet, 1992). Le contexte économique très difficile des pays du sud, ne leur permet pas de répondre aux besoins d'éducation de leur population. Les récessions budgétaires ont conduit bon nombre d'entre eux à s'engager dans des Programmes d'Ajustement Structurels (PAS). Les économies fragilisées des pays du Sud et le désengagement progressif des États face à leur mission d'éducation (mission régaliennne), ont entraîné une constante absence ou insuffisance de dotations (matérielle, humaine et financière) des écoles. Les conséquences sont multiples et peu propices à un bon apprentissage (Fuller, 1986 ; Farrel, 1993). Il va de soi que dans de telles conditions, la réussite de l'infime minorité qui a la chance d'accéder à l'école est très faible. Les externalités positives des activités de l'école pour l'individu et pour la société sont reconnues et la théorie du capital humain a fini par convaincre tous les pays du rôle incontournable de l'éducation pour leur développement économique. L'État de ce fait, doit investir dans l'éducation et se porter garant de l'égalité des chances et d'équité devant l'éducation pour tous les citoyens. Malheureusement, malgré leur retard de scolarisation, les pays du sud accordent encore très peu de leurs ressources au développement de leur système

éducatif. Cette démission de plus en plus grande de l'État de ses prérogatives, met en péril la paix sociale et le développement économique dans la plupart des pays les moins avancés.

7.2. AU NIVEAU DE L'ETABLISSEMENT

Les marges de manœuvre actuelles des établissements ont évolué de façon très diverse selon les pays de même que la répartition des compétences entre les niveaux qui sont situés au-dessus de l'établissement.

7.2.1. L'autonomie des établissements

Au plan international, dans certains pays, des compétences ont été transférées du niveau régional, au niveau national (UK), dans d'autres, du niveau national au niveau régional (France et Espagne), ou du niveau national au niveau local (Norvège, Suède, Finlande). Dans d'autres enfin, du niveau local au niveau régional (USA). En revanche, la répartition des décisions entre niveaux a évolué (sauf en Suisse et en Allemagne) ; l'établissement a toujours gagné des prérogatives. La faiblesse des économies nationales des pays en développement les a engagé à accélérer le processus de décentralisation qui prévoit l'autonomie des établissements et la participation des collectivités locales à leur développement. De ce fait, les établissements ont désormais une certaine autonomie de gestion. Au Togo, au Burkina Faso, au Bénin, par exemple, les recettes des établissements sont autorisées et gérées par les parents d'élèves.

Tableau VII. 1 : *Autonomie des établissements publics du secondaire inférieur dans trois pays européens (1995-96 et au Burkina Faso*

Domaine	Allemagne	France	UK (Angleterre + Pays de Galle)	Burkina Faso
Le temps				
Heures par matière	NA	AL	A	NA
Durée d'une période	NA	A	A	NA
Répartition des matières sur la semaine	A	A	A	A
Utilisation des ressources				
Immobilières	NA	NA	AL	NA
Mobilières	NA	NA	A	AL
Fonctionnement	NA	AL	A	AL
Personnel				
Désignation du chef d'établissements	NA	NA	AL	NA
Nombre de postes d'enseignants	NA	NA	A	NA
Recrutement des enseignants	NA	NA	A	NA
Enseignement				
Choix des manuels	AL	A	A	AL
Choix des méthodes	AL	A	A	A

Source : Pour les colonnes 1 à 3, " les chiffres de l'Union Européenne", 1997. Pour le Burkina Faso, nous mêmes.

Lecture : A = autonomie ; AL = autonomie limitée ; NA = pas d'autonomie

Les résultats de certaines recherches sur les établissements du second degré montrent que sur une moyenne de 14 pays, l'établissement prend 40% des décisions qui le concernent, les niveaux locaux et régionaux environ 40% et le niveau national, 20% (Meuret et al, p39). Mais les domaines de décision sont variables selon les pays. Au Burkina Faso, l'établissement n'a aucune prérogative dans le recrutement des enseignants, outre les vacataires qu'il engage en complément d'effectif; cette autonomie est nulle sur le choix des programmes qui relève des prérogatives de l'État.

Ces études souffrent de certaines limites car elles mesurent plutôt les compétences juridiques et non réelles des établissements et sont fondées sur la répartition des compétences entre les établissements et les niveaux éducatifs supérieurs. Elles ne distinguent pas ce qui est décidé collectivement au niveau de l'établissement et ce qui est décidé individuellement par chaque enseignant (en France par exemple, le choix des manuels est du ressort de chaque enseignant; au Burkina Faso, c'est à l'intérieur d'une gamme proposée par la direction des

inspections que l'enseignant choisi les manuels qu'il va utiliser; ce choix est restreint pour certaines disciplines comme les mathématiques, la physique chimie, etc.). D'autre part, elles n'explorent pas la dimension horizontale de l'autonomie de l'établissement selon que la décision est prise par le chef d'établissement, par le conseil d'administration (ou comité de gestion au Burkina Faso) ou par une équipe enseignante.

Ainsi, elles ont permis d'une façon générale d'identifier certains phénomènes généraux qui éclairent les systèmes éducatifs ou encore les modes de gestion des établissements. Dans les faits :

- les systèmes où l'échelon national est puissant (centralisation), confèrent plutôt davantage de prérogatives aux établissements que les systèmes où les échelons locaux sont forts (i.e. décentralisé). Cela s'explique par des raisons statiques. En effet, dans les systèmes fortement décentralisés, les niveaux proches, sont susceptibles de prendre des décisions à la place mais *surtout par des raisons dynamiques*. Il est plus facile en effet aux systèmes centralisés (France, pays nordiques, etc.) de transférer des prérogatives aux établissements qu'aux pays décentralisés (USA, Suisse, Allemagne) de faire de même.

- On a observé une absence totale de lien entre la taille du pays et la structure de décision, ce qui indique que cette structure est d'origine politique (historique, idéologique i.e.; plus un produit de l'histoire) plus que fonctionnelle.

Du point de vue de l'évaluation, il importe de noter que si le collège français comme burkinabé disposent d'une faible autonomie pour la gestion de leurs ressources financières et humaines⁸², ils disposent d'une grande autonomie pour la construction et l'organisation de l'enseignement, ce qui ouvre en ce domaine, un large espace à l'évaluation.

L'autonomie des établissements ne s'est accrue au Burkina Faso qu'après la mise en place des Associations des Parents d'Élèves autour des années 1990 : les établissements du Burkina Faso ont acquis beaucoup de prérogatives (grand nombre de décisions : dans la

⁸² Dans les systèmes éducatifs hérités de la France, la gestion des programmes et du personnel se fait au niveau national.

gestion des ressources financières mobilisées, le recrutement de professeurs vacataires et plus de concertation avec les parents et les responsables locaux, etc.) et ne sont pas moins autonomes que certains pays européens.

Par rapport à leurs pratiques, on observe que les réponses des enseignants d'un même établissement varient autant que celles de l'échantillon national quant à leurs pratiques d'évaluation, au type de pédagogie pratiquée et de relations qu'ils entretiennent avec les élèves, à la façon dont ils utilisent le travail en groupe, à la fréquence avec laquelle ils introduisent les innovations dans leur enseignement (Grisay, 1997). Cette diversité dépend ainsi d'une décision individuelle et non d'une politique d'établissements ou d'une décision de l'équipe éducative affectée à telle ou telle classe du collège. Les pratiques pédagogiques des enseignants d'un même établissement n'étaient pas plus proches de l'ensemble des établissements du pays. Autrement, le fait d'appartenir à un même établissement ne rapproche pas leurs pratiques, leurs façons de faire (cette emprise est faible et n'a pas beaucoup changé).

Sur la représentation qu'ils ont de leur établissement, les avis des enseignants d'un même collège convergent évidemment davantage, en particulier sur la réputation du collège et l'état de ses locaux. Mais ils convergent relativement peu sur les domaines comme le style de la direction et la façon dont sont suivis les élèves à risque par exemple.

Par rapport au style de direction du chef d'établissement, il ressort qu'en France par exemple, seulement 28% des enseignants déclarent que le chef d'établissement se rend dans certaines classes pour les féliciter de leurs résultats, 18%, qu'il invite des élèves dans son bureau pour les féliciter de leur progrès, 18% aussi, qu'il se préoccupe de savoir si l'ensemble du programme a été traité. Par ailleurs, il existe des différences de climat entre les établissements selon du point que les élèves et les enseignants portent sur la direction un jugement positif, négatif ou neutre. Le climat est meilleur lorsque le jugement émis est positif. Tout se passe comme si le rôle du chef d'établissement était de faire en sorte que "les choses se passent bien" plutôt que de favoriser l'efficacité de l'enseignement.

Ces résultats s'inscrivent en faux contre l'idée que les établissements seraient devenus le lieu d'un "travail d'équipe", d'une élaboration collective. Ce type d'organisation existe et

Mintzberg l'appelle "*adhocratie*" dans laquelle la coordination y est assurée de façon informelle, par de multiples discussions et révisions des plans. De ce fait, il n'est pas opportun de le considérer comme un idéal, même s'il est vrai qu'autour d'une innovation, d'un projet ponctuel, il arrive que quelques enseignants travaillent selon ce modèle. Il semble que ce soit vers ce modèle que tendent les établissements scolaires et qu'ils sont trop éloignés des conditions réelles de travail des enseignants.

Il est probable que si l'on veut véritablement que les établissements deviennent un lieu d'élaboration collective de politiques et de décisions éducatives, il faudra renforcer leur structure interne, donner plus de prérogatives aux départements disciplinaires, ou aux équipes enseignantes.

Tableau VII. 2 : *Quelques inconvénients de la bureaucratie*

Quelques inconvénients de la bureaucratie	Cas particulier de l'éducation
<ul style="list-style-type: none"> - pas d'effort de créativité - mauvaise circulation de l'information entre les bureaux et le pouvoir politique - toutes les situations ne peuvent être prévues - les individus poursuivent plus leurs propres intérêts plus que chercher l'efficacité du système général (inefficacité X) - le déplacement des buts qui peut s'expliquer par le temps passé sur la tâche - pas d'indicateurs pour apprécier 	<ul style="list-style-type: none"> - les intérêts individuels prennent le pas sur ceux des élèves et de leurs familles (Michaelson, 1977) - les allocations de ressources aux établissements profitent plus aux adultes qu'à "la production d'un environnement optimum pour l'apprentissage des élèves " qui en est pourtant le but de toute intervention éducative (allocation) ; (Mann, 1981) - le temps accordé par le chef d'établissement aux tâches liées à l'apprentissage des élèves est faible par rapport à celles non liées à l'éducation des élèves (Boysd and Growson ; 1985) - la motivation ou l'incitation sont des facteurs d'efficacité

Au-delà des considérations socioéconomiques ou pédagogiques, certains facteurs ont été identifiés et mis en avant comme ayant un fort déterminisme sur la réussite scolaire et liés à l'organisation scolaire et à la pratique enseignante.

7.2.2. Les chances « ou opportunité » d'apprendre

La chance pour un élève d'apprendre est abordée en réalité sous l'angle du temps réel d'apprentissage qu'on donne à l'élève. Or, les chances d'apprendre sont de deux ordres dans les pays du Sud, plus particulièrement en Afrique Subsaharienne. La première chance d'apprendre est l'opportunité d'aller à l'école. C'est le problème des capacités d'accueil qui se pose de façon cruciale aux pays en voie de développement. L'absence d'école, d'équipements scolaires et surtout de maître, qui sont d'actualité pour les pays du sud, ne sont plus connus par ceux du Nord. L'enfant qui n'a pas la chance d'aller à l'école, ne peut prétendre à une instruction quelconque. La deuxième chance relève comme partout ailleurs, du contenu à apprendre (les programmes), et du temps d'apprentissage (qui prend en compte le face à face pédagogique) qui est accordé.

En effet, l'enfant qui a eu l'opportunité d'apprendre, a naturellement plus de chances de réussir qu'un autre. Il devient aisé de comparer les niveaux d'acquisitions d'un public soumis au même programme et aux mêmes épreuves (épreuves standardisées). La difficulté de comparaison nationale devient difficile pour les pays fortement décentralisés et où les programmes ne sont pas nationaux. La plupart des pays du Sud offrent l'avantage d'avoir des programmes nationaux ou alors sont en train d'y revenir (Cas du Maroc, de la Tunisie). Au Sud, il existe un problème de pertinence des programmes dont les solutions résident dans la volonté et le courage politique de les adapter aux besoins de leur société avec une plus grande flexibilité. Mais ceci exige des coûts très importants et des ressources humaines compétentes. Or, pour les élèves de ces pays, avoir un professeur tout au long de l'année avec des horaires hebdomadaires officiels dûment accomplis est rare. Les États n'arrivent pas à recruter les enseignants en nombre suffisant pour les classes ; de plus, leur répartition spatiale est déséquilibrée et ne suit pas les besoins. En effet, il n'est pas rare de trouver des enfants dits scolarisés qui sont hors des classes par manque de professeurs ou parce que le volume horaire global qui leur est dû n'est pas atteint... Pour les établissements qui arrivent à s'organiser avec les parents d'élèves et la population, ce sont les cotisations qui permettent de recruter des professeurs vacataires. Pour les établissements qui ne sont pas en mesure de payer des cours de vacation (dans les zones très pauvres), d'autres types

d'organisation ou stratégies sont utilisées : la réduction du volume horaire global recommandées. Cette stratégie permet au professeur existant de tenir plus de classes.

7.2.3. La taille de la classe

La taille de la classe semble souvent avoir un effet mitigé. Dans l'étude de Bressoux utilisant les analyses multi-niveaux, l'effet de la taille de la classe sur les acquisitions des hebdomadaire de matières. Il est très fréquent de rencontrer des élèves qui ne bénéficient que de 4 ou 3 heures de mathématiques par semaine contre 5 heures officiellement élèves est négatif. Dans le contexte particulier burkinabé, cet indicateur semble être pour nous une variable de « taille » dans l'explication de l'efficacité pédagogique des enseignants. Toutes les analyses qualitatives qui ont posé le diagnostic du système ont ciblé le caractère pléthorique des classes qui perdure depuis plus de deux décennies. On rencontre des classes de 80 voire 100 élèves dans certains grands centres comme Ouagadougou et Bobo-Dioulasso (États Généraux de l'éducation de 1994 ; Actes des Assises globales sur le système éducatif d'avril 2002, ...) D'une manière générale, dans les pays du Sud, la taille des classes est apparue comme l'élément fondamental de la baisse de la qualité de l'enseignement et des performances des écoles.

7.2.4. Le type d'effets : *stabilité et effet différentiel de l'efficacité des établissements*

↳ *En rapport avec la stabilité de l'efficacité*, les recherches étrangères font état d'une stabilité relativement importante lorsqu'on mesure l'efficacité des établissements deux années de suite. Selon une revue des recherches faites par Scheerens, (1992) la corrélation des indices d'efficacité d'une année sur l'autre est de .36 à .65 dans le primaire. Certains chercheurs en ont conclu à une stabilité, d'autres à une instabilité (cf. Doolard et Bosker, 1997, p6). Il semble que la stabilité soit plus forte dans le secondaire : de .70 à .95 (Scheerens, 1992)). Goldstein et Willms (1989), cités in Thomas and al. Stability (op. cit.), toujours dans le secondaire, trouvent des corrélations entre .6 et .8.

Une recherche récente sur les lycées anglais a identifié des établissements efficaces – ou inefficaces – pendant trois ans et de façon consistante. Pour être compté comme efficace une année, un lycée devait se situer au moins dans la moyenne et l'être en plus pour deux matières au moins et n'être « inefficace » que lorsqu'il se situe en deçà de la moyenne de l'ensemble et au plus dans une matière. Cette approche a conduit à considérer 6% des lycées comme efficaces, et 6% aussi comme inefficaces.

S'ils sont confirmés, ces résultats seraient importants : l'ensemble des établissements seraient moins composés d'un continuum d'établissements plus ou moins efficaces, d'un petit nombre qui sortent du lot (en haut et en bas), et d'un grand nombre qui selon les années, les matières, font mieux ou moins bien ce qu'on attend d'eux. La recherche retrouverait ici la métaphore œnologique de « cru », familière aux enseignants, en y ajoutant seulement que d'une année sur l'autre, il n'y a pas que la valeur des élèves qui peut varier dans un établissement et déterminer la valeur du « cru ».

Une autre recherche néerlandaise, fait état d'un effet intéressant. Elle a comparé l'efficacité des écoles primaires à 10 ans de distance. Elle observe une stabilité moyenne, (corrélation de .60) mais que la stabilité du niveau des élèves à la sortie est plus importante (.75) que celle de l'efficacité de l'école, comme si les écoles compensaient des baisses temporaires de recrutement par une efficacité accrue pour maintenir le « standard » de l'école. (Doolard et Bosker, 1997).

Sur les collèges français, on observe une corrélation significative entre les indices d'efficacité mesurés d'une part sur la période 90-92 et d'autre part sur la période 90-94 : .42 pour le français, .27 pour les maths. Ces coefficients ne paraissent pas très élevés compte tenu du chevauchement des deux périodes (Grisay, 1997, p263). On observe aussi une corrélation de l'efficacité pour les attitudes civiques (.30), mais celle pour la sociabilité n'est pas significative.⁸³

⁸³ Meuret (2000), Idem.

Au Burkina Faso, l'efficacité des établissements est testée au niveau région (Coulidiati, 2003)⁸⁴. Elle a montré que seules trois régions sur 13 étaient stables sur les trois ans (de 1997 à 1999) dans leur performance mais avec quelques variations une année sur l'autre. Cette recherche fait ressortir que la région du Sahel semble avoir fait de plus grands progrès avec un gain entre 1997 et 1999 de 13,79 points, passant de -1,4 à 12,59 d'indice de performance. Le Centre Sud (10,23 points) et la Boucle du Mouhoun (7,6 points) ont affiché un indice positif pour l'ensemble des trois années. D'une manière générale, l'indice pour l'année 1999 se présente mieux par rapport aux deux années précédentes. Trois groupes peuvent être identifiés. Le premier groupe comportant cinq régions : la Boucle du Mouhoun, le Centre Est, le Centre Nord, les Hauts Bassins et le Sud-Ouest affichent pour chacune des années considérées une valeur ajoutée positive, c'est-à-dire supérieure à la moyenne nationale. Le deuxième groupe est composé des régions aux performances très fluctuantes dans le temps, ce sont : le Centre-Ouest, le Centre Sud, le Nord et le Sahel et enfin le troisième groupe, composé des régions du Centre et de l'Est, ont des valeurs ajoutées négatives sur l'ensemble des trois années considérées.

↳ *Sur l'efficacité différentielle*, les recherches anglo-saxonnes abordent cet aspect dans le même sens sous plusieurs angles. Une faible majorité d'entre elles conclut à l'existence d'effets différentiels selon le niveau scolaire de départ : certaines écoles profitent davantage aux bons élèves : certaines écoles profitent davantage aux élèves originaires du pays, d'autres aux élèves étrangers. Cependant, les chercheurs qui ont mis ce type d'effets en évidence insistent sur la faiblesse de leur ampleur. Certaines recherches concluent que certaines écoles seraient efficaces pour les garçons et d'autres pour les filles, un nombre égal conclut que les écoles efficaces pour les garçons le sont aussi pour les filles. Certaines recherches concluent que certaines seraient efficaces pour les enfants d'origine aisée et d'autres pour les enfants d'origine défavorisée, un nombre égal conclut que les écoles efficaces pour les uns le sont aussi pour les autres¹³. Dans les collèges en France par exemple, on trouve quelques effets différentiels pour le sexe; les progressions des filles sont plus négativement affectées par un environnement indiscipliné que celle des garçons.

⁸⁴ Rapport d'étape de la recherche sur « *les disparités régionales et provinciales de la performance des établissements d'enseignement secondaire au niveau du premier cycle* » mené par nous même au compte du MESSRS.

¹³ Thomas and al, (1995), Differential effectiveness, ECER conference.

S'agissant du niveau initial des élèves, on trouve bien que certaines écoles creusent davantage que d'autres l'écart entre élèves faibles et forts, en primaire et au début du collège, (équité) mais il ne s'agit pas d'effet différentiel à proprement parler : les écoles les plus efficaces sont aussi les plus équitables. On n'observe pas, même au primaire, que certains établissements seraient efficaces pour les faibles et inefficaces pour les forts et réciproquement et donc que les écoles efficaces le sont pour tous, mais elles peuvent l'être moins pour certains que pour d'autres.

Il semble que les établissements puissent se trouver dans deux cas de figure vis à vis de l'efficacité : soit être efficace ou alors inefficace de façon stable et durable, soit l'efficacité varie d'une discipline à l'autre et d'une année à l'autre.

Chapitre 8 : Approches méthodologiques de la recherche.

Il importe maintenant de décrire les techniques qui ont été utilisées pour mobiliser les données et le cadre méthodologique de recherche.

8. ÉLÉMENTS DE CADRAGE DE L'ÉTUDE

L'examen de la transition des élèves du primaire au secondaire 1 et du secondaire 1 au secondaire 2 ou lycée s'inscrivent dans un processus global de développement de la scolarisation qu'il convient de préciser en premier lieu. Ces éléments sont indispensables pour bien comprendre le processus d'ensemble de sélection et l'importance de certains choix méthodologiques. Le gouvernement a inscrit deux défis à relever : le développement tant quantitatif que qualitatif de son système scolaire avec pour priorité l'enseignement de base. Ces décisions s'inscrivent dans une politique générale de décentralisation du pays et de réformes comme le cadre stratégique de lutte contre la pauvreté (CSLCP) et la réforme globale de l'administration publique (RGAP) dans lesquelles s'inscrit la politique gouvernementale en matière d'éducation régentée sur :

- 1) la généralisation de l'enseignement primaire et l'intégration du préscolaire au primaire à travers le plan décennal de développement de l'enseignement de base (PDDEB);
- 2) l'extension de l'offre au secondaire 1 à travers une politique active d'ouverture « un département, un collège » qui a débuté avec le projet enseignement post-primaire qui va se poursuivre à travers le PEPP 2;
- 3) la déconcentration de l'université avec la création des universités de Bobo-Dioulasso et de Koudougou;
- 4) des processus de passage ou de transitions quasi identiques.

L'ensemble de ces réformes aura sans doute des modifications sur les carrières des élèves particulièrement dans le processus de la décentralisation avec l'implication de plus en plus accrue des collectivités locales et le transfert concomitant de certaines structures et des moyens aux collectivités locales. Dans ce qui suit, nous avons examiné les réussites et l'abandon entre le primaire et le secondaire.

Cette partie méthodologie cherche à répondre à trois questions fondamentales de la problématique de la réussite et des échecs scolaires massifs constatés plus particulièrement dans l'enseignement secondaire au Burkina Faso.

- a) Quels sont les facteurs socioéconomiques et démographiques qui influencent les progressions de l'élève à niveau initial donné à l'entrée au collège ? Ces facteurs sont-ils différents d'une discipline à l'autre ?
- b) Pour des élèves ayant des niveaux scolaires et des caractéristiques sociodémographiques semblables, quels sont les facteurs scolaires qui expliquent que certains élèves réussissent mieux que d'autres ?
- c) Quelle est la consistance des effets liés aux facteurs qui déterminent l'abandon ou l'échec scolaire au collège ?

Précisons cependant que la suite de nos analyses portera sur l'enseignement secondaire général. Cette restriction est liée au fait que :

- ➡ le retour des informations des établissements d'enseignement technique, majoritairement du privé, sont incomplètes ;
- ➡ les disciplines dans l'enseignement technique sont différentes de celles du secondaire et auraient nécessité deux analyses séparées. En plus, les informations sur les notes des élèves sont incomplètes et ne permettent pas une bonne appréciation de la performance des élèves du technique. Une analyse complémentaire doit être menée par la suite en vue d'apporter des informations pertinentes sur la question.

8.1 LA TECHNIQUE DE COLLECTE DES DONNEES

Les informations sont issues de plusieurs types d'enquêtes : des questionnaires, les notes aux examens nationaux du CEP et du BEPC, des entretiens. Pour une plus grande représentativité de la réalité complexe de l'offre d'éducation au Burkina Faso, nous avons voulu que l'échantillonnage soit une photographie réelle de la représentation de son système éducatif. Les enquêtes secondaires telle que l'enquête nationale sur les niveaux de vie des ménages en 2003 (enquête prioritaire III ou EPIII) sont aussi exploitées pour permettre de mieux apprécier la demande privée d'éducation.

La stratégie utilisée vise à optimiser dans un délai relativement court la collecte d'informations fiables. Nous avons procédé de la manière suivante :

8.1.1. Le calendrier

L'étude est longitudinale et vise à mesurer l'évolution des acquis scolaires au cours des quatre années au collège après l'obtention du CEP (Certificat d'Études Primaires). Ces élèves ont répondu à des questionnaires en classe de 5^{ème}, en fin 3^{ème} à la sortie du collège, puis enfin au début du deuxième trimestre de la seconde (en fin février 2003). À la même date, les élèves redoublants qui étaient encore scolarisés (redoublants de 3^{ème} et ceux n'ayant jamais redoublé et qui étaient en seconde) ont été interrogés et ont répondu à des questionnaires. Signalons que le questionnaire de 2000 a permis de reconstituer en partie, le passé scolaire des élèves au primaire.

Tableau VIII. 1 : Répartition des questionnaires des enquêtes selon l'année et les répondants

Types de questionnaires	Période de passation	Nombre de questionnaires entrés
Questionnaire élèves de 5 ^{ème}	Du 10 au 25 Avril 2000	4186
Questionnaire des élèves de 3 ^{ème}	Avril 2000	1422
Questionnaire sur les attitudes des élèves de 3 ^{ème}	Du 29 avril au 15 mai 2002	1422
Questionnaire élèves de 2 ^{nde}	Du 29 avril au 15 mai 2002	122
Questionnaire élèves de 3 ^{ème} redoublant	Du 29 avril au 15 mai 2002	462
Questionnaire chef d'établissement	Du 10 au 25 Avril 2000	60
Questionnaire professeur principal de la classe de 5 ^{ème}	Du 10 au 25 Avril 2000	64
Fiches annuelles des professeurs de la classe de chaque niveau	Rempie chaque année	1260
Questionnaire directeur régionaux	Mai 2002	230
Entretien avec les différents partenaires	Mai 2002	120

Source : Nos enquêtes menées de l'année 1999 à 2003 dans les établissements secondaires du Burkina Faso.

8.1.2. La mise en place d'un dispositif pour la collecte des données

Dans chaque direction régionale de l'enseignement secondaire et de la recherche scientifique (DR/MESSRS), des points focaux ont été désignés. Sous la responsabilité du directeur régional, le chef de service de la scolarité en collaboration avec les chefs d'établissements de la région, étaient chargés de la supervision de la collecte et du retour des questionnaires vers le secrétariat général du ministère.

↳ **Au niveau central**, une lettre circulaire du Secrétaire Général du MESSRS à l'attention des directeurs régionaux et des chefs d'établissements contenait les consignes à suivre dans les établissements et les DR/MESSRS. Un guide contenant les informations importantes a été élaboré et distribué dans toutes les directions régionales et dans les établissements échantillonnés. Il indique les consignes à respecter pendant la durée du suivi de la cohorte et contient une notice explicative sur la méthode de remplissage des questionnaires et les exigences de la collecte des données.

↳ **Dans la direction régionale (DR)**, le chef de service de la scolarité est le point focal à la DR et joue un rôle tampon entre les établissements de sa région et le ministère. Il

supervise les informations à collecter dans les établissements en faisant respecter les instructions données (date, mode de remplissage des questionnaires, etc.), centralise les informations à la DR et les fait acheminer au ministère.

↳ *Dans les établissements* échantillonnés, les surveillants généraux ont été identifiés comme points focaux pour plusieurs raisons. *i)* ils sont plus en contact avec les élèves pour leur suivi et leur gestion et de ce fait, plus informés sur leur conduite, leur travail, leurs problèmes, etc., *ii)* l'essentiel des données sur les élèves relève de leurs compétences (gestion des livrets scolaires, des absences, ...), *iii)* Ils sont plus stables (affectation de l'établissement) dans l'établissement et constituent de ce fait une mémoire vive pour le suivi de la cohorte. Ils ont été invités à collecter et centraliser les données sur les élèves, et sur l'établissement sous la responsabilité du chef d'établissement. Les informations sur les enseignants et le chef d'établissement ont été centralisées au niveau du chef d'établissement.

L'ensemble des agents impliqués dans la collecte a bénéficié d'une formation en méthodologie de la collecte des données et sur l'importance des statistiques dans la gestion du système. Le guide a été remis à chaque structure à la fin de la formation.

8.1.3. Échantillonnage

Plusieurs techniques sont utilisées pour constituer un échantillon représentatif d'une population dans la recherche en éducation. La technique choisie dépend des préoccupations de la recherche. Cependant, les chercheurs sont unanimes à reconnaître que le meilleur échantillon est celui qui rend compte de la variété des situations éducatives.

En matière d'évaluation des acquisitions des élèves, la constitution d'un échantillon représentatif s'avère être une entreprise difficile ; la complexité réside dans la représentativité de la population cible constituée d'élèves, d'enseignants et du contexte (classe et établissement) dont l'organisation a un impact non négligeable sur les acquisitions scolaires.

Dans cette étude, nous avons été amenée à retenir tous les élèves de la classe de l'établissement échantillonné dans l'objectif d'observer des situations réelles d'enseignement aussi variées que possibles (tonalité de la classe, mixité, organisation pédagogique, etc.) tout en minimisant les coûts. En vue d'appréhender les différences des contextes d'apprentissage des élèves, l'échantillonnage a tenu compte de la diversité des conditions d'apprentissage des

élèves. Ainsi, les caractéristiques de la région, de la province, le type d'établissement public (national, provincial ou communal) ou privé (conventionné ou non), le type d'enseignement (technique ou général) ont été pris en compte.

Tableau VIII. 2 : Répartition des questionnaires selon la situation de gestion, le statut et la zone d'implantation de l'établissement.

	Nombre de classes	% Nombre	Effectifs	%Effectif
Zone d'urbanisation				
Rural	21	26,6%	1 025	25,5%
Urbain	58	73,4%	2 996	74,5%
Type de gestion				
Privé conventionné	9	11,5%	363	9%
Privé pur	20	25,6%	754	18,2%
Ensemble des privés	30	38,5%	1 117	27,8%
Communal	6	7,7%		
Provincial	21	26,9%		
National	21	26,9%		
Ensemble public	49	62,8%	2 904	72,2%
Enseignement général	69	87,3%	3 782	94,1%
Enseignement technique	10	12,7%	239	5,9%
Total	79	100,0	4 021⁸⁵	100,0

Source : Nos enquêtes des années 1999 à 2003

L'ensemble des établissements d'enseignement secondaire du Burkina Faso a été rangé par provinces puis par région en établissements privés et publics.

En se référant au mode de gestion dans le public, les établissements publics ont été ensuite classés en établissement provincial, municipal, national. Dans chaque région, un tirage au sort proportionnel a été fait pour tenir compte de ces différents modes de gestion. Ce qui a permis de retrouver dans chacune des régions du pays, les différents types d'établissement et de gestion existants. Une pondération a été faite par région selon le nombre d'établissements. Dans chaque établissement, une classe de 5^{ème} a été échantillonnée lorsqu'il y avait plus d'une. Au lycée Ouézzin Coulibaly, où l'effectif fait environ deux fois la taille moyenne des établissements, nous avons tiré au sort deux classes.

⁸⁵ Cet effectif correspond au nombre de questionnaires final retenus après avoir écarté ceux qui étaient non conforme, mal remplis ou irréguliers.

L'étude couvre ainsi la totalité des directions régionales (13) et 40 provinces qui étaient dotées d'un établissement secondaire ayant une classe de 5^{ème}. Au total, 79 classes relevant de 78 établissements ont été suivies dans l'évaluation, soit 49 établissements publics et 29 établissements privés.

En vue d'apprécier la gestion des flux scolaires, dans chaque classe échantillonnée, tous les élèves ont été retenus. Le tableau VIII.3 ci-dessous, donne la répartition des établissements et des effectifs des élèves à leur 5^{ème} par région.

Tableau VIII. 3 : nombre d'établissements et effectifs des élèves de l'échantillon par direction régionale

Direction régionale	Nombre d'établissements	%Établissement	Effectif des élèves	%Effectif
Cascades	5	6,41	218	5,4
Hauts Bassins	9	11,54	556	13,8
Boucle du Mouhoun	6	7,69	339	8,4
Sahel	5	6,41	198	4,9
Est	6	7,69	341	8,5
Sud Ouest	4	5,13	191	4,8
Centre Nord	7	8,97	298	7,4
Centre Ouest	9	10,26	435	10,8
Centre	7	8,97	388	9,6
Plateau Central	4	5,13	173	4,3
Centre Sud	5	6,41	250	6,2
Nord	5	6,41	253	6,3
Centre Est	7	8,97	381	9,5
Total	79	100	4021	100,0

Sources : Nos enquêtes des années 1999 à 2003

La répartition des effectifs selon le type d'enseignement donne un total de 3 842 élèves de l'enseignement général et 240 élèves de l'enseignement technique. Par rapport au statut de gestion de l'établissement, on dénombre 2 950 élèves du public, 363 élèves du privé conventionné et 769 élèves du privé pur. Ces proportions d'effectifs et d'infrastructures selon le statut de l'établissement sont comparables à leur représentation dans le système éducatif.

Tableau VIII. 4 : *Effectif des élèves de l'échantillon selon le statut et le type d'enseignement*

Type d'enseignement	Fréquence	Pourcentage
Public	2950	72,3
Privé conventionné	363	8,9
Privé pur	769	18,8
Enseignement général	3842	94,1
Enseignement technique et professionnel	240	5,9
Total	4082	100,0

Sources : *Nos enquêtes des années 1999 à 2003*

8.2. LES INSTRUMENTS UTILISES

Plusieurs instruments ont été utilisés. Ils ont été élaborés par nous (d'octobre à décembre 1999 à Dijon) à partir d'une revue de la littérature et de plusieurs questionnaires couramment utilisés dans ce type de recherche et adaptés au contexte burkinabé. Un pré test auprès des populations concernées a permis de réajuster les différents questionnaires⁸⁶. Les élèves ont été suivis longitudinalement par des enquêtes. Des entretiens ont eu lieu entre janvier et mars 2003 auprès des différents acteurs du systèmes éducatif.

8.2.1. Les mesures des acquisitions des élèves

En début de collège, le niveau initial (NI), est mesuré par les notes du succès à l'examen national du certificat d'études primaires (CEP). Les performances de fin du premier cycle (NF) quant à elles, sont mesurées par les notes obtenues à l'examen national du brevet d'étude du premier cycle (BEPC). L'utilisation des notes des examens nationaux offre plusieurs avantages, car ces tests sont supposés mesurer le niveau moyen des élèves en fin de cycle. De plus le mode de correction, les barèmes garantissent une certaine équité.

Tout au long du collège, les notes de passage d'un niveau à l'autre ont été collectées pour l'appréciation du processus de sélection dans les établissements. Les notes des

⁸⁶ Les différents questionnaires sont joints dans les annexes

différentes matières ont été relevées (mathématiques, français, sciences physiques⁸⁷, anglais, sciences naturelles et histoire géographie). Elles permettent de calculer la moyenne générale de l'élève et la moyenne dans les matières de base. Les mathématiques, français, SVT, sciences physiques et l'histoire-géographie sont les matières à partir desquelles on calculera la moyenne des matières de base (MB).

8.2.2. Les questionnaires élèves (QELV)

Outre les notes, des questionnaires leur ont été soumis à trois moments de leur cursus au collège⁸⁸. Chaque élève de l'échantillon a répondu à un questionnaire au cours de la classe de 5^{ème} en avril 2000. Pour les autres années, les questionnaires ont été adressés aux élèves qui passaient en classe supérieure (deux questionnaires en classe de troisième) en mai 2002 et à un questionnaire en seconde en fin février 2003 pour les admis en seconde. Les redoublants encore présents dans l'établissement (en 3^{ème}) au cours de l'année scolaire 2002-2003 ont répondu à un questionnaire en fin février 2003. Les variables élèves seront construites à partir de l'ensemble de ces informations.

Ces questionnaires ont permis de recueillir une série d'informations sur l'enfant et son environnement socio-familial et comprennent d'une part, celles qui sont directement liées à l'élève (âge, sexe, scolarité antérieure, temps de parcours scolaire, etc.) et d'autre part, celles qui relèvent de l'environnement familial (fratrie, lieu d'habitation, langue parlée, suivi scolaire, niveau d'éducation des parents et leur profession, etc.)

8.2.3. Les variables de contexte

Les questionnaires chef d'établissement (QCE), directeur régional (DR), professeur principal (QPROF), et élèves ont apporté à chaque moment des informations sur le contexte de la classe et de l'établissement en plus du type de population accueilli. Des informations ont

⁸⁷ Par sciences physiques nous parlons de la physique et de la chimie qui constitue une matière introduite à partir de la quatrième des lycées et collèges.

⁸⁸ Le deuxième questionnaire a été soumis aux élèves qui sont passés régulièrement en troisième sans redoubler. Les trois questionnaires se sont adressés à l'ensemble des élèves de la cohorte encore présente dans l'établissement. Il s'agit des redoublants présents en 3^{ème} et des admis au BEPEC, poursuivant leurs études en seconde.

été recueillies sur le corps professoral (QCP) ayant tenu les cohortes à chaque niveau du collège à travers un «questionnaire professeur de la classe». L'ensemble de ces questionnaires a permis de réunir des informations sur l'organisation scolaire de l'établissement.

Le questionnaire chef d'établissement intègre des variables constituées de six grandes sous catégories de variables :

- les caractéristiques personnelles ;
- la formation et l'expérience antérieure;
- les ressources de l'établissement;
- l'organisation (horaire, absence, etc.) ;
- les installations et services;
- l'organisation pédagogique de l'établissement.

Les informations recueillies sur l'organisation des classes et de l'établissement portent sur la zone d'implantation, les dates de construction et de création, la nature des équipements et infrastructures scolaires, leur nombre et leur état, les effectifs d'élèves, d'enseignants, les sources de financement⁸⁹ et le montant des cotisations Association des Parents d'Élèves pour le fonctionnement de l'établissement, le climat et la tonalité sociale de l'établissement, la discipline, leur perception sur l'apport de la décentralisation, etc.

Au niveau des classes, les informations portent sur la tonalité sociale de la classe, le climat et la discipline, les caractéristiques personnelles des professeurs de la classe (âge, ancienneté dans le corps, l'ancienneté dans l'établissement, la capacité pédagogique, niveau d'éducation le plus élevé, la discipline, la charge horaire hebdomadaire dans l'établissement et hors de l'établissement, l'organisation des devoirs, les relations avec les pairs, etc.).

Les directeurs régionaux (QDR) de l'enseignement ont eu à porter des appréciations sur chaque établissement relevant de leurs compétences. Ces appréciations ont porté sur l'efficacité des établissements, le climat, l'efficacité, la sélectivité, la réputation, les relations

⁸⁹ Les informations sur les frais de scolarité et les autres sources de financement sont obtenues via les rapports annuels de l'établissement acheminé au Ministère des Enseignements Secondaire, Supérieur et de la Recherche Scientifique.

entre l'établissement et les familles, les rapports entre les enseignants de l'établissement, dynamisme, le style de direction du chef d'établissement, la discipline, etc.

Enfin, les variables sociodémographiques sont construites à partir des fichiers de l'enquête démographique et des enquêtes ménages. Les données portant sur les données financières (budget), proviennent du ministère des finances, du ministère de l'économie et du développement institutionnel, de la DAF et de la DEP du MESSRS.

8.2.4. Les entretiens

Ils ont été effectués de janvier à mars 2003 auprès des élèves (redoublants ou admis en seconde), des enseignants, des chefs d'établissement et de personnel de l'administration dans les établissements, des parents d'élèves et de représentants de la société civile et coutumière, avec l'administration centrale et déconcentrée.

8.2.5. Présentation de la base de données

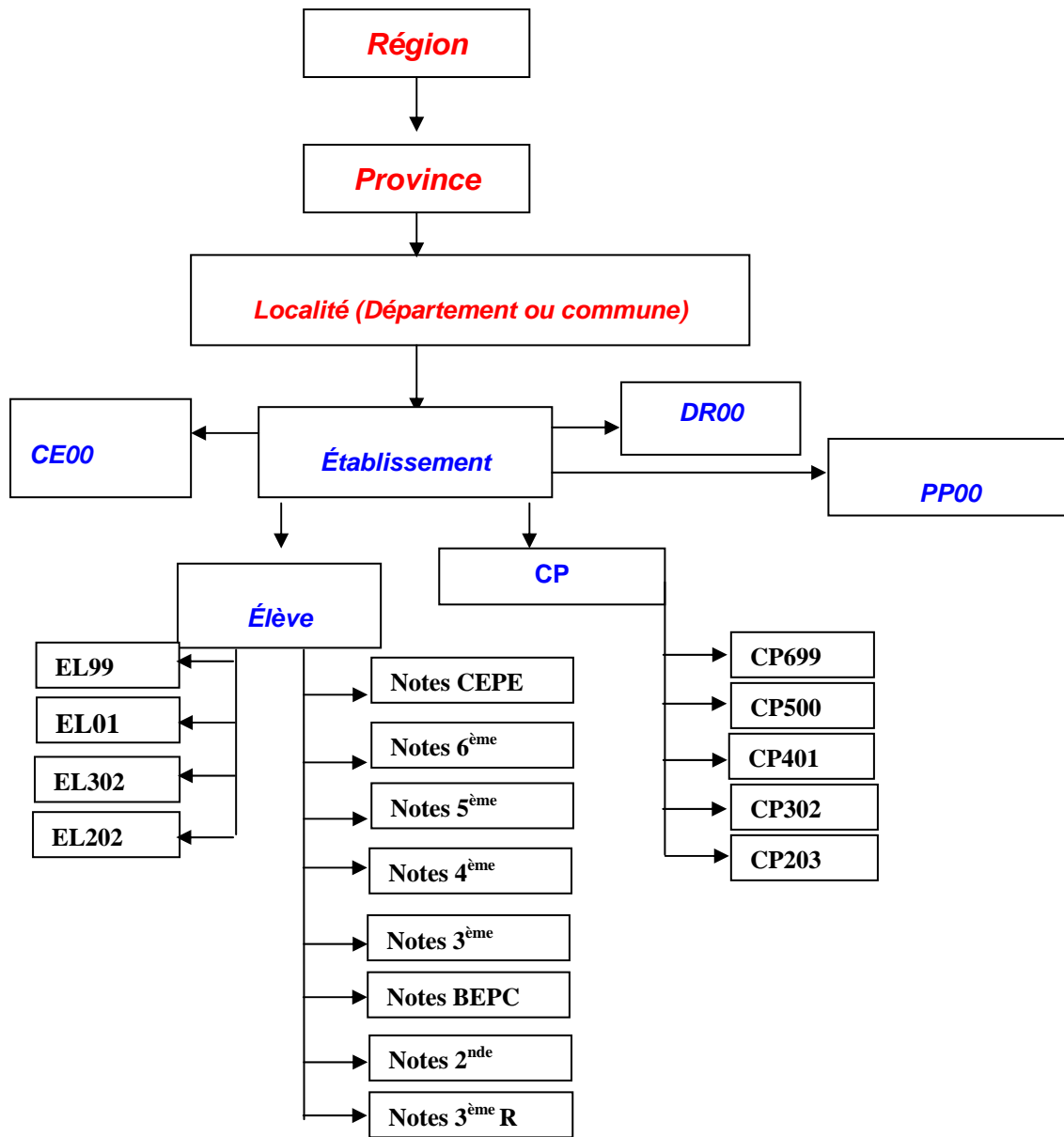
Ainsi, la présente base de données constituée de 22 livrets est le résultat de plus de cinq (5) ans d'enquête sur le système éducatif du Burkina Faso. Cette enquête s'est étendue à tout le territoire. Elle est en direction de la majorité des acteurs du système dont :

- les élèves
- les professeurs
- les chefs d'établissement
- les Direction régionales
- et les entretiens sur le terrain avec les différents partenaires de la société civile.

La structuration de la base de données doit répondre à plusieurs objectifs que sont les analyses statistiques (quali-quantitative des données) simple et des régressions multiples sont envisagées.

La base de données est structurée de la manière suivante :

Schéma n°1 : Structure de la base des données



Source : Construit par nous à partir du plan de la collecte des données établi en 1999.

Lire : CE = chef d'établissement ; CP = corps professoral ; PP = professeurs principaux et
DR = Directeurs régionaux.

8.3. CONSTRUCTION DES VARIABLES⁹⁰

↳ *Les caractéristiques individuelles des élèves* et de leur famille sont construites à partir des informations collectées auprès des élèves.

Les moyennes annuelles (MA) sont calculées à partir de la somme des notes coefficientées par la somme des coefficients. Par exemple : $MA = \frac{\sum kXi}{\sum k}$

Où Xi représente la note sur 20 des différentes matières retenues, k le coefficient de la matière et $u = \sum k$, la somme des différents coefficients.

De la même façon, on a calculé la note des matières de base (MB) en tenant compte de l'ensemble des matières de base divisé par la somme de leurs coefficients. Ces variables élèves ont été agrégées pour constituer les variables "caractéristiques des élèves" de la classe ou de la zone.

↳ *Les caractéristiques des enseignants⁹¹ et des classes* sont utilisées pour constituer la « table classe ». Pour chaque professeur de la classe, nous avons une batterie d'indicateurs issue des questionnaires professeurs intervenant dans la classe de l'élève et un questionnaire professeur principal qui donne une gamme d'informations sur le groupe classe. Des analyses en composante principale (ACP) et en composante multiple (ACM) sont utilisées sur certaines informations pour construire des indicateurs agrégés : cas de l'efficacité pédagogique des maîtres ou des établissements, du style de direction du chef d'établissement (chef d'établissement), etc.

↳ *Les caractéristiques des établissements* sont construites à partir du questionnaire chef d'établissement. Les caractéristiques agrégées des classes sont ajoutées. Le questionnaire permet aussi de construire des variables portant sur les caractéristiques du chef de l'établissement (CE) et son style de direction. Les informations portant sur l'appréciation des directeurs régionaux sur les établissements seront agrégées en vue de construire des indicateurs synthétiques (par des analyses factorielles) qui seront intégrés dans la table

⁹⁰ Pour plus de détails, cf. tableau méthodologie de calcul des indicateurs en annexe

⁹¹ Pour la construction des différents indicateurs voir le code book en annexe

établissement. Les informations du niveau zone seront construites à partir des agrégations des informations des établissements relevant de la même zone.

Comme nous l'avons souligné plus haut, le collège constitue le maillon le plus important de la formation de l'élève à la vie active. Ceci se traduit au niveau pédagogique par une importance presque équivalente de toutes les matières, et donc le faible écart qui existe entre leurs coefficients. Les notes obtenues aux épreuves du BEPC dans les différentes disciplines constituent les variables dépendantes. La réussite globale étant la variable ultime de notre analyse.

Tableau VIII. 5 : *Coefficient des matières au premier cycle du secondaire d'enseignement général*⁹²

Matières	Maths	Français	Physique & chimie	SVT	Histoire & géographie	Anglais	EPS
Coefficients	5	5	4	3	3	3	2

Source : Direction Générale des Inspections et de la formation des personnels de l'éducation/MESSRS 2005.

8.4. STRUCTURE ANALYTIQUE DE LA RECHERCHE

La structure analytique précise les principes méthodologiques adoptés lors de l'analyse des données. En effet selon le domaine de l'étude et les données mobilisées, le chercheur doit choisir les moyens techniques et des méthodes appropriées pour la vérification des hypothèses formulées.

Le système éducatif et d'enseignement comme les processus d'apprentissage, sont des phénomènes difficiles à cerner. Cette opacité est liée aux multiples interactions qui existent entre les différents facteurs. En effet le niveau d'influence d'une variable peut dépendre d'une ou de plusieurs autres variables. Il devient alors difficile de les démêler à cause des liens que chaque facteur entretient avec les autres facteurs à des niveaux et à des degrés différents. Par exemple, il se peut que les filles réussissent mieux quand leur professeur est expérimenté.

⁹² Cf. annexe pour plus de détail dans les horaires et les coefficients des matières par série.

Pour vérifier cela dans les méthodes d'estimation utilisant les MCO, on peut introduire dans l'équation l'effet croisé du sexe et de l'expérience de l'enseignant, ou alors estimer partiellement la fonction de production des filles et celle des garçons et comparer les coefficients de variation de la variable expérience.

L'objectif recherché dans cette étude va nous amener à retenir plusieurs démarches (vérification, confirmation ou amélioration du modèle). Le plan d'analyse comporte deux grandes parties complémentaires : une analyse préliminaire des données de l'enquête et une analyse basée sur des régressions qui comprendra deux étapes.

8.4.1. L'analyse préliminaire

Dans la première partie, nous faisons l'analyse descriptive des caractéristiques de l'échantillon. Elle constitue une étape préliminaire importante d'épuration de données qui permet au chercheur et de s'en approprier. Elle fait ressortir ou oriente le chercheur sur des problèmes à gérer dans l'analyse. Elle constitue une étape préliminaire de l'analyse proprement dite⁹³. Les tableaux statistiques offrent l'avantage d'être exploitables par un plus grand public.

L'analyse préliminaire par les tris à plat ne nous permet pas d'apprécier ni les relations de causalité observées entre plusieurs variables et leur intensité dans l'explication du problème, ni le degré de confiance qu'on peut accorder à la relation⁹⁴, ni la contribution des autres variables. En partant du principe que plusieurs facteurs participent à l'explication d'un phénomène, il s'agira d'exécuter des procédures qui permettent d'établir l'existence d'interactions entre les différents facteurs en vue d'apprécier le niveau et l'effet de chaque facteur.

Par exemple, elle ne nous permet pas de dire si le fait d'être une fille, scolarisée dans une classe majoritairement fille, augmente les performances des filles ? Pour ce genre de situation, nous utiliserons des régressions uni-variées et multi-variées.

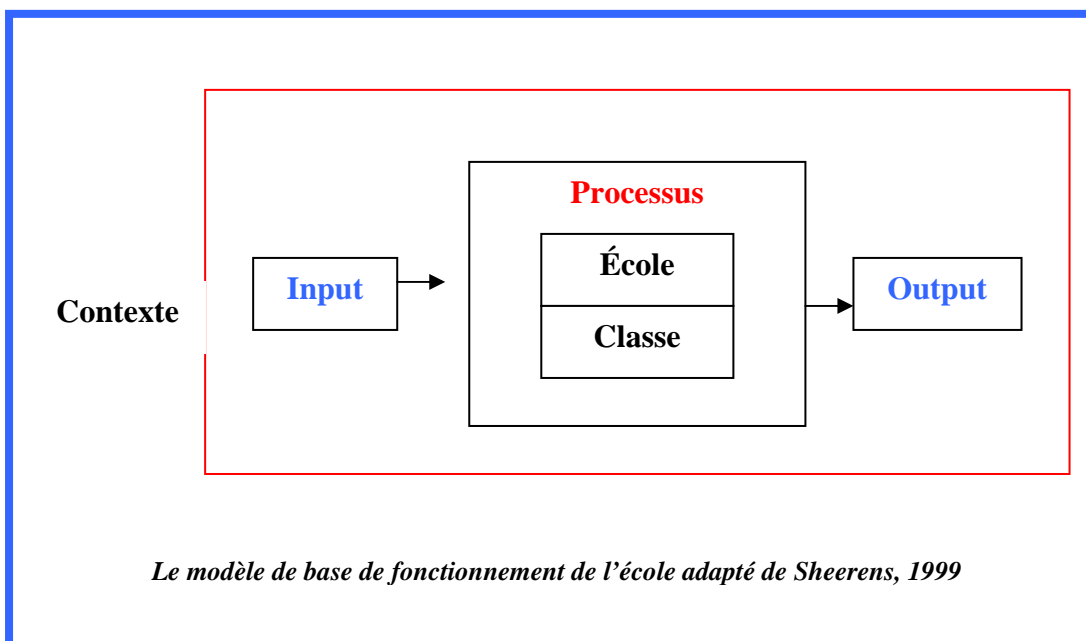
⁹³ Il faut signaler que pendant longtemps, les études en sciences sociales se sont basées à un moment donné de leur histoire sur les tableaux statistiques comme instruments d'analyse pertinents suffisants, en l'absence de méthodes plus sophistiquées utilisées aujourd'hui dans les régressions et autres analyses de corrélation.

⁹⁴ Voir Mingat, P. Salmon et A ; Wolfelsperger, 1985.

8.4.2. L'analyse par les régressions

Elles constitueront la deuxième étape de l'exploration de nos données. L'étude va se baser sur la fonction de production du système éducatif qui permet de mettre en relation les facteurs de production (inputs) aux sorties (outputs) ou résultats en vue d'apprécier l'efficacité du processus de transformation.

Schéma n°2 : Le modèle de base de fonctionnement de l'école



Les économistes utilisent la fonction de production de l'éducation pour évaluer l'efficacité interne de l'éducation ; elle met en relation les produits obtenus de l'activité d'éducation avec les facteurs utilisés et répond à la question : quel maximum de produit peut être obtenu avec une combinaison donnée de facteurs ? En d'autres termes, qu'est-ce qui permet d'obtenir tel niveau de produits avec telle combinaison de facteurs ?

On pose généralement que :

$$Y = f(X_j) \quad (1)$$

Dans cette équation, Y représente les produits, et X_j les facteurs de production engagés. Ainsi, la fonction de production permet de mettre en relation, les intrants aux extrants, et d'apprécier l'efficacité technique du processus. Techniquement, il s'agit de repérer les relations ou combinaisons de facteurs efficaces qui permettent d'obtenir le maximum de produits ; inversement, il s'agit pour un produit donné (ou visé) d'utiliser le minimum de facteurs.

Le deuxième niveau de l'analyse va ainsi permettre d'affiner les analyse de tris à plats en vue d'apprécier l'effet de chaque variable dans l'explication du phénomène et les relations qu'elles entretiennent entre elles. En effet, le niveau d'influence d'une variable peut dépendre d'une autre, une expérimentation consisterait à faire varier dans la procédure un facteur tout en tenant inchangé les autres en vue de constater le changement réel produit sur la variable à expliquer et détecter les facteurs ou variables qui ont un effet déterminant sur les acquisitions scolaires.

8.4.2.1. Les analyses de régression simple par les moindres carrés ordinaires (MCO)

Nous allons ainsi dans un premier temps, utiliser des analyses linéaires simples qui prennent en compte la linéarité des variables explicatives et qui autorisent que les effets des variables soient additifs et de façon linéaire.

Dans le cas d'une *relation linéaire uni-variée*, l'équation (1) s'écrit :

$$Y = \sum_j a_j \cdot X_j \quad (2)$$

où a_j représente l'apport ou la productivité marginale, Y est la somme de la production des différents facteurs de production X_j engagés.

Ainsi, en jouant par des simulations sur les coefficients a_j , on peut inférer plusieurs façons d'augmenter le produit, et à partir des coûts des facteurs, connaître les moins coûteux et les plus coûts/efficaces ; il s'agit alors d'arriver à tirer le plus de bénéfice de la totalité des ressources mobilisées.

La régression multiple qui utilise la méthode des moindres carrés ordinaires (MCO), permet de déterminer la valeur des différents coefficients « a » qui prédisent la variable dépendante. Autrement dit, il s'agit de minimiser la somme des carrés des erreurs. Par exemple, si l'on veut évaluer le rendement Y des élèves par la fonction de production, connaissant le sexe des élèves, la CSP du père, la taille de la classe, l'expérience professionnelle de l'enseignant, etc. On peut écrire que :

$$Y_t = a_0 + a_1.SE + a_2.CSP + a_3.TA + a_4.EXP + u \quad (3)$$

où u est le résidu ou terme d'erreur.

Y_t représente la mesure des acquisitions à l'instant " t ", " a_0 ", est la constante à l'origine et " a_n ", les coefficients des variables explicatives des X_i . Les termes de l'équation ci-dessous écrite étant connus, l'objectif est de mesurer l'intensité de leur effet, et de repérer comment ces variables agissent.

L'analyse de régression multiple infère ainsi la valeur des coefficients a_0, a_1, \dots, a_n (n variables explicatives) qui mènent à la meilleure prédiction de la variable dépendante Y . Ces coefficients montrent l'effet à la marge de la variation de chaque variable indépendante, sur la variable cible et s'interprète uniquement pour l'étendue de variables indépendantes observées. Si le coefficient a_4 n'est pas significatif pour un nombre d'années d'expérience compris entre 15 et 20, le plus que l'on puisse dire est que la variation du nombre d'années d'ancienneté n'a pas d'effet quand on passe de 15 à 20 (mais surtout pas que l'expérience n'a pas d'effet).

Les coefficients liés au facteur scolaire, mesurent directement la productivité marginale de celui-ci. L'identité de ces facteurs est source d'intérêt car il permet de détecter les sources d'inefficacité, à partir du prix de ces facteurs et d'en déduire la meilleure façon de produire à moindre coût. **Le coefficient de détermination** multiple (R^2) représente la part de variance de Y attribuable à la variance de l'ensemble des variables indépendantes. Elle permet de mesurer le succès de la prédiction.

En l'absence d'une théorie explicite spécifique de la fonction de production appliquée à l'apprentissage, l'on établit des corrélations qui supposent d'emblée que la relation est

linéaire ce qui implique entre autres que l'effet à la marge des variables est constant, et que les divers effets sont indépendants.

↳ **Cas de la non linéarité :** La non linéarité suggère que l'effet à la marge des variables n'est pas constant et est inapproprié dans certains cas comme l'ancienneté dans la profession et l'expérience professionnelle de l'enseignant. En effet, dans ses premières années, l'enseignant améliore ses performances beaucoup plus que les années subséquentes (effet de motivation, d'avancement et d'usure de l'âge, etc.). Pour prendre en compte cet aspect de la non linéarité; on peut alors introduire l'expérience élevée au carré.

$$Y = a_0 + a_1.SE + a_2.CSP + a_3.TA + a_5.EXP^2 + u \quad (4)$$

Cette forme permet de vérifier l'existence d'effets d'accélération de la variable testée *EXP*. Elle permet d'obtenir l'effet à la marge de l'expérience par la dérivée première de *Y* qui est égal à $2a_5.EXP$ qui varie avec le nombre d'années d'ancienneté si le coefficient a_5 est différent de zéro. La comparaison avec l'équation précédente nous indique s'il existe ou pas un effet seuil de l'expérience.

↳ **Cas de l'interaction des variables :** la recherche des facteurs qui influencent les acquisitions des élèves pose problème tant sur le plan conceptuel que méthodologique et nécessite qu'on en tienne compte lors de l'analyse des résultats. Cette complexité est liée au fait que les facteurs intervenants, n'agissent pas de façon indépendante les uns des autres, mais plutôt, qu'ils entretiennent des liaisons parfois complexes au point que le niveau d'influence d'une variable peut dépendre d'une autre parfois latente. Il peut arriver que les garçons aient de meilleures acquisitions que les filles lorsque l'enseignant est plus expérimenté. La présence de l'effet d'interaction entre l'expérience professionnelle du professeur et le sexe de l'élève peut être testée d'au moins deux façons. Soit on évalue séparément la fonction de production des filles et celle des garçons, et on compare; soit on introduit dans l'équation une variable dite croisée *SE.EXP*.

L'équation s'écrira à ce moment :

$$Y = a_0 + a_1.SE + a_2.CSP + a_3.TA + a_4.EXP + a_6.SE.EXP + u \quad (5)$$

L'effet d'une année additionnelle d'expérience vaut $a_4 + a_6.SE$ et varie avec le sexe de l'élève si le coefficient a_6 est différent de zéro

La complémentarité des effets des différents facteurs peut exiger le recours à *la forme logarithmique* lorsque l'effet d'une variable mesurée en terme absolu est d'autant plus grand que le niveau des autres facteurs favorables au rendement est faible. La forme générale est :

$$\ln Y = \sum_j a_j \cdot \ln X_j \quad (6)$$

Comme autre forme, l'équation (1) peut se transformer en produits :

$$\prod_j X_j \cdot a_j \quad (7)$$

Les phénomènes d'interaction des variables sont jugés considérables et importants lorsqu'il existe des facteurs qui agissent différemment sur les divers groupes d'élèves. Summers et Wolfe (1977) disent que l'influence relative de l'école et de la famille est radicalement modifiée quand on tient compte des effets d'interaction. Ils en arrivent à conclure comme Grisay (1993; 1998) que certains facteurs ont un effet négatif pour certains élèves et positif pour d'autres et peut amener à une conclusion que les facteurs scolaires n'ont pas d'effet si on ne prend pas en compte ces oppositions.

↳ *Effet net, effet brut, effet de composition ou effet joint*, et équations successives : Il peut arriver que dans certaines situations on cherche à déterminer l'effet net d'un facteur ou d'une variable particulière (ou sa contribution unique) à l'explication de la variance du phénomène. Pour ce faire, on a recours à une analyse de régression successive ou par étape. L'écart de variance prédite par l'introduction de la nouvelle variable est attribuable à cette

dernière et serait son effet net⁹⁵ à la marge, toutes les autres variables étant maintenues constantes (clause de toutes choses égale par ailleurs).

8.4.2.2. Les approches par la valeur ajoutée

Le rendement scolaire de l'élève est le résultat de multiples facteurs dont certains remontent bien loin dans le temps. L'analyse de la fonction de production portant sur les données en coupe instantanée, comporte le risque de sous estimer l'apport relatif des variables scolaires et de surestimer celles liées à l'élève et à sa famille qui sont beaucoup plus stables dans le temps. En effet, d'une année à l'autre, l'élève peut changer d'enseignant ou même d'établissement. Par contre, ses caractéristiques personnelles comme son sexe, et son origine sociale restent inchangées dans le temps.

Pour mesurer la totalité des acquisitions sur une période donnée, on peut évaluer simplement leur variation entre deux instants t_n et t_{n-1} . La formulation mathématique de la fonction de production mesurant le résultat scolaire des apprenants entre les deux instants considéré correspondant à la valeur ajoutée en terme d'acquisition s'écrira :

$$Y_t - Y_{t-1} = a_0 + \sum_e a_e \cdot EL_{eT} + \sum_f a_f \cdot FAM_{fT} + \sum_p a_p \cdot ENS_{pT} + \sum_s a_s \cdot FS_{sT} \quad (8)$$

$Y_t - Y_{t-1}$ est la mesure du rendement scolaire en terme de valeur ajoutée entre les deux périodes, les facteurs se rapportant au même temps.

Une deuxième forme offre l'avantage d'identifier dans quelle mesure les élèves parviennent à conserver leurs acquisitions (là aussi les facteurs se rapportant au même temps), et s'écrit :

$$Y_t = a_0 + \sum_e a_e \cdot EL_{eT} + \sum_f a_f \cdot FAM_{fT} + \sum_p a_p \cdot ENS_{pT} + \sum_s a_s \cdot FS_{sT} + a_y \cdot Y_{t-1} \quad (9)$$

⁹⁵ Les résultats obtenus sont malheureusement difficiles à interpréter, car les diverses variables indépendantes sont corrélées entre elles, ce qui rend incertain le partage de leur contribution respective. Clément LEMELIN (1998), page 351.

Voir aussi Hanusheck (1979), et Bridge et al. (1979), sur les problèmes liés à l'estimation de la fonction de production de l'éducation.

L'introduction de la variable de rendement en début de la période, mesuré souvent par le niveau initial des élèves, permet de capter l'effet des variables omises. Or l'action pédagogique d'un enseignant peut avoir des effets bénéfiques à long terme au-delà de la classe. Dans tous les cas, ce qui importe, c'est le progrès de l'élève entre deux instants qui est la valeur obtenue par l'introduction du niveau initial.

La prise en compte de l'aspect temporel permet de déterminer les combinaisons efficaces (de l'organisation) des moyens mobilisés ou facteurs de production et d'apprécier la production du système en terme de valeur ajoutée. Il s'agira à ce niveau de repérer les combinaisons efficaces d'organisation scolaire. La classe, l'établissement, la zone sont tour à tour considérés comme une « boîte noire » ou unité de production d'où il faut démêler les facteurs liés aux différences de production (intra ou inter classe, établissement, zone) entre deux instants qui peuvent être le début et la fin de l'année, entre le début et la fin d'un cycle.

Dans le cas de l'efficacité pédagogique, l'appréciation du processus de transformation entre deux instants (initial et final), peut être faite à partir des niveaux de réussite scolaire. Les inputs à considérer portent entre autres sur le niveau initial de l'élève, leurs caractéristiques personnelles, leurs CSD.

D'autres simulations pourront être faites en vue de détecter les interactions qui existent entre les différents facteurs ou effets joints de variables.

8.4.2.3. Les analyses spécifiques et les analyses multi-niveaux

Des spécifiques ont été utilisées pour améliorer les estimations décrites ci-dessus.



Les analyses factorielles et probabilistes : Dans le souci d'être mieux orienté sur des variables pertinentes ou pour construire des indicateurs synthétiques, nous avons fait parfois recours à des analyses de classifications (typologie), factorielles (ACP ou ACM ou les deux). Ce qui nous a permis en même temps d'écartier les variables peu significatives.

☒ **Les fonctions logistiques** : Nous avons utilisé les fonctions logistiques lorsque nous expliquons la nature probabiliste d'une variable dichotomique (le cas de la non linéarité de la variable dépendante) ; par exemple, la recherche de la chance qu'un élève entré en 6^{ème} dans un établissement situé en zone rurale, d'avoir son BEPC au bout de quatre ans.

☒ **Les analyses multi-niveaux** : Dans un deuxième temps, nous avons utilisé les analyses multi-niveaux sur les modèles structurels globaux. Ce type d'estimation permet d'introduire plusieurs variables explicatives appartenant à des niveaux hiérarchisés et de séparer ainsi, toutes choses égales par ailleurs, les effets respectifs des différents niveaux considérés, sur la variable à expliquer.

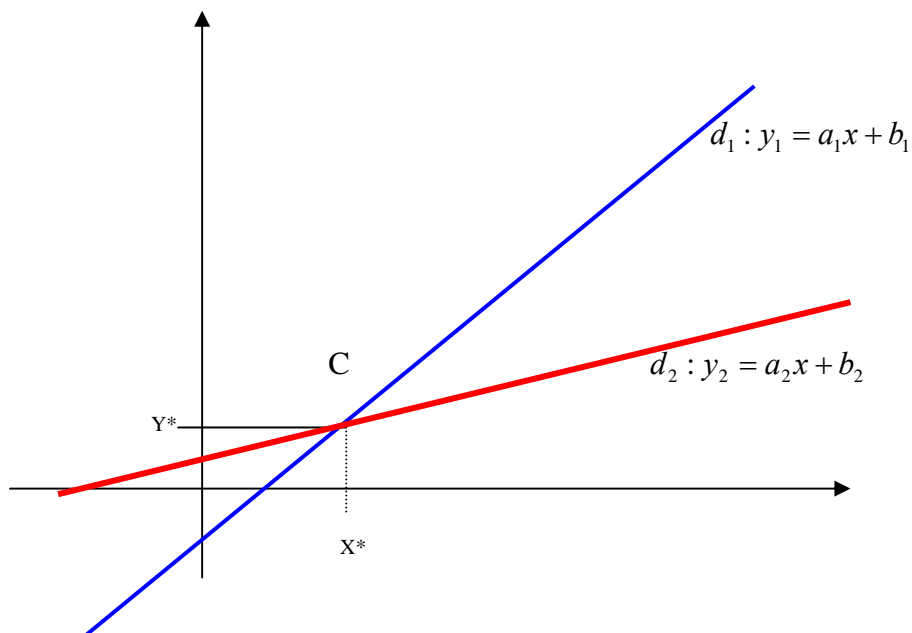
☒ **Le cas spécifique de l'approche de l'efficacité pédagogique différentielle des classes**

Soit y_1 et y_2 , deux classes définies par les fonctions suivantes :

$$\begin{cases} y_1 = a_1x + b_1 \\ y_2 = a_2x + b_2 \end{cases} \quad (10)$$

et mesurant l'efficacité pédagogique que la classe a apporté au groupe classe (s'applique aussi bien pour l'établissement)

Figure n°1 : Représentation de l'efficacité différentielle entre deux classes ou établissements



1. Les coefficients " a_1 " et " a_2 " mesurent la pente des droites (d1) et (d2) et correspondent à l'apport marginal de la variable x de chaque classe pour ces élèves.

2. Les constantes " b_1 " et " b_2 " correspondent à la hauteur à l'origine et correspond au niveau zéro; c'est-à-dire sans apport quelconque, les élèves de la classe parviennent à un certain succès au BEPC. Par exemple, prenons le cas où des élèves n'ont pas eu de cours de mathématiques en 3^{ème} par manque de professeurs et qui passent le BEPC en fin d'année de 3^{ème}; il n'y a eu aucune valeur ajoutée en terme d'acquisition pour ces élèves dans cette matière donc la valeur ajoutée est nulle pour l'année considérée. La réussite de certains élèves s'expliquerait par le fait que ceux-ci étaient naturellement disposés à réussir. Cela s'explique par le fait qu'on a de bons élèves indépendamment de ce que le professeur aurait pu apporter en plus : le niveau n'est pas nul car le processus d'apprentissage est cumulatif, et les connaissances acquises avant cette classe ont atteint un niveau élevé chez certains élèves qui leur a permis de réussir. Ce niveau de départ est inégal et est mesuré par la constante b. L'apport du professeur permet d'apporter beaucoup plus d'acquisition et de performance à l'élève. Cette efficacité est différentielle et liée à l'enseignant et à sa pratique. Comment montrer alors que certains enseignants apportent plus que d'autres à leurs élèves ?

2. Au point C de coordonnée x^* , y^* la valeur de y_1 est égale à y_2 et correspond à l'instant où le taux de succès y^* est le mêmes pour les deux classes considérées.

Au point $c(x^*, y^*)$ les élèves de la classe n°2 (qui au départ ont un niveau d'acquisition inférieur à ceux de la classe 1), ont pu rattraper en terme de réussite, ceux de la classe 1 qui au départ avaient un niveau des acquisitions bien plus élevé ($b_1 > b_2$). Cette situation correspond à un apport marginal de la classe n°2 qui est plus important et qui lui permet à un moment donné de rattraper le niveau des élèves de la classe n°1.

Ainsi, par des analyses de régression, les scores obtenus à l'examen national du CEP seront utilisés pour « prédire » la position de l'élève attendue en 3^{ème} en fonction de son niveau initial. Le résidu de la régression constitué par la différence entre le score attendu et le score effectivement observé est considéré comme indice de « performance ». Le résidu est positif lorsqu'en moyenne au bout du cursus, la position de l'élève est meilleure que celle

obtenue par les élèves de l'échantillon à caractéristiques données. Au contraire, lorsque le résidu est négatif, il signifie qu'en moyenne les élèves de même niveau initial ont davantage progressé que lui.

Les résidus agrégés en indice moyen par division et par collège, permettent lorsqu'ils sont positifs de dire que les élèves de telle division ou de tel collège ont davantage progressé, en moyenne, que les élèves de même niveau initial inscrit dans d'autres divisions ou établissements. Si le résidu est négatif, on considère que les élèves de cette division ou de cet établissement ont eu un rendement inférieur à celui obtenu, en moyenne, par les élèves de même niveau initial, scolarisés ailleurs.

L'objet commun, est l'efficacité pédagogique des enseignants d'une classe, d'un établissement, d'une zone. Elle sera appréciée pour une année (fin de 6^{ème}) ou plusieurs années du collège (entre l'entrée en 1^{ère} année au collège et au sortir de la 3^{ème}, fin du collège). Ainsi nous nous intéresserons à la progression des élèves à la fin de la première année du collège en mesurant l'écart entre le niveau initial (NI) à l'entrée du collège contrôlé par les notes à l'examen du CEP et le niveau final (NF).

8.4.3. Les schémas d'analyse

Deux étapes sont à retenir dans ces analyses : à la première étape nous nous intéresserons aux effets des caractéristiques individuelles des élèves sur leurs acquisitions ; puis en deuxième lieu, aux effets de lieu sur les acquisitions des élèves. L'approche se fera en tenant compte du système d'emboîtement du contexte scolaire.

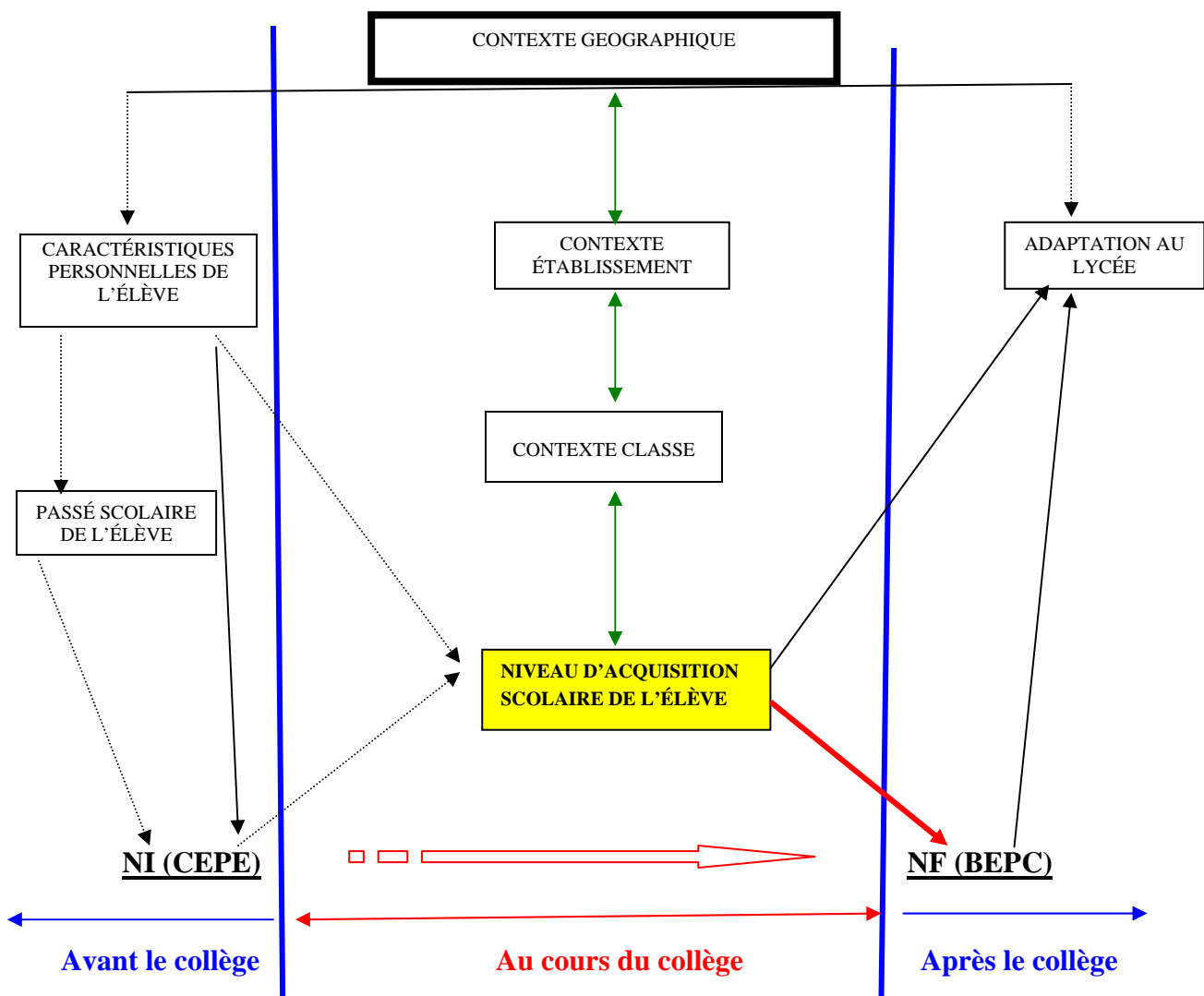
Les analyses décrites ci-dessus utiliseront deux types d'approches. La première, représentée par le schéma n°1, va tester par des équations successives, l'effet d'une variable ou d'un groupe de variables sur la réussite scolaire des élèves. Cette méthode permet d'apprécier les effets bruts et nets des différentes variables. Mais nous savons que dans la réalité, aucune variable n'agit séparément. Le processus d'acquisition résulte des interactions des variables (ou groupe de variables). Aussi, pour prendre en considération ce phénomène et au regard du schéma n°2, nous allons utiliser dans un modèle unique l'ensemble des variables identifiées

comme ayant une certaine influence sur les acquisitions à partir des tests qui ont utilisé le schéma n°1 autorisant les analyse successives.

Les schémas ci-dessus visualisent les représentations relationnelles de la spécification des variables aux différentes étapes. Ces deux schémas d'analyse rendent compte des méthodes d'analyse que nous avons utilisées.

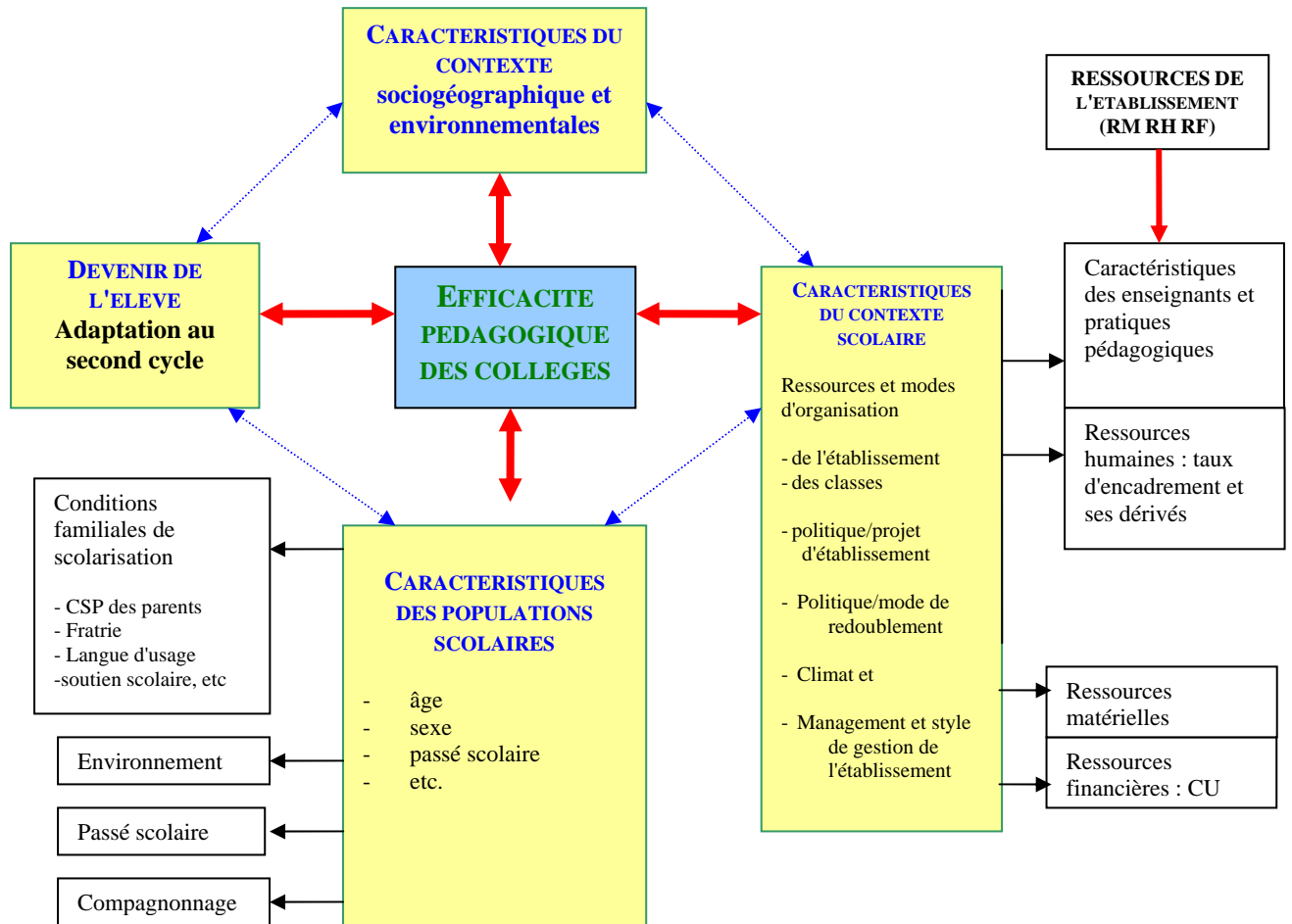
Le premier schéma d'analyse (schéma n°3) ci-dessous est celui que nous avons suivi dans les régressions uni-variées et multi-variées avec les équations successives.

Schéma n°3 : Schéma général de l'analyse



Le deuxième schéma d'analyse (représenté ci-dessous), est celui qui a été utilisé dans les modèle général globaux intégrant tous les facteurs (modèles simultanés). Il tient compte du fait que les facteurs interagissent et n'influencent pas isolément les apprentissages de l'élève.

Schéma n°4 : Représentation relationnelle entre l'efficacité des collèges et les variables explicatives



8.5. LE TYPE DE MESURES UTILISEES

8.5.1 Les notes aux examens nationaux, les notes de classe, les tests

Plus généralement, les études qui sont menées sur le rendement scolaire et sur la progression des acquis scolaires utilisent la réussite globale des élèves, soit à des tests communs, soit aux examens nationaux et très rarement les deux. Ces études ciblent généralement deux ou trois disciplines : le français, les mathématiques et les SVT (ou l'histoire géographie). Ce choix est souvent justifié par le fait que les deux premières disciplines sont de loin les plus fondamentales et justifiées par leurs forts coefficients. Quant au SVT et à l'histoire géographie, c'est plus pour leur caractère de discipline d'éveil (sciences d'observation). La recherche des facteurs d'efficacité n'est, dans ce cas, que partielle puisqu'on ne peut pas, dans ces conditions, dire ce qui se passe pour les matières non prises en compte dans ces évaluations. En outre, l'efficacité pédagogique qui est tant recherchée ne peut être conclue, particulièrement au collège où l'élève est encadré par plusieurs enseignants. Les facteurs d'efficacité d'un professeur de mathématiques ne sont pas forcément les mêmes que ceux d'un professeur de langue ou de sciences d'observation (SVT, histoire-géographie). On ne peut donc pas faire l'économie des efforts exigés par ce type de recherche qui recommande qu'une exploration complète et fine soit faite au niveau de chaque matière en tenant compte des facteurs singuliers de chacune d'elles. Cette démarche s'impose par ailleurs quand on sait que les élèves ne sont pas également forts ou faibles dans les mêmes disciplines. Tel élève est bon en maths mais faible en français ou en leçon avons-nous souvent l'habitude d'entendre. Cependant, ce qui est responsable de cette diversité de performance d'une matière à l'autre par les élèves, est très peu indexé.

Nous allons à travers une analyse minutieuse et heuristique par matière, tenter d'identifier les facteurs qui facilitent ou handicapent les performances scolaires des élèves. Au-delà de l'importance des facteurs socioéconomiques de l'élève et de ses parents, la prise en compte de l'influence du contexte scolaire et environnemental sur les progressions de chaque discipline est riche pour instruire la politique éducative et pédagogique.

Ainsi, nous apprécions les progressions des élèves d'une part à partir de leur niveau initial mesuré par l'examen national du CEP, et de leurs notes obtenues à l'épreuve du BEPC, qui est l'examen national de fin du premier cycle de l'enseignement secondaire.

L'analyse se fait dans un premier temps par discipline, puis selon les moyennes globales en français (trois matières), en mathématiques (deux matières) et dans l'ensemble des matières fondamentales (moyenne générale).

Les notes obtenues au cours du collège permettent d'apprécier les effets d'attente des enseignants vis-à-vis de leurs élèves et les processus de sélection entre les classes des différents établissements. Les analyses spécifiques qui sont réalisées par la suite permettent d'apprécier l'effet net des différents groupes de variables dans l'explication des progrès des élèves.

Il est important de faire remarquer que le BEPC et le CEP sont des évaluations nationales et on peut établir des comparaisons entre les élèves. En effet, la correction est standardisée et les épreuves sont identiques pour tous les élèves d'une même session. Par contre, les notes de classe au collège sont obtenues certes sur des épreuves portant sur les programmes, mais ces épreuves, tout comme les corrections, diffèrent d'un établissement à l'autre, d'un enseignant à l'autre et du programme couvert par l'enseignant. Les études de docimologie montrent que de telles notes sont entachées de biais liés au degré d'attente des enseignants vis-à-vis de l'élève ou de la classe, à l'effet halo. Une autre particularité qu'il ne faut pas négliger, est la disparité qui existe entre les taux de couverture des programmes scolaires et qui sont corrélés eux-mêmes au temps réel d'apprentissage, à la pédagogie du professeur, à la disponibilité des élèves eux-mêmes, etc. ; ils sont très variables entre professeurs, d'un établissement à l'autre ou d'une région à l'autre. En effet, le temps scolaire s'est trouvé parfois très raccourci et ressenti diversement par les élèves et leurs parents.

Pour toutes ces raisons, les notes de classe seront explorées surtout en vue de percevoir certaines pratiques enseignantes ou d'établissement dans la gestion des flux scolaires. Pour rendre comparable le niveau d'acquisition des élèves mesuré par les tests ou épreuves de connaissance, il convient en premier lieu de ramener leurs résultats à une même échelle de mesure ; on parle ainsi de standardiser les résultats réalisés aux tests de connaissance.

Les notes de classe que nous utilisons sont les moyennes annuelles par discipline. Quant à la moyenne annuelle (MA), elle correspond à la moyenne générale de toutes les matières, calculée en tenant compte du coefficient de chaque matière. C'est cette note globale ou moyenne générale qui est utilisée pour juger du passage, du redoublement ou de l'exclusion de l'élève par le conseil de classe et d'établissement.

La moyenne générale de l'élève est calculée à partir des moyennes des matières spécifiques de base que sont les mathématiques, le français, les sciences de la vie et de la Terre, et l'histoire géographique.

8.5.2 La standardisation

Les notes n'ont pas la même échelle de mesure et n'ont donc pas la même importance pour la variable expliquée. Les coefficients des matières dites de base sont relativement plus élevés que les matières des petites disciplines. Dans le but de pouvoir comparer ces notes, nous allons les standardiser. La standardisation permet en effet de regarder dans la même échelle de référence et d'apprécier.

Encadré 2. : Procédures de standardisation

La procédure utilisée est la suivante :

- Dans un premier temps, il s'agit de construire une moyenne centrée réduite avec un écart type de un (1) et une moyenne égale à zéro (0); soit Z-score qui s'obtient par :

$$Z\text{-Score} = (x-m) / \sigma$$

Avec x = note de l'élève

m = la moyenne de tous les élèves évalués

σ = l'écart type

A ce moment, la valeur $x-m$ est positive si la note de l'élève est supérieure à la moyenne de l'ensemble et est négative dans le cas contraire. Dès lors, on peut déjà visualiser la position du niveau des acquisitions et identifier ceux qui sont au-dessus de la moyenne et ceux qui sont en deçà.

En divisant $(x-m)$ par l'écart type, Z-Score a la propriété de tenir les deux tiers des élèves entre (-1) et (+1) et de respecter la distribution gaussienne.

- Dans une seconde étape, on peut transformer Z-Score (qui présente l'inconvénient de conduire à des valeurs négatives) en valeurs positives par une standardisation des notes Z-Score en x' avec un écart type de 15 et une moyenne de 100. On obtient alors $x' = (x-m) * 15 / (\sigma + m)$

Les notes ainsi obtenues peuvent s'interpréter par rapport à la moyenne 100, et surtout être comparées entre elles car ramenées à la même échelle de mesure.

* l'écart type de 15 et la moyenne à 100 est purement conventionnelle. A titre d'exemple, l'enquête PISA utilise une moyenne de 500 et un écart type de 50.

Les progressions des élèves sont déterminées à partir de régressions du niveau final sur le niveau initial. Les résidus (différences entre le niveau observé et le niveau prédit par le modèle) déduits de l'analyse de régression, nous renseignent sur les progressions des élèves. Ainsi, il est possible de montrer si un élève a connu une progression similaire, supérieure ou inférieure à la progression prédite sur la base de son niveau initial et de ses caractéristiques personnelles. Ces résidus ont pour avantage d'être non corrélés au niveau initial.

Pour évaluer l'impact des variables, ou groupes de variables, plusieurs modèles sont estimés. Ils prennent en compte le niveau initial (NI) et / ou les variables décrivant les caractéristiques socio économiques et démographiques des élèves et estiment leur influence et leur pouvoir explicatif. Ces variables sont analysées dans un premier temps par une analyse univariée, et multivariée dans un second temps. Les modèles estimés sont sous la forme :

$$NF = F (NI)$$

$$NF = F (GENRE)$$

$$NF = F (NI, GENRE)$$

Dans le dernier modèle par exemple, on explique la note obtenue au test final par la note obtenue au test initial et par le genre (fille ou garçon). On détermine ainsi l'effet net du sexe sur la réussite final, à niveau initial donné.

8.5.3 La correction du biais de sélection

L'analyse et les différents tests préalables ont montré la nécessité de construire un facteur de correction pour tenir compte des biais de sélection de notre échantillon. Nous avons utilisé l'inverse du ratio de Mill encore appelé correction de Heckmann.

Encadré 3. : La correction du biais de sélection # l'inverse du ratio de Mills (Non sélection hasard)

La correction d'Heckman s'impose quand la variable dépendante n'est pas observée pour tous les individus. Par exemple, dans notre cas, si Y représente la note au BEPC, celle-ci n'est observable que si l'individu est arrivé en classe de troisième quatre ou cinq années après sa sixième et donc a pu composer le BEPC. Elle consiste à réaliser une estimation en deux étapes.

Soit le modèle de régression suivant :

$$Y = \alpha X + \varepsilon \text{ (EQ1)},$$

où Y est la variable dépendante, X le vecteur des variables indépendantes, ε un terme d'erreur et α le vecteur des coefficients à estimer.

Tous d'abord on estime les déterminants qui régissent le processus de sélection : ici, il s'agit de la probabilité d'être observé (ou d'arriver) en 3^{ème}.

$$\text{Probabilité (Observer Y)} = \beta Z + \mu \text{ (EQ2)}$$

où Z est un vecteur de variables indépendantes. Ces variables peuvent au moins en partie être les mêmes que celles de EQ1 (il est conseillé qu'il y ait au moins deux variables différentes dans l'une des équations). L'équation EQ2 est estimée à travers un modèle probit. Le lambda généré donne l'espérance mathématique d'être observé (avec toutes les variables indépendantes potentielles introduites).

Ensuite, un facteur M de correction appelé inverse du ratio de Mills est construit de la façon suivante : Pour chaque observation j, $M_j = f(\beta Z_j) / F(\beta Z_j)$. Avec β issue de l'estimation de l'équation EQ2 et $f(\cdot)$ et $F(\cdot)$ les fonctions densité et de répartition de la loi normale. Le facteur de correction M_j est ensuite introduit comme variable indépendante supplémentaire dans l'équation EQ1, ce qui permet d'estimer des coefficients " α " sans biais.

Il s'agit ensuite de vérifier si les deux équations sont indépendantes à partir de la statistique « rho » qui mesure la corrélation entre les deux termes d'erreur (μ et ε) des deux équations. Si les deux échantillons sont indépendants, ($\rho = 0$), notre intuition de l'existence d'un biais n'existe pas ; et estimer avec ou sans le facteur de correction donne les mêmes résultats.

Dans la pratique, l'équation de sélection n'est pas interprétée, elle constitue seulement une étape pour donner les résultats de la deuxième étape

Dans notre cas, le test d'indépendance entre les deux équations est significatif au seuil de 10%, la probabilité de significativité exprimé par χ^2 est de 0,06 (soit une probabilité de 6%) d'où les deux équations sont liées et il y'a bien un biais de sélection qu'il doit falloir corriger dans les estimations. Il existe une procédure standard dans STATA.

Source: Heckmann J.J. (1979), « Sample Bias as a Specification Error », *Economica*, 47, pp. 153-161.

Le test d'indépendance montre une liaison forte entre les deux équations et donc qu'il existe bien un biais de correction dont nous tiendrons compte dans les analyse. Le test de Wald montre par ailleurs que l'équation substantielle⁹⁶ est globalement de bonne qualité et est hautement significative.

⁹⁶ L'équation substantielle obtenue à partir du facteur M de correction de Heckmann

PARTIE III : Analyse et interprétation des données des enquêtes

La partie III est constituée de cinq chapitres.

Le premier chapitre fait l'analyse descriptive de la population scolaire étudiée (chapitre 10). Le second chapitre décrit le contexte scolaire des établissements d'enseignement secondaire alors que le chapitre 11, porte sur l'évaluation externe des produits du primaire qui entrent au collège à partir de leurs notes et de leurs caractéristiques personnelles. Nous analysons dans ce chapitre, la congruence entre les notes des évaluations aux examens et celles obtenues au cours du collège. Dans le chapitre 12 suivant, nous recherchons progressivement les facteurs liés aux progressions scolaires des élèves ; elle se fait d'abord par discipline, puis avec la note globale au BEPC, avant d'apprécier dans le chapitre 13, la consistance des facteurs liés à la réussite scolaire à travers des analyses multi-niveau. Enfin au chapitre 14 nous faisons quelques propositions de politiques éducatives indispensables pour améliorer le rendement du système éducatif.

Chapitre 9 : Analyse descriptive des caractéristiques des élèves

Qui sont les élèves du collège ?

Il existe sans conteste des différences entre les élèves selon leur famille d'origine, leur environnement familial, leurs niveaux de connaissance. Les établissements comme les classes dans lesquels ils sont scolarisés sont loin d'être semblables. D'une classe à l'autre, d'un établissement et d'une zone géographique à l'autre, l'élève vit des situations pédagogiques différentes liées au type d'organisation scolaire, de l'établissement, de la classe ou de l'enseignant qui l'encadre. Dans cette partie, nous examinerons en détail la répartition de notre échantillon par rapport à la variété des différentes situations et de leurs impacts sur le fonctionnement des établissements et sur les acquisitions des élèves.

9.1. CARACTERISTIQUES PERSONNELLES DES ELEVES (CPE)

D'une façon générale, les élèves se distinguent par leurs caractéristiques individuelles et sociodémographiques. Dans cette partie nous allons analyser les caractéristiques propres des élèves, de leur famille et leur répartition.

9.1.1. La répartition des élèves par sexe

Les études menées sur la comparaison des acquisitions selon le genre, ont donné des résultats mitigés particulièrement selon qu'elles ont été menées dans les pays du nord ou du sud.

Dans les pays développés, ces études ont fait ressortir qu'en général, les filles obtenaient des gains plus importants que les garçons en matière d'acquisition et qui

diffèreraient selon la matière et parfois⁹⁷, selon que l'enseignant est homme ou femme. Or, les études menées dans les pays en développement révèlent des résultats contraires qui indiquent que les garçons auraient des niveaux d'acquisitions supérieurs à ceux des filles. Cette moindre performance des filles s'explique par les tâches de maternage auxquelles elles sont confrontées en plus des travaux domestiques et du petit commerce. Le poids de la tradition qui privilégie le rôle de future mère de la fille dont le statut réside dans le ménage, la faible représentativité des femmes travaillant dans les structures publiques qui pourraient servir de modèle autre que celui traditionnel, font partie des nombreuses raisons avancées pour expliquer les faibles performances des filles dans ces pays.

Dans le cadre de cette étude, les données collectées montrent une prédominance des garçons, soit 59,5%, contre 40,5% de filles. Cette tendance est représentative de la situation scolaire de l'enseignement secondaire du Burkina Faso, qui depuis plusieurs décennies tente de réduire les écarts de scolarisation entre filles et garçons à travers des mesures de discrimination positive en faveur des filles.

Tableau IX. 1: Répartition des élèves par sexe et selon le niveau d'urbanisation

Urbanisation	Sexe de l'élève		Total
	F	M	
Rural	307	718	1025
<i>% du sexe</i>	30,0%	70,0%	100,0%
% dans la zone	18,9%	30,0%	25,5%
Urbain	1320	1676	2996
<i>% du sexe</i>	44,1%	55,9%	100,0%
% dans la zone	81,1%	70,0%	74,5%
<i>Total</i>	1627	2394	4021
<i>% du sexe</i>	40,5%	59,5%	100,00%

Source : notre enquête de 1999-2003

La population scolaire des villes est plus féminine. En effet, les filles scolarisées sont quatre fois plus nombreuses dans les collèges urbains que dans ceux des campagnes : 81% des

⁹⁷ Cf. Elley W.B., 1992

filles scolarisées se trouvent en ville et 19% en milieu rural. En ville, 44% des élèves sont des filles contre 30% en campagne.

Par rapport au statut public ou privé, les filles sont majoritairement scolarisées dans les établissements publics ou environ 64% d'entre elles y sont scolarisées. Mais, lorsqu'on regarde selon le type de gestion, elles sont surreprésentées dans les privés conventionnés (75%) ; dans les privés non conventionnés elles représentent 45% et dans les publics elles ne représentent que 34,7% des effectifs. La répartition par direction régionale, montre que c'est seulement dans la direction régionale du Centre qui abrite la capitale, que la proportion de filles est supérieure à celle des garçons.

9.1.2. L'âge de l'élève

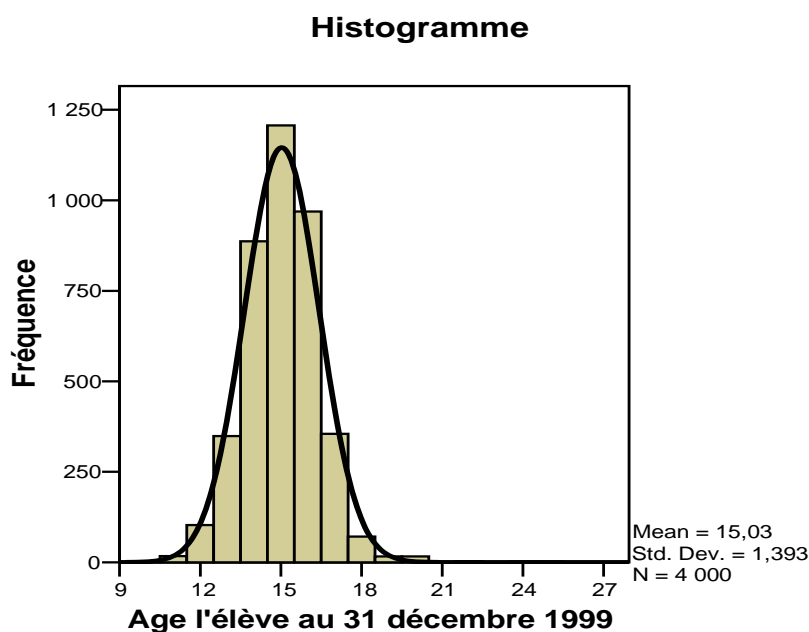
La notion d'âge réglementaire, opposé à l'âge observé, sera abordée par rapport au niveau scolaire de l'élève, aux instructions des textes réglementaires portant sur l'âge d'admission à l'école et sur le nombre de redoublements autorisés qui concourent tous à réguler les flux scolaires. Cette comparaison nous permet d'approcher dans cette section, la notion de retard scolaire par rapport à un enfant qui chemine à l'école conformément aux textes (cursus scolaire normal). Au primaire, il est prévu deux redoublements et au secondaire, il est autorisé un redoublement par cycle (premier cycle et second cycle).

Le graphique X.1 ci-dessous donne une distribution de l'âge des élèves au 31 décembre 1999.

Cinq classes d'âges ont été constituées en tenant compte de la répartition statistiques :

- Les élèves qui sont arrivé au collège avant l'âge réglementaire i.e. avant l'âge de 13 ans sont dits élèves en avance
- Par rapport à ceux qui sont arrivés à l'heure avec l'âge réglementaire, et donc âgés de 13 ans;
- Les élèves ayant un an de retard (14 ans) et enfin
- Les élèves ayant deux années de retard (15 ans et plus)

Graphique IX. 1 : *Distribution de l'âge des élèves au 31 décembre 1999*



Source : *notre enquête de 1999-2003*

L'âge des élèves va de 10 à 25 ans pour l'ensemble de l'échantillon, la moyenne d'âge est de 15 ans avec un écart type de 1,39 an. Les plus jeunes élèves ont environ trois ans d'avance par rapport à l'âge réglementaire. Les élèves en avance représentent 11,7%, de l'échantillon; ceux qui sont à l'heure, 22,3% ; environ 54% des élèves sont en retard scolaire d'au plus deux ans, et 11,6% d'entre eux ont un retard de plus de deux ans. Les plus vieux sont âgés de 25 ans et sont des élèves du privé scolarisés dans l'enseignement technique professionnel des villes. Dans leur grande majorité, ils ont subi de multiples échecs dans l'enseignement secondaire général avant de se réorienter dans l'enseignement technique.

Tableau IX. 2 : *Répartition des élèves en classe d'âge et selon le retard scolaire*

Classe d'âge de l'élève	Effectifs	Pourcentage
Élèves en avance	471	11,7
Élèves à l'heure	897	22,3
Élèves ayant un an de retard	1217	30,3
Élèves ayant deux ans de retard	969	24,1
Élèves ayant plus de deux ans de retard	467	11,6
Total	4021	100

Source : *notre enquête de 1999-2003*

9.1.3. L'origine sociale des élèves

La plupart des études menées sur les causes de la réussite scolaire des élèves, insistent sur le déterminisme social; les enfants des couches sociales aisées ont plus de chance de réussir que les enfants des couches sociales défavorisées. Deux variables vont nous permettre d'analyser les caractéristiques socioprofessionnelles des parents (CSP), il s'agit de la profession et du niveau d'instruction du père et de la mère.

Tableau IX. 3 : *Caractéristiques socioprofessionnels du père de l'élève*

CSP du père	Effectifs	Fréquence
Cadre de l'administration et professions libérales	367	9,1
Employés, manoeuvres, subalternes et service divers	169	4,2
Commerce et artisanat	274	6,8
Retraités, et sans professions	573	14,3
Force armée, sécurité et autres du groupe	148	3,7
Décédé	307	7,6
Agriculteurs et éleveurs	2183	54,3
Total	4021	100

Source : *notre enquête de 1999-2003*

Le tableau IX.3 montre que la plupart des élèves sont issus de familles dont le père est agriculteur (54,36%), viennent ensuite les enfants des retraités et assimilés (14,3%), les enfants d'administrateurs et de cadres (9,16%), les enfants orphelins de père (7,64%) avec peu de variation pour les autres composantes de la CSP.

Par rapport à la profession de leur mère, les élèves, majoritairement, ont une mère au foyer (86,5%) ; 4,7% ont leur mère cadre ; 4% ont une mère qui exerce une activité commerciale ou d'artisanat. Les orphelins de mères représentent 2,4% ; parmi ces orphelins, 13,5% n'ont ni leur père ni leur mère. Toutes les autres professions représentent chacune moins de 2%.

Tableau IX. 4 : Répartition des élèves par région et selon les caractéristiques socioprofessionnelle du père (en%)

Direction régionale	Agriculteurs et éleveurs	Décédé	Force armée, sécurité et autres du groupe	Retraités, services domestiques et assimilés	Commerce et artisanat	Employés, manoeuvres, subalternes et service divers	Cadre de l'administration et professions libérales	Total
Cascades	45,9	6,9	3,2	23,9	6,9	6,4	6,9	100
Hauts bassins	34,2	8,5	4,0	22,1	17,6	4,9	8,8	100
Boucle du Mouhoun	60,8	2,9	3,5	11,5	7,1	5,3	8,8	100
Sahel	53,0	4,5	9,6	14,1	6,6	4,5	7,6	100
Est	55,4	4,7	6,2	17,9	4,7	4,1	7,0	100
Sud ouest	67,0	7,9	3,1	8,4	4,2	4,7	4,7	100
Centre nord	69,8	7,4	2,7	11,1	4,4	1,3	3,4	100
Centre ouest	55,4	12,0	1,4	12,6	4,4	5,3	9,0	100
Centre	33,8	11,3	5,2	21,1	7,2	5,9	15,5	100
Plateau central	67,1	2,3	3,5	5,2	1,7	2,9	17,3	100
Centre sud	62,4	12,8	1,6	8,8	5,2	2,4	6,8	100
Nord	73,1	2,8	2,8	9,5	2,4	1,2	8,3	100
Centre est	59,8	8,9	2,6	7,6	4,7	3,7	12,6	100

Source : notre enquête de 1999-2003

La répartition par région, montre que les enfants des cadres sont plus représentés au Centre Est, au Centre et dans les Hauts-Bassins. C'est dans la région du Nord (73,1%) puis au Sud Ouest (67%) et dans le Plateau Central (67,1%), que les élèves déclarent majoritairement que leur père est agriculteur ou éleveur. Ceci ce comprend lorsqu'on sait que ces régions sont réputées être plus rurales et donc très tournées vers l'agriculture. Au Centre Sud et dans le Centre Ouest on rencontre relativement plus d'enfants orphelins de père (environ 12%) que dans les autres régions où la proportion se situe entre 2 et 8%. Il est probable que cette relative concentration des orphelins en milieu urbain corresponde à leur prise en charge par des parents plus aisés qui habitent en ville. Les enfants des retraités (23,9%) et des hommes des armées (9,6%), sont majoritaires dans la région des cascades et au Sahel. Enfin, la proportion d'enfants de cadre ou de professions libérales est plus élevée dans le Plateau Central (17,3%) et dans la région du Centre (15,5%).

Le tableau IX. 5 ci-dessous montre que les élèves issue de familles d'agriculteurs sont plus concentrés en milieu rural (74,5%), pour les autres catégories sociales, les enfants poursuivent majoritairement leurs études secondaires dans les établissements situés en milieu urbain.

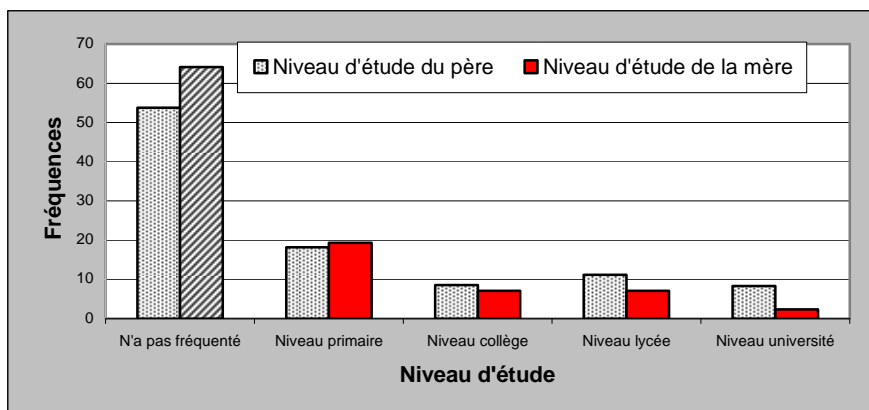
Tableau IX. 5 : Répartition des élèves selon les caractéristiques socioprofessionnelle du père et selon la zone d'implantation de l'établissement (en%)

CSP du père	% dans la zone d'urbanisation		
	Rural	Urbain	Total
Administrateur - Cadre Supérieur - Professions Libérales	3,51	4,31	4,11
Administration - Cadre Moyens	3,32	5,62	5,03
Manœuvres - Employés - Ouvriers - Cadre Subalternes	1,95	4,98	4,21
Commerce	1,27	5,02	4,06
Artisanat	0,78	3,44	2,76
Services domestiques - services divers	0,98	2,88	2,39
Forces armées et sécurité	1,95	3,91	3,41
Sans professions et professions non précisées	3,61	8,03	6,90
Agriculteurs	74,54	47,46	54,37
Retraités	2,15	5,75	4,83
Décédé	5,56	8,36	7,65
Total	100,0	100,0	100,0

Source : notre enquête de 1999-2003

Par rapport au niveau d'étude du père, les élèves dont le père n'a jamais été à l'école représentent environ 52,5%, contre 26,1% dont le père à un niveau collège et plus (collège 8,4%, lycée 10,9% ou universitaire 8,1%). Les données de cette même enquête montrent que 63% des enfants ont une mère qui n'a jamais fréquenté l'école; 19% ont un niveau primaire, 7% des élèves ont une mère de niveau collège ou lycée et 2,4% des mères ont un niveau universitaire. Aussi, 47,2% des élèves ont les deux parents qui n'ont jamais été à l'école ; 21,14% des élèves ont au moins un parent qui a été à l'école et environ un tiers des élèves ont les deux parents qui ont fréquenté l'école (cf. tableau F6 et F7 en annexe F, Tome II).

Graphique IX. 3. Niveau d'étude comparée du père et de la mère



Source : notre enquête de 1999 et 2003

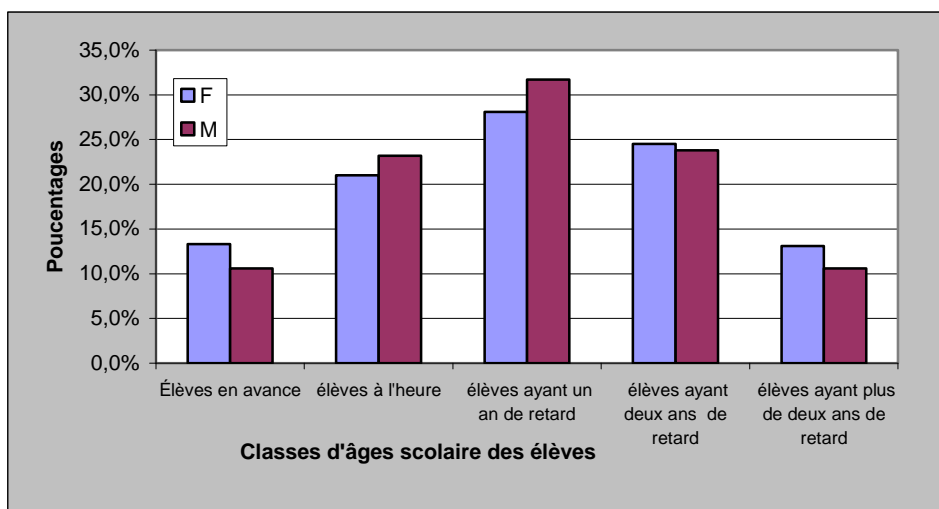
9.1.4. Interaction entre quelques variables

Lorsqu'on considère *le type de gestion*, les élèves des établissements du privé non conventionné sont davantage en retard scolaire car seulement 24% d'entre eux sont à l'heure ou en avance. Dans les établissements privés conventionnés, les élèves arrivent plus jeunes ; en effet, 38,6% sont en avance scolaire contre 9,6% dans le public et 6,8% dans le privé non conventionné. Dans les établissements relevant du privé non conventionné, 21,9% des élèves ont plus de deux ans de retard alors que dans le public, ils représentent 10,1% contre 2,2% seulement dans le privé conventionné.

Par rapport au type d'enseignement, seulement 16,8% des élèves sont en avance ou à l'heure dans l'enseignement technique, alors qu'ils sont plus d'un quart à être en avance dans l'enseignement général.

Selon le genre, si l'on regarde à l'intérieur de chaque groupe, les proportions de filles en avance et en retard par rapport à l'âge officiel sont plus élevées que celles des garçons. Le graphique IX.4 ci-dessous, visualise ces disparités entre filles et garçon par classe d'âge. Sur ce diagramme, les proportions de filles représentées dans les deux extrêmes sont plus élevées pour les filles que pour les garçons. Ainsi, les filles semblent accéder plus jeunes, mais elles y séjournent plus longtemps, car c'est 13,1% des filles qui sont très en retard (plus de deux ans de retard), contre 10,6% des garçons.

Graphique IX.4 : *Retard scolaire et sexe de l'élève par classe d'âge*



Source : *notre enquête de 1999-2003*

Par rapport à leur âge et à la CSP de leurs parents, on relève que 31,9% des enfants dont le père est cadre ou de profession libérale sont en avance contre 7,3% d'enfants dont le père est agriculteur ou éleveur; ces proportions sont respectivement de 24,3% contre 20,6% pour les enfants à l'heure et de 7,1% contre 12,4% pour les enfants ayant plus de deux ans de retard.

La CSP de la mère semble encore plus discriminatoire. Parmi les élèves dont la mère est cadre ou a une profession libérale, près de la moitié (48,4%) arrivent en avance au collège; 26% sont à l'heure et 15,6% sont en retard d'un an, contre respectivement 9,3% ; 21,5%; et 31,4% des enfants dont la mère est au foyer. Par rapport aux élèves ayant plus de deux ans de retard, 2,1% ont leur mère cadre, contre 12,4% dont la mère est au foyer. D'une manière générale, les enfants dont le père est employé sont plus nombreux à arriver à l'heure par rapport aux autres catégories socioprofessionnelles.

Selon le niveau d'instruction des parents, plus les parents sont instruits, plus l'élève est à l'heure; les proportions sont sensiblement plus élevées pour la profession de la mère. Le fait d'avoir une mère instruite, donne un avantage certain à l'enfant d'accéder à l'école.

Le tableau IX.6 qui suit, visualise l'avance ou le retard scolaire selon le niveau scolaire du père et de la mère.

Tableau IX. 6 : Niveau d'étude du père et de la mère et âge scolaire de l'élève (en %)

Niveau d'étude des parents	Élèves en avance		Élèves à l'heure		Élèves ayant 2 ans et plus de retard	
	Mère	Père	Mère	Père	Mère	Père
N'a pas fréquenté	8,13	7,72	21,35	21,21	38,75	38,45
Niveau primaire	7,34	6,87	23,85	22,44	36,57	36,47
Niveau collège	18,93	10,09	25,00	22,55	28,93	37,39
Niveau lycée	26,95	18,41	25,53	24,77	23,76	32,27
Niveau université	58,33	35,89	19,79	25,46	12,5	22,39
Total	11,30	11,30	22,35	22,30	35,93	35,97

Source : notre enquête de 1999-2003

En effet, à la lecture de ce tableau, il ressort que plus la mère est instruite, plus elle apporte plus de chances à l'élève d'être en avance à niveau de CSP donné du père. Cet avantage devient plus faible lorsque l'élève a du retard et s'inverse pour les élèves qui ont

deux ans et plus de retard, où la mère ayant un niveau supérieur apporte moins à son enfant par rapport au père à catégorie égale.

9.2. LE PASSE SCOLAIRE DES ELEVES

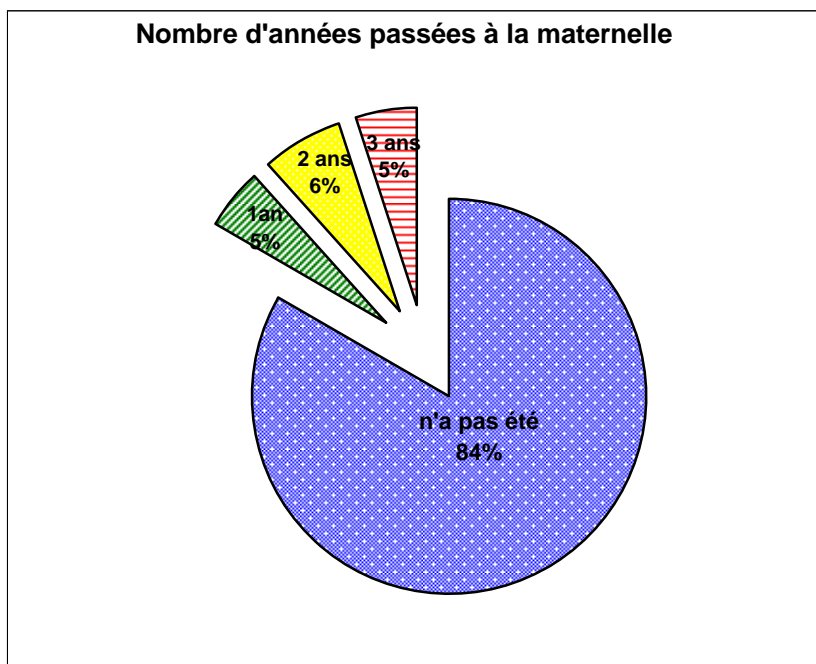
Deux éléments de la scolarisation antérieure seront analysés dans cette partie. Il s'agit de la scolarisation au préscolaire et du redoublement au primaire et au cours des deux premières années du collège et de leur fréquence.

9.2.1. Le préscolaire

La scolarisation au préscolaire a pour vocation de préparer et de familiariser les enfants de 2 à 6 ans à leurs futures tâches d'écoliers. L'engouement de plus en plus important des familles pour ces centres d'accueil est lié à deux situations majeures. Primo, ils permettent aux jeunes mères qui travaillent d'avoir un lieu sécurisé de garde de leurs enfants et secundo, on s'attend en général à ce que les enfants ayant subi une pré-scolarisation aient de meilleures aptitudes qui les différencient plus tard au niveau des compétences des enfants qui ne sont pas passés par la maternelle. En effet, les études menées par Duru-Bellat et al. (1993) et Bressoux (1990) ont montré un effet bénéfique du préscolaire pour le primaire et le collège. Les structures du préscolaire sont peu développées en Afrique et sont particulièrement concentrées dans les villes où les promoteurs sont assurés de trouver une clientèle capable de payer la scolarité. De ce fait, seuls les enfants des couches sociales relativement aisées et habitant les grandes villes ont des chances d'obtenir de meilleurs résultats scolaires que ceux qui n'ont pas fréquenté le préscolaire, majoritairement issus de couches pauvres.

Les données de la présente recherche montrent que peu d'élèves sont passés par l'enseignement préscolaire. En effet, seulement 16,71% des élèves déclarent être passé par une école maternelle. Parmi ceux qui l'ont fréquentée, 5,1% ont fait le cycle complet de 3 ans, la même proportion n'a fréquenté qu'un an au préscolaire et 6,5% y ont passé 2 ans. Le graphique IX. 5 ci-dessous donne la répartition des élèves selon le nombre d'années passé au préscolaire (Cf. tableau n°F10 en annexe F).

Graphique IX. 5 : *Le nombre d'années passées au préscolaire*



Source : *notre enquête de 1999-2003*

Si l'on considère le sexe de l'élève, les filles ont plus bénéficié des structures du préscolaire que les garçons. Il ressort en effet, qu'elles sont 23,1% à être passées par le préscolaire contre 12,4% des garçons ; soit un écart d'environ 10 points. Il faut tout de même relativiser cet écart car, il est probable qu'il soit lié d'une part, à la faible proportion d'enfants passant par le préscolaire et d'autre part, à la proportion plus élevée de fille dans la population générale.

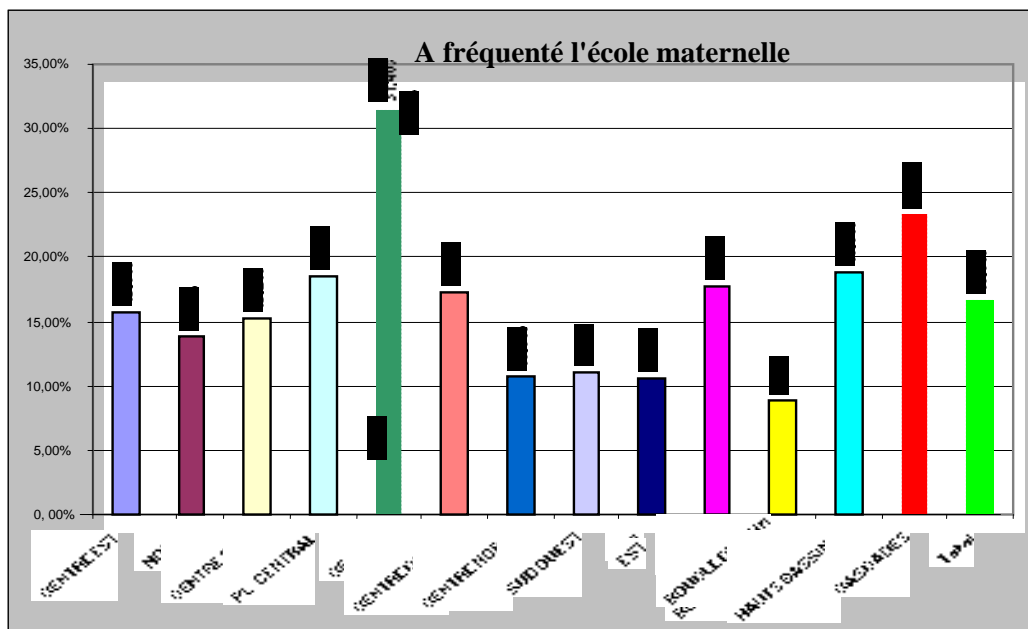
Tableau IX. 7 : *Élèves ayant fréquenté la maternelle selon le sexe*

Sexe		N'a pas été à la maternelle	A fréquenté l'école maternelle	Total
Garçon	Effectif	2098	296	2394
	% Garçons	87,6%	12,4%	100,0%
Fille	Effectif	1251	376	1627
	% dans filles	76,9%	23,1%	100,0%
Total	Effectif Total	3349	672	4021
	% Total	83,3%	16,7%	100,0%

Source : *notre enquête de 1999-2003*

La comparaison au niveau régional montre qu'il y a une grande variété de la proportion d'élèves ayant fréquenté le préscolaire (Graphique X.12). Les enfants de la région du Centre Ouest, du Centre Sud et du Nord ont moins de chance de passer par le préscolaire que leurs pairs des régions des Cascades, de l'Est, des Hauts-Bassins et du Centre du fait de l'inexistence de structures d'accueil dans les premières. Les populations scolaires des établissements secondaires de la région du Centre qui abrite la capitale, comportent environ un tiers d'élèves (30,2%) ayant fréquenté l'école maternelle. C'est environ 19,3% des enfants des villes qui ont fréquenté le préscolaire contre 9,2% des élèves scolarisés dans les collèges des campagnes.

Graphique IX.2 : Disparités entre régions des élèves qui sont passés par l'école maternelle (en %).



Source : notre enquête de 1999-2003

Si l'on s'intéresse au type de gestion des établissements, les populations scolaires des établissements privés conventionnés accueillent plus d'élèves qui ont été scolarisés au préscolaire (48,2%) que ceux du privé non conventionné (26,8%), les établissements publics ne comportant que 10,2% de leur effectif qui a été scolarisé au préscolaire (cf. Tableau n° F11 en annexe F, Tome II).

Par rapport à la catégorie socioprofessionnelle des parents, moins le niveau d'études du père et de la mère est élevé, plus la proportion d'enfants non scolarisés au préscolaire est importante. Ainsi, c'est environ 94% des enfants dont le père et la mère n'ont pas été à l'école

qui n'ont pas été scolarisés en maternelle; 85,7% pour les enfants dont le père, (respectivement 80,1% pour la mère) a un niveau primaire, contre 44,8% d'enfants dont le père a un niveau universitaire, (respectivement 32,29% pour la mère). La même tendance s'observe avec la CSP des parents.

Au Burkina Faso, tout élève peut accéder au collège, à condition d'être admis au certificat d'étude primaire (CEP). Toutefois, les résultats de certaines disciplines du même examen, permettent de désigner les élèves admis à l'entrée en 6^{ème}. Ces admis en 6^{ème} auront le privilège d'être orientés dans les établissements publics et privés sous convention par les structures administratives de l'État. Ces derniers bénéficient en plus d'une exemption de frais de scolarité dans les établissements où ils auront été affectés.

Il ressort des données collectées, que 46,20% des élèves de l'échantillon ont été admis à l'entrée en 6^{ème} (cf. tableau n° F12 en annexe F, Tome II). Les autres élèves (53,80%), ont accédé au collège grâce aux recrutements parallèles, qui s'opèrent pour complément d'effectifs soit à partir de l'examen du dossier de l'élève, soit par test, selon les établissements. Ces "recrutés parallèlement" se distingueront des autres élèves par le paiement des frais de scolarisation qui sont variables là aussi, d'un établissement à l'autre (cf. paragraphe B1.3 en annexe B sur le financement privé des ménages).

Parmi les admis à l'entrée en 6^{ème}, à peine 3% ont obtenu une allocation de soutien, c'est-à-dire une bourse correspondant à une somme forfaitaire de 8 000F CFA allouée chaque mois par l'État. Mais, la politique en la matière a consisté à réduire d'année en année, le nombre de bénéficiaires et depuis 2002, cette allocation a été supprimée et les admis à l'entrée en 6^{ème} quel que soit le statut social de leurs parents, ne peuvent plus prétendre à une bourse.

Par rapport à la CSP du père, les enfants d'agriculteurs réussissent en moyenne mieux au concours d'entrée en 6^{ème} (50,6%) que les enfants des autres catégories socioprofessionnelles. Selon la catégorie socioprofessionnelle de la mère, ce sont les enfants des mères employées et subalternes (53,1%) qui réussissent mieux au même concours.

9.2.2. Le redoublement au primaire

Telle une pandémie, l'échec scolaire et le redoublement au Burkina Faso, anéantissent les efforts déployés pour améliorer la scolarisation dans le pays. En effet, le système scolaire est caractérisé par de forts taux de redoublement qui pèsent énormément sur son efficacité et sur son rendement. Les données recueillies dans cette enquête nous permettent d'en montrer l'ampleur au primaire.

Les données de l'étude montrent que plus des 2/3 (66,7%) des élèves ont redoublé au moins une fois au cours de leur cursus scolaire au primaire. La fréquence du redoublement va de 0 à 5 redoublements. La moitié des élèves ont redoublé au moins une fois (51%) et 15,7% d'entre eux ont redoublé au moins deux fois.

Tableau IX. 8 : *Nombre de redoublements en primaire*

Nombre de redoublements	Effectifs	%
Aucun redoublement	1346	33,5
Un redoublement	2045	50,9
Deux redoublements et plus	630	15,7
Total	4021	100

Source : *notre enquête de 1999-2003*

Si l'on regarde les classes qui sont le plus souvent reprises, on se rend compte qu'il s'agit du CM2, qui correspond à la dernière année du primaire, qui est reprise par 57,11% des élèves et c'est également à ce niveau que la fréquence du redoublement est la plus grande, certains élèves ayant repris jusqu'à quatre fois la seule classe du CM2.

Les reprises répétées ou la plus grande fréquence du redoublement au CM2, correspond plus à une stratégie des parents pour scolariser leurs enfants à moindre coût dans les collèges publics ou du privé conventionné. En effet, les parents pauvres qui n'ont pas les moyens d'envoyer leurs enfants titulaires du CEP au secondaire, utilisent la stratégie de redoublement répété au CM2 pour permettre à leurs enfants de "tenter" à nouveau leur chance de réussir au concours d'entrée en 6^{ème}, afin de bénéficier d'une orientation par l'État, et d'une exonération des frais scolaires. Réglementairement, le redoublement n'est autorisé qu'à partir

de la classe de CE1. Cependant, la pratique est tout autre. En effet, les données issues des déclarations des élèves eux-mêmes indiquent un taux de redoublement de 4,92% au CP1 et de 3,63% au CP2 ; bien que faible, cela montre que les maîtres pratiquent le redoublement au premier cycle du primaire lorsqu'ils jugent que les connaissances acquises par l'enfant sont insuffisantes pour affronter le niveau supérieur. Cette violation des textes qui n'autorisent pas le redoublement au CP montre bien que les pédagogues n'observent pas toujours les règles prescrites par les textes et se donnent des marges de manœuvre et de décision quant au suivi pédagogique des élèves. Au cours élémentaire, 2,7% des élèves redoublent le CE1; 4% le CE2 contre 5,5% le cours moyen première année. Il est important de remarquer que le problème du redoublement est plus crucial au CM2 car 50% des élèves redoublent cette classe. C'est plus les enfants des employés et des sans profession qui redoublent plus d'une fois au primaire.

Tableau IX. 9 : *Fréquence du redoublement par niveau dans l'enseignement primaire*

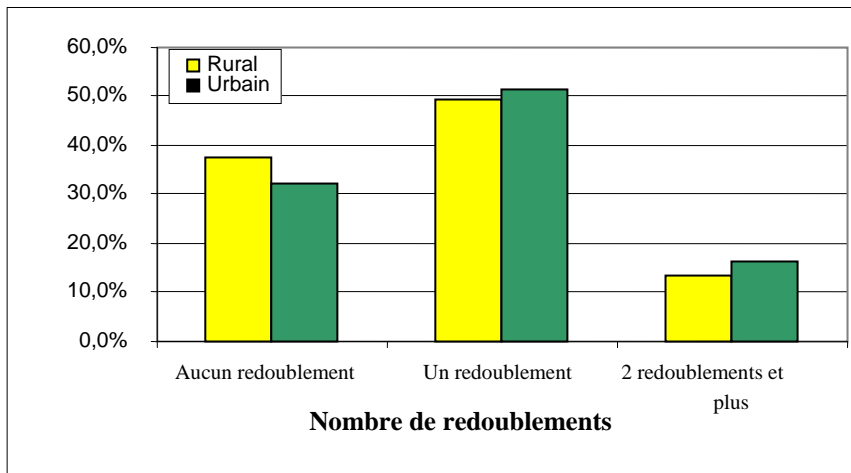
Fréquence du redoublement	Total	Un redoublement	Deux redoublements et plus
Nombre d'élèves ayant redoublés le CP1	198	192	6
% des élèves du CP1	4,92	96,97	3,03
Nombre d'élèves ayant redoublés le CP2	146	144	2
% des élèves du CP2	3,63	98,63	1,37
Nombre d'élèves ayant redoublés le CE1	109	109	–
% des élèves du CE1	2,71	100	–
Nombre d'élèves ayant redoublés le CE2	159	157	2
% des élèves du CE2	3,95	98,74	1,26
Nombre d'élèves ayant redoublés le CM1	222	222	100
% des élèves du CM1	5,52	100	–
Nombre d'élèves ayant redoublés le CM2	2297	2040	215
% des élèves du CM2	57,11	50,72	6,77*

Source : notre enquête de 1999-2003

* dont 1,2% des élèves de la cohorte ont redoublés plus de 3 fois la classe de CM2

Par rapport à la zone, la fréquence du redoublement est en moyenne plus faible dans les zones rurales que dans les villes. En effet, on relève que 37,5% des élèves du milieu rural n'ont jamais redoublé au primaire contre 32,1% des élèves des villes; de même, ceux qui ont redoublé deux fois et plus représentent 13,3% en milieu rural contre 16,50% en ville.

Graphique IX. 3 : *Disparité des taux de redoublement entre établissements urbains et ruraux*



Source : *notre enquête de 1999-2003*

Le redoublement est diversement pratiqué selon la direction régionale, selon le type d'établissement et selon le type d'enseignement. Ainsi, les données montrent que les élèves sont soumis à des redoublements fréquents dans la direction régionale des Hauts Bassins, dans le Centre Ouest (8,5%) et la Boucle du Mouhoun (8,3%). Dans les Cascades, le CM1 détient le score le plus important. Mais globalement, on redouble moins dans le Plateau Central et plus dans le Sud-Ouest. La proportion de ceux qui ont redoublé une fois est plus élevée dans la région du Centre-Est (56,7%), alors qu'elle l'est au Sud-Ouest pour ceux qui ont redoublé deux fois.

Tableau IX. 10 : *Nombre de redoublements en primaire et statut de l'établissement*

Nombre de redoublement en primaire	Statut de l'établissement			Total
	Public	privé conventionné	Privé pur	
Aucun redoublement	964	191	191	1346
% de non redoublant	33,20%	52,60%	25,30%	33,50%
Un redoublement	1502	142	401	2045
% un redoublement	51,70%	39,10%	53,20%	50,90%
Deux redoublements et plus	438	30	162	630
% deux redoublements et plus	15,10%	8,30%	21,50%	15,70%
Total	2904	363	754	4021
Total	100%	100%	100%	100%

Source : *notre enquête de 1999-2003*

Les effectifs des établissements privés conventionnés comportent 52,6% d'élèves qui n'ont jamais redoublé au primaire contre 33,2% au public et 25,3% au privé lucratif. Ceux qui ont redoublé plus de deux fois sont plus concentrés dans le privé lucratif (soit 21,5%) et au public (soit 15%) contre 8,3% dans le privé conventionné.

9.2.3. Le redoublement au secondaire

La présente enquête nous a permis de recueillir aussi, des informations portant sur le redoublement au cours du collège. L'échec scolaire dans l'enseignement secondaire général se traduit par des exclusions de l'établissement, des redoublements répétés et des réorientations en cycle professionnel ou technique.

Tableau IX. 11 : *Nombre total de redoublements au collège*

Nombre	Fréquence	Pourcentage
0	2213	55,02
1	1703	42,34
2	100	2,49
3	5	0,12
Total	4021	100

Source : *notre enquête de 1999-2003*

Environ 45% des élèves du collège ont connu au moins un redoublement au cours des deux premières années du collège. Il ressort de ces données, que dès la première année, les élèves sont confrontés à un redoublement massif. En effet, 42,34% des élèves ont redoublé une fois la classe de 6^{ème}. Les élèves qui ont redoublé plusieurs fois et qui ne peuvent plus redoubler au collège, parfois après avoir atteint la classe de troisième, sont obligés de se réorienter dans l'enseignement technique ou professionnel premier cycle. L'enseignement technique apparaît de ce fait, comme le dernier recours pour ceux qui ont échoué dans l'enseignement secondaire général. Pour ces raisons, il n'est pas rare de rencontrer des élèves de l'enseignement technique et professionnel qui ont redoublé trois voire quatre fois au collège avant de choisir une branche professionnelle.

Si l'on considère la zone, 25,4% des élèves scolarisés en 6^{ème} dans le milieu rural sont des redoublants, contre 27,3% en ville. Cette tendance s'inverse en 5^{ème} où c'est plus en milieu rural qu'on redouble le plus soit 22,40%, contre 18,90% des élèves des villes.

C'est dans les établissements du privé pur lucratif que la fréquence du redoublement est la plus importante et où la proportion de redoublants est aussi la plus importante. En effet, même lorsque les résultats académiques sont mauvais, et que les élèves sont exclus des établissements publics ou conventionnés, les parents ayant les moyens peuvent sans aucune difficulté, inscrire leurs enfants dans les privés lucratifs. De plus, les enfants peuvent y redoubler plusieurs fois, puisque les fondateurs se préoccupent le plus souvent de la capacité financière des parents que du niveau de compétence des élèves qu'ils acceptent. Il ressort que les élèves redoublent beaucoup moins dans les établissements privés conventionnés (22,87%) qu'au public (25,50%) et au privé non conventionné (33,29%). Ceci s'explique en partie par le fait que les premiers recrutent majoritairement leurs élèves parmi les meilleurs élèves admis à l'entrée en sixième, ou ayant réussi au test de sélection qu'ils organisent. Dans les établissements privés sous convention, lorsqu'il y a redoublement, c'est la classe de 6^{ème} qui est le plus souvent reprise. Cette forte sélectivité dès la première année du collège semble particulière à cette catégorie d'établissements où le taux de redoublement devient relativement faible dans les niveaux supérieurs. Tout se passe comme si la forte sélectivité en 6^{ème} dans les établissements privés conventionnés permet de faire un écrémage pour ne garder que les meilleurs. On peut aussi penser que l'expérience de la première année permet aux élèves de mieux découvrir les méthodes et de s'adapter aux exigences de ces établissements, ce qui les amène à redoubler d'effort pour éviter l'échec scolaire.

Par rapport au type d'enseignement, globalement les élèves redoublent généralement moins dans l'enseignement technique que dans l'enseignement général. Ainsi 91,6% d'entre eux n'ont jamais connu de redoublement en 5^{ème} contre 79,5% dans l'enseignement général ; en 6^{ème} c'est respectivement 69,5% et 73,5%.

Dans l'enseignement technique 34,5% seulement n'ont jamais redoublé ; 50,6% ont redoublé une fois et 15,90% ont redoublé au moins deux fois; ces taux sont respectivement de 33,5%, 50,9% et 15,70% dans l'enseignement général.

Tableau IX. 12 : *Type d'enseignement et fréquence du redoublement en 6^{ème}*

Nombre de Redoublement	0	1	2	3	Total
Enseignement général	2778	992	11	1	3782
% enseignement général	73,5%	26,2%	0,3%	0,0%	100,0%
Enseignement technique	166	70	3	–	239
% enseignement technique	69,5%	29,3%	1,3%	–	100,0%
Total	2944	1062	14	1	4021
%Total	73,2%	26,4%	0,3%	0,1%	100,0%

Source : notre enquête de 2001

Si l'on considère le genre, les filles ont tendances à redoubler plus d'une fois alors que la proportion de ceux qui ne redoublent pas est la même pour les filles et pour les garçons en 6^{ème}. Les filles se maintiennent mieux que les garçons en 5^{ème} mais leur situation se dégrade après cette classe où leur taux de redoublement devient plus important.

9.3. L'ENVIRONNEMENT SOCIO-FAMILIAL DE L'ÉLÈVE

L'environnement socio familial sera approché à partir de la fratrie, la langue parlée à la maison, les activités extrascolaires, le temps de parcours pour se rendre à l'école, le mode d'hébergement et le soutien scolaire à la maison.

9.3.1. La fratrie et la langue usuelle de l'élève en famille

En moyenne, les élèves ont six frères et sœurs avec un écart type moyen de 4 frères (3,86). Certains élèves sont fils uniques, alors que d'autres ont jusqu'à 55 frères et sœurs. Les données de cette enquête montrent que dans 42,8% des ménages, il y a plus de filles que de garçons.

En moyenne, 34,8% des ménages scolarisent deux enfants, 39,8% scolarisent trois à quatre enfants et 22,2% des ménages scolarisent plus de quatre enfants dans la famille⁹⁸. Dans

⁹⁸ Ces statistiques ne prennent en compte que les enfants de même père. Les enfants confiés des proches ne sont donc pas pris en compte.

16% des ménages, un seul enfant est scolarisé. Le ménage scolarisant le plus, a 22 enfants à l'école.

Tableau IX. 13 : *Nombre de frères scolarisés*

Nombre de frères scolarisés	Effectif	Pourcentage
au plus 2 enfants scolarisés	1399	34,8
3 enfants scolarisés	864	21,5
4 enfants scolarisés	736	18,3
plus de 4 enfants scolarisés	894	22,2
Total	3893	96,8
Non réponses	128	3,2
Total	4021	100

Source : notre enquête de 1999-2003

Par rapport à la langue usuelle en famille, la plupart des élèves parlent plusieurs langues à la maison (57,9%), dont 17,18% parlent le français et la langue maternelle. Les familles où les enfants ne parlent que la langue maternelle représentent 40,1%; celles qui ne parlent que le français représentent à peine 2%.

9.3.2. Les facteurs familiaux de scolarisation et d'apprentissage

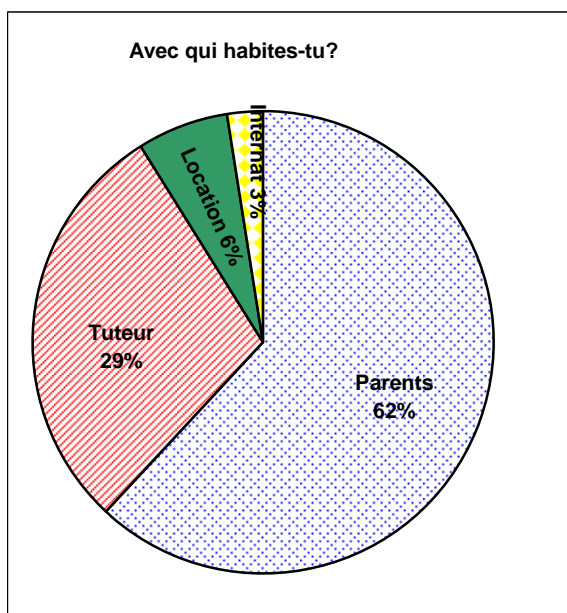
Nous allons approcher les conditions de scolarisation en distinguant les facteurs scolaires de ceux liés à la famille. Cette perspective nous permet de faire la part des choses, entre ceux qui sont liés aux contraintes familiales de l'élève de ceux qui relèvent de l'organisation scolaire de l'établissement fréquenté.

Parmi les facteurs non scolaires, nous allons considérer l'hébergement de l'élève, le temps de parcours scolaire, la prise en charge des frais scolaires, l'encadrement à domicile et le travail domestique.

9.3.3. Le lieu d'habitation de l'élève pendant l'année scolaire

Par rapport au lieu d'habitation ou plus exactement à l'habitat pendant l'année scolaire, la majorité des élèves habitent le plus souvent chez leurs parents (61,94%) et dans une moindre mesure chez un tuteur (29,21%). Les enfants qui sont amenés à prendre un logement en location représentent 6,27% alors que ceux qui ont l'opportunité d'être dans un internat représentent 2,56%. Globalement, c'est plus d'un tiers (35,4%) des élèves du secondaire qui vit avec un tuteur ou qui est en location (graphique n°IX.8 ci-dessous et tableau n° F 15 en annexe F).

Graphique IX. 8 : *Lieu d'hébergement de l'élève en période scolaire*



Source : notre enquête de 1999-2003

9.3.4. Le temps de parcours scolaire

Par rapport au temps de parcours scolaire, le collège reste relativement éloigné du domicile des élèves. La couverture scolaire particulièrement du secondaire reste un problème, malgré les multiples efforts consentis par l'État et ses partenaires, pour rapprocher l'école des familles.

Tableau IX. 14 : *Temps de parcours scolaire*

Temps de parcours scolaire	Effectifs	%
15mn au plus	1242	30,9
15mn à 30mn	1449	36
Plus de 30mn	1265	31,5
Total	3956	98,4
Non réponses	65	1,6
Total	4021	100

Source : *notre enquête de 1999-2003*

Les données de cette enquête montrent qu'il faut en moyenne 30mn aux élèves du secondaire pour se rendre à l'école, avec une forte variabilité d'environ une demi heure entre les élèves. En dehors des internes qui ont un temps de parcours bref de deux à cinq minutes en moyenne, 10% des élèves mettent plus d'une heure, certains ont deux à trois heures de parcours pour se rendre au collège. Ce temps est fortement lié au moyen utilisé par les uns et les autres pour se rendre à l'école. En effet, les moyens utilisés varient à la fois selon la distance mais surtout, selon la capacité des parents à assurer l'achat d'un moyen de déplacement.

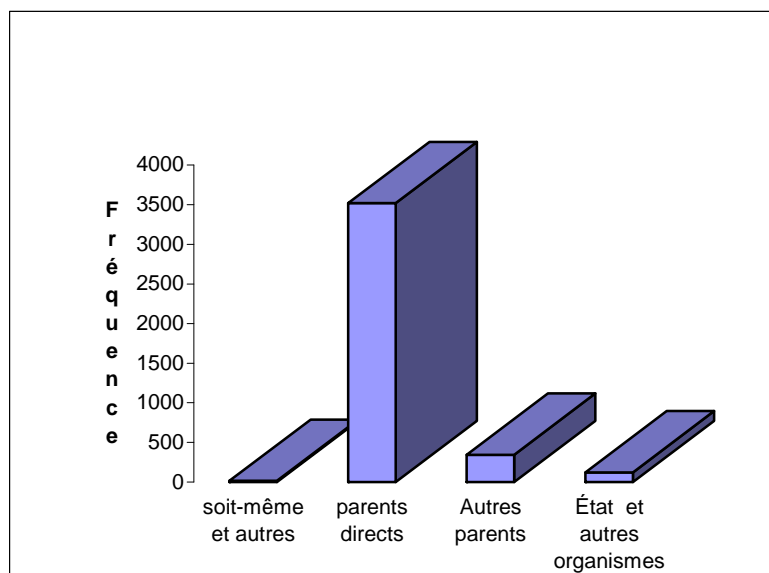
Dans la majeure partie des cas, les enfants qui sont en location s'arrangent pour louer des habitations non éloignées de leur établissement, ce qui permet de réduire le temps de parcours scolaire à moins de 15mn pour 38,2% d'entre eux. Les enfants qui sont chez leurs parents ou sont confiés à un tuteur ont un temps de parcours plus important.

9.3.5. La prise en charge des frais scolaires des élèves

Une des difficultés que rencontrent les parents est la prise en charge des frais scolaires de leurs enfants. Certains élèves abandonnent ou sont exclus de l'école par défaut de paiement de leurs frais scolaires. Lorsque les parents sont en retard de paiement des frais de scolarité, cela peut entraîner une expulsion temporaire de l'élève de l'école. Cette expulsion entraîne une stigmatisation de l'enfant parmi ses copains et peut amener l'élève à abandonner à cause de la honte, du sentiment d'infériorité, et, dans tous les cas, crée des blocages qui jouent

négativement sur son rendement. Le graphique IX.11 qui suit, donne un aperçu des différents participants à la prise en charge des frais scolaires des élèves (cf. tableau n° F 16 en annexe).

Graphique IX. 4 : *Les différents intervenants dans la prise en charge des frais de scolarité des élèves*



Source : notre enquête de 1999-2003

Outre les parents et parmi les intervenants à la prise en charge des frais scolaires de l'élève, on note la participation des tuteurs, des ONGs, de l'État, des jumelages et des correspondants, les religieux et l'élève lui-même. Mais, la plupart du temps, c'est le père (56%) et la mère (8,2%) qui prennent en charge les frais de scolarité de leur enfant. Les autres parents contribuent dans 8,6% des cas alors que l'ensemble des organismes (État, ONGs, Action sociale, religieux, jumelage, etc....) contribuent dans 3,1% des cas. En dehors des frères et sœurs qui interviennent (8,4% des cas), parmi les autres parents, il y a surtout les grands-pères maternels (7,5%), l'élève et ses frères et sœurs (8,6%). Certains élèves (0,5%) payent eux mêmes leurs frais de scolarité sans aucun appui, en faisant le petit commerce pendant les vacances et les congés, en travaillant auprès de particuliers, ou en faisant des activités champêtres (culture, vente de l'eau, ramassage et vente de bois, etc.), ou encore en étant employé auprès de particuliers (mécanique, apprentis maçon, etc.). Ce groupe d'élèves se retrouve parmi les orphelins, les enfants des agriculteurs, des retraités, et des « sans profession ».

Le père paie le plus souvent les études des garçons (60,7% contre 49,3% pour les filles) et la mère intervient un peu plus chez les filles (9,9% des filles contre 7,1%) que chez les garçons. La contribution de la femme est beaucoup plus importante lorsqu'elle à un métier permanent. Par contre, plus le père à un niveau d'étude élevé, moins il prend en charge la scolarité de ses enfants. Quant à l'État et aux organismes internationaux, leurs actions vont prioritairement en direction des filles, 5,4% contre 1,5% pour les garçons. C'est plus chez les enfants des retraités (12,4%) et chez les enfants orphelins (26,3%) que les frères et sœurs sont chargés de payer les études de leurs frères. C'est également chez les orphelins que les autres parents interviennent fortement (22,4%).

9.3.6. Les activités extra scolaires

Les enfants participent aux activités familiales après les cours pour soutenir leurs parents ou leurs tuteurs dans leurs tâches quotidiennes. Ces activités qui sont diverses portent sur le travail domestique, agricole, le commerce ou un emploi rémunérateur, etc. Le nombre d'activités menées pouvant aller jusqu'à trois pour certains élèves. Il ressort de cette enquête qu'environ 90% des élèves ont au moins une activité domestique après les cours ; ceux qui exercent jusqu'à trois activités extra scolaires représentent un tiers et ceux qui ont deux ou une activité extrascolaire représentent respectivement 34,6% et 26,3%.

Tableau IX. 15 : *Nombre d'activés extrascolaires*

Nombre d'activités	Fréquence	Pourcentage
0	370	9,2
1	1390	34,6
2	1056	26,3
3	1205	30,0
Total	4021	100,0

Source : *notre enquête de 1999-2003*

❖ **Les activités domestiques** : la plupart des élèves (53,18%) disent faire la cuisine, s'occuper du nettoyage et de la propreté de la maison, approvisionner la famille en eau et en bois, veiller sur les enfants. En plus des petites courses et des emplettes qu'ils sont

amenés à faire au marché, ils appuient les parents ou les tuteurs dans les petits travaux de la maison.

❖ **L'apprentissage d'un métier ou alors l'occupation d'un emploi** : l'appui des proches dans leurs activités commerciales (faire le commerce d'animaux, vendre des articles sur les étalages ou dans les magasins, vendre des beignets, aider à faire le "dolo"⁹⁹, aider dans le restaurant, etc.), dans leurs métiers (maçonnerie, mécanique, etc.) occupe 28,97% des élèves. Certains s'investissent dans la maçonnerie, la mécanique la menuiserie métallique ou dans le travail de la forge, la vente de bois ou de l'eau, etc. soit pour se faire de l'argent, soit comme apprenti pour se faire la main ou soutenir un parent ou un tuteur. Les activités commerciales à but lucratif menées par les élèves pour se faire un peu d'argent en vue de contribuer à la prise en charge concernent environ 3,5% des élèves de la cohorte.

Quel travail rémunérateur fait l'élève pour répondre à ses besoins ?

- Je vends des beignets au marché
- Je vends du charbon
- Je ramasse le sable pour vendre
- Ils (les parents ou les tuteurs) cherchent un métier pour moi
- Je fais le boucher
- Je lave les voitures; Je lave les WC,
- Parfois je pousse la charrette pour travailler et avoir un peu d'argent
- Je cultive pour moi personnellement
- Je construis des maisons
- Je creuse de la terre pour réparer les bâtiments
- Je confectionne aussi les briques, etc.

❖ **Les travaux agricoles et champêtres** : ils sont menés par 3,65% des élèves, occupent la troisième position et portent principalement sur la culture, le ramassage

⁹⁹ Le dolo : il s'agit de la bière de mil préparé traditionnellement par les femmes

d'engrais ou de fumier, la chasse, la cueillette ou la pêche, de même que l'élevage et l'entretien du bétail et de la basse-cour et la pratique du jardinage.

À côté de ces activités parfois difficiles et contraignantes de certains élèves, certains de leurs pairs déclarent n'avoir aucune activité à faire à la maison en dehors du travail scolaire. Ils représentent 5% si l'on ne tient "pas compte des non répondants qui représentent 9,2% et qui pourraient être comptés" avec eux comme n'ayant pas d'activités extrascolaires. Certains enfin, bien que se considérant comme ne faisant rien, déclarent faire des activités ludiques, de sport, ou mènent des activités associatives ou religieuses à leurs heures creuses.

Tableau IX. 16 : *Le type d'activités extrascolaires menées par les enfants*

<i>Activités extrascolaires des élèves</i>	Fréquence	Pourcentage
Activités domestiques	2138	53,18
Activités commerciales	1165	28,97
Activités agricoles	147	3,65
Ne fait rien	201	5,00
Non réponses	370	9,20
Total	4021	100

Source : notre enquête de 1999-2003

On peut alors se demander qui est accablé par le travail domestique ?

Les données de l'enquête font ressortir que les élèves scolarisés dans le milieu rural se reposent moins que ceux des villes et ont plus d'activités extrascolaires que ceux scolarisés en ville. Les filles sont plus nombreuses à être soumises au moins pour trois tâches extrascolaires (38,9% contre 23,9% des garçons). Par ailleurs, la proportion de garçons qui déclarent n'avoir aucune activité représente 6% contre 3,5% des filles. Les activités agricoles et les activités commerciales sont exécutées majoritairement par les garçons, alors que les corvées domestiques sont surtout demandées à 82,7% des filles contre 33% aux garçons. Moins l'élève a des frères et sœurs, plus la charge d'activités qui lui incombe à la maison est importante. Ces résultats montrent que la fille burkinabé scolarisée au collège est soumise à une multitude de travaux après les cours; cette situation rend ses conditions de travail scolaire parfois plus

difficiles que celles des jeunes garçons. Cette information mérite d'être prise en compte dans la mesure de son rendement scolaire.

Tableau IX. 17 : *Type d'activités extra scolaires menées par les élèves selon le sexe*

		Activité extra scolaire des élèves					Total
		<i>Non réponse</i>	<i>Activités domestiques</i>	<i>Ne fait rien</i>	<i>Activités commerciales</i>	<i>Activités agricoles</i>	
Garçon	Effectif	285	793	144	1038	134	2394
	% garçon	11,9%	33,1%	6,0%	43,4%	5,6%	100,0%
Fille	Effectif	85	1345	57	127	13	1627
	% fille	5,2%	82,7%	3,5%	7,8%	0,8%	100,0%
Total	Effectif	370	2138	201	1165	147	4021
	% total	9,2%	53,2%	5,0%	29,0%	3,70%	100,0%

Source : notre enquête de 1999-2003

Plus les élèves sont logés chez des tuteurs, plus le nombre d'activités extrascolaires est élevé. Les activités commerciales et agricoles sont menées surtout par les élèves qui sont en location pendant l'année scolaire. Cette stratégie leur permet de se faire certainement un peu d'argent pour subvenir à leurs besoins.

Enfin, si l'on explore selon la catégorie socioprofessionnelle des parents, et par rapport au type d'activités demandées aux élèves à la maison, ce sont surtout les enfants dont le père est des forces armées, des employés et des cadres qui sont soumis majoritairement aux activités domestiques. Les activités commerciales étant surtout pratiquées par les enfants d'agriculteurs (40%) et les orphelins (27,7%).

Tableau IX. 18 : Type d'activité extra scolaire selon la catégorie socioprofessionnelle du père de l'élève (en%)

Catégorie socioprofessionnelle du père	Activité extra scolaire ¹					Total
	Non réponse	Activités domestiques	Ne fait rien	Activités commerciales	Activités agricoles	
Cadre de l'administration et professions libérales	14,2	66,2	3,0	13,1	3,5	100
Employés, manoeuvres, subalternes et services divers	11,2	68,0	3,6	13,6	3,6	100
Commerce et artisanat	13,9	56,9	11,7	12,8	4,7	100
Retraités, services domestiques divers sans professions	14,5	62,5	5,2	13,8	4,0	100
Forces armées, sécurité et autres du groupe	12,8	69,6	1,4	12,8	3,4	100
Décédé	6,8	56,4	5,9	27,7	3,3	100
Agriculteurs et éleveurs	6,3	45,4	4,7	40,1	3,5	100
Total	9,2	53,2	5,0	29,0	3,7	100

Source : notre enquête 1999-2003

9.3.7. Le soutien scolaire extra muros aux élèves

Les effectifs d'élèves dans les classes, le manque de professeurs, le manque de motivation, jouent sur le temps réel d'apprentissage des élèves. Au niveau pédagogique, ce sont les méthodes actives, privilégiant l'organisation de groupes de travail entre les élèves (activités d'apprentissage en classe, renforcement des acquisitions à travers les exercices à traiter) qui sont le plus utilisées. Malgré tout, les élèves et leurs parents se voient obligés de développer de plus en plus, des stratégies de renforcement des acquisitions. L'objectif souvent recherché est de relever le niveau des enfants faibles ou moyens, et pour ceux qui sont en classe d'examen, de leur donner une plus grande chance de réussir à l'entrée en 6^{ème}, à l'entrée en 2^{nde} ou au baccalauréat et d'avoir une bonne orientation.

Ces actions peuvent prendre plusieurs formes. L'intérêt porté au travail des élèves par leurs parents peut être approché par l'importance de l'appui qu'ils apportent à leurs enfants dans leur travail scolaire soit directement soit par l'intermédiaire de professeurs ou facilitateurs pour les encadrer à domicile. Ainsi, certains parents encadrent eux-mêmes leurs enfants soit en contrôlant le travail que ces derniers doivent faire, soit par l'appui qu'ils leur apportent dans certaines matières, soit en faisant intervenir les frères et soeurs ou tout autre parent dans l'encadrement des enfants. D'autres parents font appel à des répétiteurs externes à la famille (étudiants, professeurs titulaires) pour contrôler et renforcer les acquisitions des

enfants. Cette forme n'est cependant réservée qu'à une certaine catégorie de parents capables de payer des frais complémentaires d'enseignement. En effet, le coût de l'heure de vacation est fixé à 2 000F par les syndicats des enseignants, ce montant est en réalité négociable.

❖ **Encadrement scolaire extra muros et statut de l'établissement**

Si l'on considère le statut de l'établissement fréquenté, on se rend compte que les élèves des établissements relevant du privé conventionné (44,4%) sont plus nombreux à bénéficier d'une aide scolaire à la maison, que ceux du privé lucratif, qui ne sont que 30% et ceux du public (28,6%).

Tableau IX. 19 : *Élèves bénéficiant d'un encadrement scolaire selon le statut de l'établissement (en %)*

<i>Statut de l'établissement</i>		Existence d'une aide scolaire à la maison				Total
		<i>Souvent</i>	<i>Parfois</i>	<i>Rarement</i>	<i>Jamais</i>	
Public	<i>Effectif</i>	816	390	574	1071	2851
	<i>% Public</i>	28,6	13,7	20,1	37,6	100,0
Privé conventionné	<i>Effectif</i>	156	74	66	55	351
	<i>% Privé conventionné</i>	44,4	21,1	18,8	15,7	100,0
Privé pur	<i>Effectif</i>	217	164	139	188	708
	<i>% Privé pur</i>	30,6	23,2	19,6	26,6	100,0
Total	<i>Effectif</i>	1189	628	779	1314	3910
	<i>% Total</i>	30,4	16,1	19,9	33,6	100,0

Source : notre enquête de 1999-2003

❖ **Encadrement parental du travail scolaire des élèves hors de l'école**

Les données de cette enquête, indiquent que 30% des élèves déclarent bénéficier souvent d'une aide scolaire à la maison, et 33% disent n'avoir aucun soutien scolaire à domicile, les autres l'ayant parfois (15,6%) ou rarement (19,4%).

Tableau IX. 20 : *Existence d'une aide scolaire à la maison*

Fréquence de l'encadrement des parents	Effectifs	Pourcentage
Souvent	1189	29,6
Parfois	628	15,6
Rarement	779	19,4
Jamais	1314	32,7
Total	3910	97,2
Non réponses	111	2,8
Total	4021	100,0

Source : notre enquête de 1999-2003

Si l'on considère la catégorie socioprofessionnelle de la mère, ce sont les enfants des cadres moyens de l'administration, des agents de la sécurité et des employés qui bénéficient d'un appui dans l'encadrement de leur travail scolaire de la part de leurs parents (respectivement 53%, 50% et 46%). Les enfants dont la mère est ménagère, ceux dont les parents sont décédés ou retraités, sont plus nombreux à ne jamais bénéficier d'aucun encadrement à domicile et sont représentés respectivement à 36,2%, 27,7% et 25%.

Tableau IX. 21 : *Élèves bénéficiant d'un encadrement scolaire selon la CSP de la mère*

<i>CSP de la mère</i>	Existence d'une aide scolaire à la maison				Total (en %)
	<i>Souvent</i>	<i>Parfois</i>	<i>Rarement</i>	<i>Jamais</i>	
Administrateur - Cadre Supérieur - Professions Libérales	36,59	36,59	24,39	2,44	100
Administration – Cadres Moyens	53,06	23,13	12,93	10,88	100
Manceuvres - Employés - Ouvriers - Subalternes	46,48	22,54	14,09	16,9	100
Commerce	41,72	15,23	21,19	21,85	100
Artisanat	55,56	11,11	22,22	11,11	100
Services domestiques - services divers	33,33	0	33,33	33,33	100
Forces armées et sécurité	50	50	0	0	100
Autres métiers et professions	0	100	0	0	100
Ménagère	28,63	15,36	19,86	36,15	100
Retraités	25	50	0	25	100
Décédé	24,47	12,77	35,11	27,66	100
Total	30,43	16	19,94	33,63	100

Source : notre enquête de 1999-2003

Par rapport à la catégorie socioprofessionnelle du père (cf. tableau n°F 17 en annexe F), c'est plus les élèves dont le père est cadre qui ont le plus souvent une aide à domicile. Ceux qui en bénéficient le moins sont les enfants des agriculteurs (42,6%) et les orphelins de père (29%).

Les raisons du manque de soutien parental sont multiples. Le manque de moyens pour rémunérer un répétiteur ou un professeur à domicile est la raison la plus avancée par les élèves (74,4%) pour expliquer les raisons qui justifient que leurs parents n'arrivent pas à leur trouver du soutien et de l'encadrement à domicile. Viennent ensuite et dans l'ordre, le fait que les parents n'ont pas fait assez d'études (46,2%) ou qu'ils sont peu ou pas instruits et donc ne parlent pas bien le français (29,8%). Il reste cependant une part non négligeable de parents qui n'ont pas le temps (34,5%) ou qui ne s'intéressent pas au travail scolaire de leur enfant (11,2%).

Les autres raisons avancées par les élèves sont liées au manque de temps occasionné par le travail domestique après les cours, la sévérité de certains parents et surtout des tuteurs pour lesquels ils se plaignent de "la maltraitance des enfants confiés, chez les tuteurs" et les mécontentes qui sont une des premières causes de leur déménagement au cours du cycle. Les mêmes élèves avancent aussi l'effet de l'absence du père au foyer ou ses déplacements fréquents, la peur de demander des explications ou encore le fait qu'ils soient des orphelins sans père. Parmi eux 38,6% des répondants disent travailler en groupe avec leurs pairs pour renforcer leurs acquisitions.

Quelques déclarations des élèves sur les difficultés qui les empêchent d'être aidés ou de travailler après les classes :

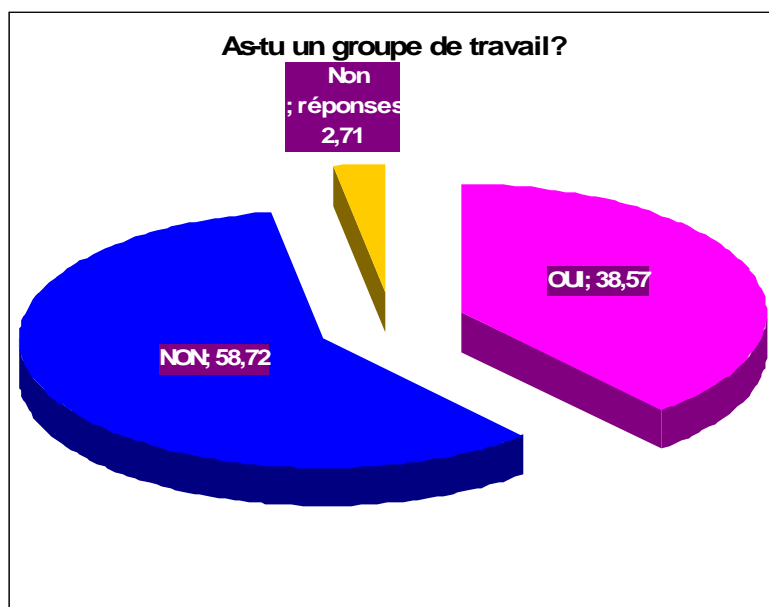
- Je veux qu'on m'aide à réussir, je travaille la nuit et le jour, chez mon tuteur je n'ai pas le temps pour étudier.
- Parfois je ne veux pas demander parce que j'ai peur d'eux _ Ils ne sont pas civilisés ils ne m'écoutent pas _ Ils ne s'intéressent pas à moi et me font regretter d'être.
- Je veux qu'on m'aide mais ils sont sévères _Ils ont les moyens mais ils ne le feront pas
- Je vis seul à la maison _ je suis très loin de mes parents _ la distance fait que mon père a des difficultés pour m'aider
- Je suis orphelin ; nous sommes trois à l'école, on n'a pas assez de moyens, on veut payer mais ça coûte cher de payer des heures de soutien.

Source : notre enquête de 1999-2003

❖ **Le travail personnel et le soutien des pairs**

Le travail avec les pairs se fait habituellement par affinités, c'est-à-dire que chaque élève co-opte celui avec qui il veut travailler en dehors des classes, à deux ou à plusieurs. Mais il peut exister des groupes de travail formés par les professeurs de la classe pour les travaux communs qui peuvent servir comme groupes d'entraînement et de soutien mutuel entre élèves. Dans tous les cas, l'objectif visé est le partage des connaissances en favorisant le goût du travail et de la réussite.

Graphique IX. 5 : *As-tu un groupe de travail*



Source : notre enquête de 1999-2003

Il ressort de cette enquête que la plupart des élèves, soit 60% environ, disent n'avoir pas de groupe de travail (cf. graphique n°X.10 ci dessus). Or en classe de seconde, la tendance s'inverse, car c'est 70% des élèves qui déclarent travailler en groupe avec les pairs, même si plusieurs d'entre eux travaillent en plus avec des répétiteurs, des parents ou d'autres élèves scolarisés dans des classes supérieures (11,9%).

Par rapport à l'établissement fréquenté, les élèves des établissements du privé conventionné sont plus organisés à travailler en groupe (55,5%) que les élèves des établissements du public (38,5%) et du privé non conventionné (36,3%).

Tableau IX. 22 : *Attitude à travailler en groupe avec ses pairs selon le statut de l'établissement*

Statut de l'établissement		A un groupe de travail		Total
		OUI	NON	
Public	Effectif	1097	1752	2849
	% Public	38,5%	61,5%	100,0%
Privé conventionné	Effectif	197	158	355
	% Privé conventionné	55,5%	44,5%	100,0%
Privé pur	Effectif	257	451	708
	% Privé pur	36,3%	63,7%	100,0%
Total	Effectif	1551	2361	3912
	% Total	39,6%	60,4%	100,0%

Source : notre enquête de 1999-2003

En effet, selon le type d'appui, il ressort que 36,83% des élèves de cette même cohorte arrivée en seconde, bénéficient de l'appui d'élèves de première ou de terminale, 36,67% d'entre eux travaillent après les cours avec des élèves de même niveau qu'eux. Alors que 66,4% de ces mêmes élèves bénéficiaient d'appuis à domicile quand ils étaient au premier cycle, ils ne sont plus que 6% à peine en classe de seconde à bénéficier de l'appui d'un professeur ou d'un étudiant répétiteur. L'appui à domicile n'est donc pas perceptible à ce niveau d'éducation ; les parents choisissent d'encadrer les plus jeunes et laissent les plus grands se "débrouiller !".

Tableau IX. 23 : *Appuis scolaires extra-muros aux élèves du collège selon le niveau des encadreurs en classe de seconde*

Type de soutien extra scolaire	Effectif	%
Élèves de même niveau que moi	44	36,67
Élèves de 1 ^{ère} et/ou de terminale	43	35,83
Professeur ou étudiant	7	5,83
Appui multiforme	10	11,9

Source : notre enquête de 1999-2003

9.4. LES CONNAISSANCES SCOLAIRES ET LES CONDITIONS D'APPRENTISSAGE DES ELEVES

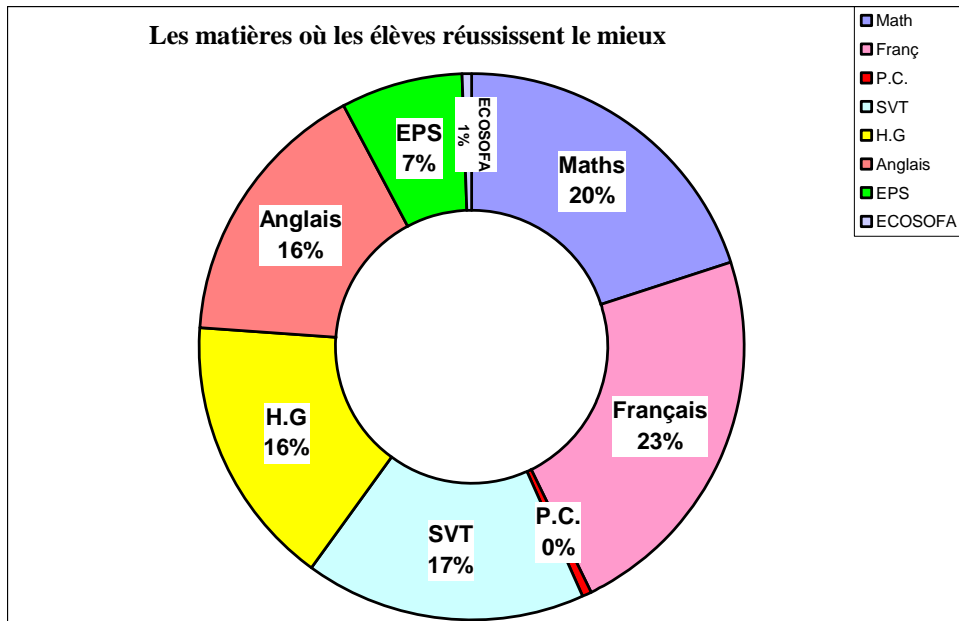
Les élèves réussissent différemment à l'école selon les matières et la raison de cette réussite peut être individuelle, c'est-à-dire, liée à l'élève lui-même (le talent, le goût qu'il a pour la matière), mais aussi selon l'opportunité que l'organisation scolaire lui offre d'apprendre et donc propre aux conditions d'apprentissage scolaires. Pour mieux appréhender les raisons liées à la réussite, nous avons cherché à dissocier celles qui sont liées aux pratiques des professeurs, à la matière d'enseignement, à l'organisation scolaire et à l'élève lui-même en utilisant les raisons avancées par les élèves sur les raisons de leur choix d'orientation et de leur réussite dans les différentes matières.

9.4.1. L'organisation scolaire et les aptitudes des élèves selon les matières

Globalement, les élèves disent qu'ils réussissent mieux dans les matières littéraires plutôt que dans les matières scientifiques, soit 53% contre 36% dont 11% qui n'excellent dans aucun domaine particulier.

Lorsqu'on leur demande de citer dans l'ordre les matières où ils réussissent le mieux, le français vient en tête comme première matière pour 22,1% des élèves. Les mathématiques et les sciences physiques viennent en seconde position (19,9%). L'éducation physique est citée en dernière position. Pour la deuxième matière de réussite, ce sont les Sciences de la Vie et de la Terre (SVT) (25,2%) et le français (14,9%) ; alors que le troisième choix se porte à nouveau sur les SVT pour (22,3%) des élèves, puis l'histoire et géographie (17,4%).

Graphique IX. 6 : Les matières dites réussies par les élèves



Source : notre enquête de 1999-2003

Certaines caractéristiques des élèves se trouvent en étroite relation avec les matières qui leur réussissent le mieux. Ainsi le sexe, le milieu de vie, le type d'établissement fréquenté, l'âge, le type d'enseignement sont des facteurs influant le goût des élèves. Alors que chez les garçons les mathématiques et la physique-chimie constituent la matière de prédilection, ces deux matières ne viennent qu'en quatrième position chez les filles. Ces dernières réussissent mieux le français, l'anglais et les sciences de la vie et de la terre.

Enfin, prenant en compte leurs âges, les élèves qui n'ont pas accusé de retard pensent mieux réussir en mathématiques et sciences physiques, c'est également le cas des élèves qui ont accusé un retard de deux ans comparativement à ceux qui sont à l'heure ou qui accusent un an de retard.

Concernant leur milieu de vie, les élèves du milieu rural, estiment mieux réussir dans les matières scientifiques. On relève quelques diversités mais peu significative selon la direction régionale. Ainsi par exemple, les régions du Nord (53%), de l'Est (51%), du Sud-Ouest (47,6%) recueillent les plus fortes proportions d'élèves qui déclarent être meilleurs dans les matières scientifiques. Dans les Hauts Basins les élèves déclarent être plus

“littéraires” qu'ailleurs, soit 65,5% de “littéraires”, 62,2% dans la Boucle du Mouhoun et 60,9% au Centre-Est.

Le statut de l'établissement a également une influence sur les choix des élèves. C'est dans le privé conventionné que les élèves pensent le plus, réussir mieux dans les matières scientifiques telles les mathématiques et les sciences physiques.

D'autres variables telles que le type d'enseignement (technique ou général), avoir fréquenté la maternelle (qui amène les élèves à une préférence du français) et le fait de parler français à la maison sont aussi déterminant de la préférence d'une matière.

9.4.2. Le temps de travail consacré dans les disciplines de prédilection

Le temps de travail personnel consacré à une matière donne une idée de l'effort que l'élève consent pour y réussir.

Dans les matières où ils réussissent, les élèves consacrent en moyenne 105 minutes de temps de travail personnel par jour. Le temps médian est de deux heures pour les deux premières matières où l'élève réussit le mieux, et d'une heure pour la troisième matière. L'écart-type est cependant très élevé (environ une heure) indiquant ainsi l'existence d'une forte variabilité du temps de travail personnel consacré d'une matière à l'autre.

La variabilité inter élèves du temps d'étude accordé à leurs matières de prédilection est liée à plusieurs facteurs qui dépendent tout autant de l'élève que des conditions générales d'études qui lui sont offertes à domicile et à l'école. L'on doit s'attendre à ce que plus l'élève est prédisposé dans une matière plus le temps consacré pour comprendre et traiter un problème est faible, or d'un autre point de vue, plus l'élève aime une matière, plus il s'adonnera à cette matière en y consacrant plus de temps.

Les données montrent que la plupart des élèves accordent plus d'une heure de travail dans les matières où ils réussissent et plus l'élève a la capacité de réussir dans une matière, plus le temps qu'il y consacre est important.

Tableau IX. 24 : *Temps moyen consacré aux matières*
où ils réussissent mieux

Intervalle de temps	1^{ère} matière	2^{ème} matière	3^{ème} matière
moins de 60 mn	5,8	6,9	6,5
60 à 90 mn	35,8	36,9	38,1
2 heures	34,5	32,2	29,2
Plus de 2 heures	14,5	14,3	14,9
Total	90,6	90,4	88,7
Système manquant	9,4	9,6	11,3
Total	100	100	100

Source : *Nos enquêtes de 1999 à 2003*

Par rapport à la matière, il ressort que les mathématiques coûtent plus en temps d'apprentissage et d'investissement personnels aux élèves. En effet, 26,24% des élèves consacrent plus de deux heures de travail personnel aux mathématiques, contre 20,41% au français, 15,61% aux SVT. Ils sont moins nombreux à consacrer autant de temps à l'anglais (11,66%) et tout particulièrement au sport (2%).

Le temps d'investissement est variable selon la matière mais aussi dépend de la valeur et du goût de l'élève (selon qu'il est doué, que la matière l'intéresse ou pas, etc.).

Parmi ceux qui excellent en mathématiques, la proportion d'élèves qui accordent plus de deux heures de travail est plus importante (26,24%). Autrement dit, ceux qui sont bons en mathématiques semblent plus nombreux à fournir plus d'efforts (plus de deux heures de travail personnel); alors que ceux qui préfèrent le français sont plus nombreux à consacrer au plus deux heures de travail personnel.

Tableau n° IX.25 : Comparaison du temps de travail personnel consacré aux premières matières réussies

Proportion dans la tranche horaire	Temps consacré à la matière la mieux réussie				
	<i>moins de 60 mn</i>	<i>60 à 90 mn</i>	<i>2 heures</i>	<i>Plus de 2 heures</i>	Total
Maths et PC	15,88	14,24	22,46	26,24	19,40
Français	21,03	21,74	24,69	20,41	22,61
SVT	16,31	17,29	16,34	15,61	16,60
Histoire Géographie	14,59	13,89	18,86	14,92	15,99
Anglais	19,74	20,42	13,25	11,66	16,24
EPS	11,59	11,18	2,16	2,06	6,31
Matières techniques- professionnelles	0,86	0,90	0,94	3,26	1,29
TP et TD professionnels en atelier	0,00	0,35	1,30	5,83	1,56
Total	100	100	100	100	100

Source : notre enquête de 1999-2003

Pour la deuxième matière de réussite, le temps accordé par la majorité est en moyenne de deux heures par jour en SVT. C'est également en SVT que les élèves s'investissent plus dans la troisième matière où ils réussissent, avec le même temps de travail personnel par jour. Le tableau qui suit montre que dans les matières où ils réussissent le mieux et quelque soit le niveau de performance, les matières littéraires demandent plus de temps de travail personnel que les matières scientifiques. Aussi, l'investissement des élèves dans la troisième matière de réussite semble leur coûter plus en temps de travail. Cette dernière pouvant s'expliquer par leur volonté de relever leur niveau dans les matières les plus difficiles.

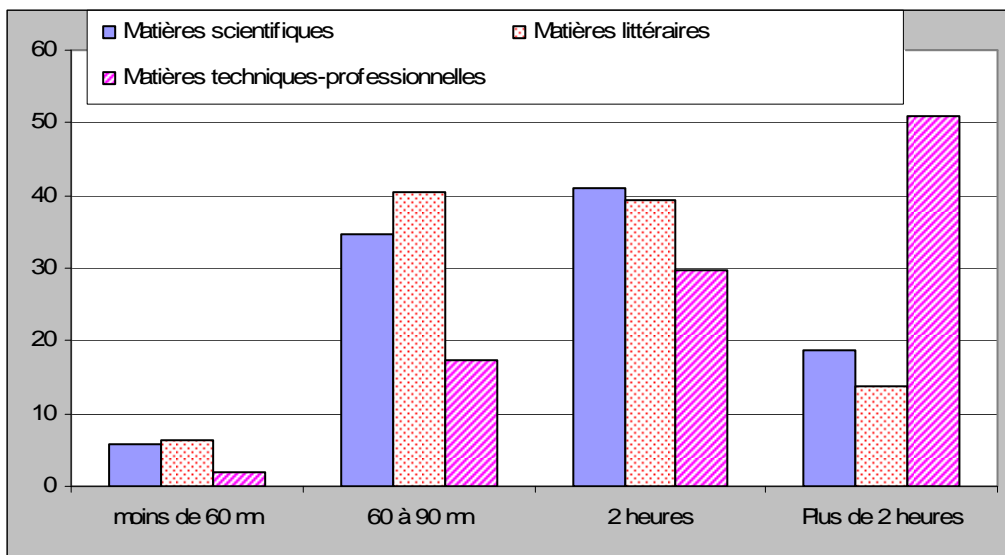
Tableau IX. 26 : Comparaison du temps consacré par les élèves aux matières scientifiques et littéraires

Temps consacré	1 ^{ère} matière		2 ^{ème} matière		3 ^{ème} matière	
	Réussit mieux dans les matières littéraires.	Réussit mieux dans les matières scient.	Réussit mieux dans les matières littéraires.	Réussit mieux dans les matières scient.	Réussit mieux dans les matières littéraires.	Réussit mieux dans les matières scient.
Moins de 60mn	55,36	31,33	56,27	35,84	57,69	34,62
60 à 90mn	55,83	31,25	54,28	37,37	56,00	35,53
2 heures	56,80	38,08	55,84	32,17	54,73	32,82
Plus de 2H	47,00	40,65	51,30	36,05	50,75	38,27
Total	54,76	35,36	54,51	35,20	54,82	35,03

Source : notre enquête de 1999-2003

En moyenne, les élèves consacrent plus de temps aux matières scientifiques qu'aux matières littéraires. Parmi ceux qui réussissent dans les matières scientifiques, 59,68% d'entre eux accordent deux heures et plus à ces matières contre 53,18% aux matières littéraires.

Graphique IX. 7: *Comparaison du temps consacré selon le type de matières*



Source : Notre enquête de 1999-2003

9.4.3. Quelles sont les raisons qui expliquent cette meilleure performance dans ces matières de prédilection ?

Par rapport aux raisons liées à la pratique du professeur, 91,5% des élèves attribuent leur réussite principalement à la qualité des explications que le professeur donne lors des cours et des exercices. Viennent ensuite le fait que le professeur soit gentil avec eux (58,3%), qu'il donne du travail à faire à la maison (57%). La sévérité du professeur et dans une moindre mesure l'intéressement du professeur au travail que fait l'élève, influencent les performances de l'élève dans la matière.

Tableau IX. 27 : *Raisons de la réussite scolaire liées au professeur*

Raisons de la réussite	Effectif	%
...le professeur donne du travail à faire à la maison	2290	57
...le professeur explique bien le cours	3681	91,5
...le professeur est gentil avec nous	2343	58,3
...le professeur s'intéresse à ce que tu fais dans la matière	1826	45,4
...le professeur est sévère	733	18,2
...il y a d'autres raisons	114	2,8

Source : *notre enquête de 1999-2003*

C'est plus en anglais et en EPS que les élèves excellent parce que ces matières sont faciles pour eux. Les élèves s'attachent à certaines matières particulièrement parce qu'elles leur plaisent (72,9%) et dans une moindre mesure parce que ces matières sont faciles (53,8%) et parce que leurs parents les obligent à réussir (24,6%).

Par rapport au goût (cf. tableau n° IX.28 ci-dessus), le français vient en tête, suivi par l'anglais et l'histoire-géographie ; les matières scientifiques tiennent la queue du peloton.

Tableau IX. 28 : *Proportion d'élèves qui réussissent parce qu'ils s'y plaisent dans les matières*

Matières	Autres raisons	Ces matières me plaisent
Français	23,5	76,5
Anglais	27,1	72,9
Histoire Géographie	27,2	72,8
EPS	27,7	72,3
Maths et PC	28,8	71,2
SVT	31,2	68,8
TP et TD professionnels en atelier	19,4	80,6
Matières techniques- professionnelles	10,4	89,6
Total	27,1	72,9

Source : *notre enquête de 1999-2003*

9.4.4. L'orientation scolaire en seconde

Habituellement, il est demandé à chaque élève de 3^{ème} de mentionner sur sa fiche de candidature au BEPC, la série dans laquelle il souhaite être orienté pour poursuivre ses études au second cycle en cas de succès à l'entrée en seconde. Ceux qui choisissent de continuer dans l'enseignement général ont à opter entre la série "C" scientifique qui conduit à la préparation d'un baccalauréat scientifique "C" ou "D", ou la série "A" qui est littéraire. Pour ceux qui désirent poursuivre dans l'enseignement technique professionnel, ils ont le choix d'opter pour des filières existantes au lycée technique de Ouagadougou, dans les trois lycées professionnels nationaux ou dans les établissements privés. Au technique, il y a l'enseignement technique industriel et l'enseignement technique tertiaire. L'offre dans l'enseignement technique et dans la série "C" est si réduite que généralement, on ne tient pas réellement compte de la demande des élèves et de leurs parents. Dans beaucoup d'établissements, après la répartition des quotas par régions puis par établissements, l'orientation en seconde "C" se fait sur la base du rang obtenu au concours d'entrée en seconde.

Tableau IX. 29 : *Série souhaitée pour l'orientation en 2nde générale*

<i>Série ou filière</i>	<i>Effectif</i>	<i>Pourcentage</i>
Série "C" scientifique	1812	45,1
Série "A" littéraire	1761	43,8
Total	3573	88,9
Autres	448	11,1
Total	4021	100

Source : *notre enquête de 1999-2003*

Pour la cohorte d'élèves suivis dans cette enquête, la série "C" apparaît comme étant le premier choix des élèves, 45,11% l'ayant choisie contre 43,5% pour la série "A" et 11,1% d'élèves qui ne se sont pas encore prononcés.

Les raisons qui poussent les élèves à choisir leur série sont en premier lieu, liées à la profession qu'ils envisagent plus tard pour leur vie active (32,9%), au fait qu'ils sont particulièrement prédisposés dans ces matières (30,2%), ou qu'ils sont ambitieux et qu'ils se consacrent alors pour la matière (13,2%). Par contre, ils disent être parfois obligés de poursuivre dans une autre série par manque de place dans la série de leur choix, ou alors parce qu'ils sont faibles dans une autre série.

Tableau IX. 30 : *Raison du choix de l'orientation*

Raison du choix	Effectif	Pourcentages
Vise une profession liée à la série	1105	27,5
Prédisposé	1014	25,2
Ambitieux, se consacre	444	11
Aime, adore	383	9,5
Bon encadrement des enseignants	195	4,8
Absence de la série, pas de moyens	117	2,9
Faible, n'aime pas	104	2,6
Total	3362	83,6
Non réponses	659	16,4
Total	4021	100

Source : notre enquête de 1999-2003

9.5. Les perceptions des élèves sur le comportement et les actes du chef d'établissement et des professeurs

Les autres raisons avancées pour la réussite dans les matières portent particulièrement sur l'élève, les professeurs et leurs méthodes d'encadrement. Ainsi, la persévérance de l'élève, sa détermination à réussir par lui-même ; sa prédisposition, son ambition et sa passion pour la matière, son projet personnel de réussir dans la vie ou pour une profession déjà ciblée sont mis en avant par les élèves eux-mêmes comme stimulants de la performance dans certaines matières.

9.5.1. Les perceptions des élèves sur le comportement et les actes du chef d'établissement

Une des questions adressées aux élèves était de savoir, quels sont selon eux, les actes et comportements prioritaires que le chef d'établissement doit avoir pour qu'il y ait de bons résultats scolaires dans l'établissement.

De l'avis des élèves, la première priorité porte sur l'instauration d'un bon climat avec les professeurs et une rigueur sur la qualité de leur encadrement pédagogique (22,5%). L'organisation et l'amélioration des conditions d'études et de travail (21,4%) constituent la deuxième priorité. Le bon comportement du chef d'établissement lui-même, les bons conseils qu'il prodigue aux élèves, les encouragements et les félicitations particulièrement en fin de trimestre viennent en troisième position. Il ressort enfin que l'assiduité, la discipline et la rigueur au travail sont indispensables aux yeux de 18,5% des élèves et doivent être selon eux, imposés par le chef d'établissement si l'on veut améliorer le rendement scolaire des établissements.

**Quelques appréciations des élèves sur les actes du chef d'établissement
qui sont propices à leurs apprentissages**

- le chef d'établissement planifie bien les devoirs et organise des compétitions
- le chef d'établissement organise et améliore les conditions d'étude
- le chef d'établissement recrute des enseignants en complément et ne surcharge pas les classes
- le chef d'établissement instaure un bon climat dans l'établissement et reste rigoureux avec les professeurs
- le chef d'établissement est rigoureux sur l'assiduité et le bon comportement des élèves
- le chef d'établissement se comporte bien et donne de bons conseils aux élèves.

Sources : Enquête de 1999 et de 2003

9.5.2. Perception des élèves sur le comportement et les actes des professeurs

Du côté du comportement et des actes des professeurs, les élèves estiment en premier lieu que le fait d'avoir des professeurs compétents et dévoués, qui expliquent bien leurs cours (52,3%), qui font beaucoup d'exercices d'application et qui donnent des exercices après le cours et du travail à domicile (40,5%) est un facteur de motivation pour faire travailler et réussir les élèves dans sa matière. Le fait pour le professeur, d'organiser les élèves en groupe de travail, de les appuyer, de mieux encadrer les cours et les devoirs des élèves (27%), permet d'améliorer les résultats scolaires.

Dans le même cadre, est perçu comme un facteur mobilisateur qui amène les élèves à mieux travailler, le fait que le professeur soit assidu, rigoureux et rester en outre "*juste*" et "*clair dans ses corrections*". Enfin, l'importance de la matière dans la constitution de la moyenne ou pour le métier envisagé ou selon que la matière est perçue comme pouvant "*permettre de connaître beaucoup de choses sur la vie*", influencent positivement la réussite de certains élèves. Cependant, les élèves s'investissent encore mieux dans les matières lorsque les professeurs les encouragent, leur donnent des conseils, leur accordent de l'attention ainsi qu'aux questions qu'ils posent (33,3%), tout en "*les poussant à bien bosser à la maison comme à l'école*".

**Quelques appréciations des élèves sur les comportements des professeurs
qui sont propices aux apprentissages**

- le professeur à un comportement amical, félicite et encourage les élèves
- le professeur instaure la rigueur et la discipline avec les élèves
- le professeur est compétent et dévoué
- le professeur donne de bonnes explications
- le professeur organise, appui, et encadre ses élèves pendant les cours et lors des devoirs
- etc.

Sources : Enquête de 1999 et de 2003.

Chapitre 10 : Description du contexte scolaire

*Le contexte scolaire fait des différences
et opérerait des choix ...
Marie-Duru BELLAT*

Les contextes dans lesquels les élèves sont scolarisés sont différents à bien des égards. Ces différences sont liées à la fois aux caractéristiques des établissements (le type de gestion, le statut, les cycles organisés, le type d'enseignement, la zone d'implantation, le public d'élèves accueillis, le climat de l'établissement, etc.), aux enseignants et aux élèves eux-mêmes à travers leurs caractéristiques individuelles et celles de leur famille, aux classes dans lesquelles se déroule l'essentiel de l'activité éducative et au style de direction du chef de l'établissement. La diversité des situations appelle à une analyse de ses conséquences sur le fonctionnement des établissements et sur les acquisitions des élèves.

Nous allons dans cette section apporter notre concours à une meilleure connaissance de l'organisation des établissements à partir des moyens dont ils disposent pour assurer les activités d'encadrement des élèves.

Dans un premier temps nous allons aborder la diversité liée aux dotations en matériels et équipement; dans un second temps, nous tenterons de déceler la variabilité des dotations en enseignants tant au plan quantitatif que qualitatif. En troisième lieu, nous allons examiner la diversité des caractéristiques des chefs d'établissements et leur style de gestion.

Mais auparavant, nous allons présenter les établissements d'enseignement secondaire du Burkina Faso selon leur localisation, leur mode de gestion et le type d'enseignement qu'on y reçoit.

10.1. L'ORGANISATION MATERIELLE ET PEDAGOGIQUE DES ETABLISSEMENTS SECONDAIRES

L'existence et l'organisation matérielle et pédagogique des établissements est loin d'être identique même dans les pays développés qui ont atteint un niveau de confort peu variable. Dans les pays africains, particulièrement au Burkina Faso, il existe une grande variété des moyens et des modèles d'organisation des établissements qui se prête à une telle étude.

Le questionnaire « chef d'établissement » nous a permis de constituer une batterie d'informations sur les établissements, sur le style de gestion des chefs d'établissements et leurs avis sur l'apport de la décentralisation et ce qui peut améliorer l'efficacité pédagogique des établissements.

Avant de procéder à une description des établissements de l'échantillon, il convient de rappeler que les écoles diffèrent essentiellement par le mode de gestion public ou privé. Si l'on s'intéresse aux sources de financement, chacun de ces groupes est subdivisé en sous groupes (cf. chapitre sur les modes de gestion des établissements). Au public nous avons deux sous groupes, les établissements nationaux et provinciaux essentiellement financés par l'État et le sous groupe des établissements, communaux ou municipaux, créés et gérés par les communes mais avec la contribution de l'État dans la prise en charge des enseignants qui constitue par ailleurs, la part de financement la plus importante dans le fonctionnement des établissements. Au privé, on distingue également deux sous groupes : les privés conventionnés et les privés non conventionnés. Nous allons surtout nous intéresser dans cette partie aux disparités entre établissements public et privé, étant entendu que dans les différents établissements publics, l'État prend la plus grande charge. Enfin la considération de l'environnement géographique va nous amener à évaluer les différences entre les établissements selon les zones rurales ou urbaines et la variabilité des situations entre régions.

10.1.1. La localisation et le type d'établissement

L'échantillon comporte 27,5% d'établissements localisés en zone rurale, et 72,5% situés en zones dites urbaines. Parmi les établissements de la zone urbaine, une bonne partie est située dans les deux plus grandes villes que sont Ouagadougou et Bobo-Dioulasso.

Par rapport au type et au statut de gestion, l'échantillon comporte 62,8% d'établissements publics et 37,2% d'établissements privés. Des établissements privés, 11,5% sont confessionnels et les non confessionnels encore appelé privé non conventionnés représentent 25,6% de l'échantillon. Les $\frac{3}{4}$ des établissements privés sont localisés en zones urbaines. Les établissements comportant uniquement le premier cycle (cycle court) ou collège représentent 46,2% de l'échantillon, contre (53,8%) pour ceux comportant à leur sein le premier et le second cycle. Parmi les établissements publics, les provinciaux et les nationaux sont respectivement représentés à 28,2% et 26,9% et les communaux représentent 7,7% de l'échantillon.

Selon le type d'enseignement, les établissements d'enseignement secondaire général sont prédominants (88,5%), par rapport à ceux qui dispensent l'enseignement technique et professionnels (11,5%).

Les quatre établissements qui organisent les deux types d'enseignement, (soit 5,1%) appartiennent au privé non conventionné et ceux qui organisent l'enseignement technique seul représentent 7,6%. L'enseignement technique est peu représenté dans le public. Les établissements privés techniques représentent 80%. Ces chiffres reflètent la représentation nationale de la distribution des différents types et cycle d'enseignement organisé au Burkina Faso.

Tableau X. 4 : *Le nombre d'établissements secondaires
selon le type d'enseignement (annexe)*

	Fréquence	Pourcentage
EG	69	88,5
ETP	5	6,4
EG+ETP	4	5,1
Total	78	100

Source : nos enquêtes de 2000 à 2003

10.1.2. La nature et l'équipement des établissements

Nous abordons ici d'une part l'âge des locaux qui abritent l'établissement au moment de l'enquête, pour appréhender la qualité du cadre dans lequel se déroule l'enseignement et d'autre part, l'ancienneté du fonctionnement qui nous renseigne sur l'expérience plus ou

moins longue en éducation des établissements de l'échantillon. Le décalage entre le nombre d'années de fonctionnement et l'ancienneté des locaux signalé par ailleurs par la différence de leur indicateur de dispersion, s'explique par le fait que certains établissements ne fonctionnent pas immédiatement dès la première année de construction. Dans le privé, particulièrement, certains établissements ont fonctionné les premières années et parfois pendant longtemps, dans des locaux sous location, avant que le fondateur ne construise les infrastructures qui lui sont propres. D'autres encore, et c'est le cas de certains anciens établissements publics, ont hérité des locaux de structures plus anciennes. Ainsi par exemple, le lycée provincial de Koudougou, logé dans les anciens locaux du cours normal de Koudougou et le CETF, qui occupe les anciens locaux du lycée technique de Ouagadougou, ont des bâtiments construits depuis respectivement 1945 et 1952; or leur mise en fonctionnement est bien plus récente (1952 et 1978). Dans tous les cas, même pour les établissements qui ont démarré dans leur propres locaux, il y a un écart de un à deux ans entre le temps de construction et la date d'ouverture qui s'explique par le temps nécessaire pour la mise en place des infrastructures et équipements recommandés par les autorités du MESSRS et qui doit correspondre au « cahier de charges » pour l'ouverture de tout établissement public et privé. Ceci nous a amené à distinguer l'année de construction de celle de début de fonctionnement.

10.1.3. L'âge et la nature des constructions

Par rapport à *l'âge des locaux*, les établissements de l'échantillon sont soit à leurs premières années de construction, les plus anciens sont construits depuis 54 ans avec une moyenne d'âge qui est de 16 ans ; les deux tiers (66,7%) de ces établissements ont au plus 15 ans, c'est-à-dire créés à partir des années 1984, période à laquelle ce pays a connu une explosion de construction d'établissements scolaires sous la révolution. Les établissements publics (situés particulièrement dans les anciens chefs lieu de département) et les établissements catholiques sont les plus âgés. Parmi les établissements les plus récents, 48,3% sont des privés non conventionnés et des CEG et collèges situés le plus souvent en zones rurales ou des collèges communaux. Dans ce groupe d'établissements plus jeunes, l'ancienneté moyenne des bâtiments est de 8 ans.

Les différents établissements ne se différencient pas par rapport à la *nature des matériaux de construction* des bâtiments. En effet, les établissements sont tous construits en

matériaux définitifs (i.e. en dur à 98%), ou alors en pierres taillées (exemple du lycée municipal de Bobo ou de Dédougou). Il n'existe pratiquement plus de bâtiment en banco. La mise à disposition d'infrastructures durables avec une tendance à l'homogénéisation en complexe scolaire (classes, laboratoire, administration, salle des professeurs, etc.) est de plus en plus imposée par le cahier de charges du ministère des enseignements et par les bailleurs de fonds.

L'ancienneté dans le fonctionnement varie de un à 49 ans, avec 16 ans d'expérience dans l'enseignement en moyenne, et une forte variabilité de 12,6 ans. On retrouve pratiquement la même structure qu'au niveau de l'âge des bâtiments. Les établissements les plus récents fonctionnent depuis un an, et les plus anciens dans le fonctionnement ont en moyenne 26 années d'existence. L'observation de l'ancienneté nous amène à constater que ce sont encore les établissements catholiques et les établissements publics implantés dans les chefs lieu de province qui ont une longue expérience en matière d'éducation dans le pays.

10.1.4. L'inégale dotation en équipement des établissements scolaires.

La dotation de l'école concerne la quantité et la qualité des ressources matérielles, humaines et financières mise à la disposition de l'établissement pour son fonctionnement. Le niveau de dotation permet de juger des conditions ou opportunités offertes à l'établissement d'assurer un enseignement de qualité. Il importe de faire remarquer que le niveau de dotation pédagogique est l'effort conjugué d'un partenariat¹⁰⁰ officiel entre l'État ou des fondateurs avec les parents d'élèves depuis 1991. Dans ce partenariat, les parents ont été appelés à contribuer activement dans la prise en charge des activités pédagogiques des établissements fréquentés par leur enfant. Les autres actions éducatives telles que les constructions (cantines, laboratoires, bibliothèques, etc.) extension de classes, etc., relèvent parfois d'un partenariat pluriel qui fait intervenir outre les APE, plusieurs autres partenaires : les populations locales, le jumelage-coopération, les collectivités locales, des particuliers (voir chapitre sur les sources de financement des écoles).

¹⁰⁰ Arrêté de 1991, portant création et attribution des Association des Parents d'Élèves développé dans le chapitre sur le financement de l'école. Pour plus d'informations, voir « *Partenariat Etablissements-Associations des Parents d'Élèves* » Couliadiati, 1998_ MESSRS.

Dans le paragraphe qui suit, nous allons distinguer les équipements didactiques et de soutien, des équipements dits utilitaires. À la suite, nous allons exposer l'appréciation des acteurs de l'école sur le degré d'équipement et de leur besoin. Ensuite, nous allons à partir d'un indicateur synthétique du niveau d'équipement que nous avons construit, comparer le degré d'équipement des établissements.

10.1.5. Équipement en matériel didactique et de soutien des établissements

La répartition des équipements dans les établissements est très différente entre villes et campagnes, entre public et privé et à l'intérieur de chaque groupe. Globalement, les établissements privés conventionnés apparaissent mieux dotés que les établissements publics et les établissements privés non conventionnés en laboratoires, cantines et réfectoires et en salles informatiques. Le tableau ci-dessous donne une idée des disparités des niveaux d'équipement. Au total, 63,3% des chefs d'établissement répondant à la question sur l'équipement reconnaissent que l'équipement de leur établissement est fonctionnel dans 31,5% des cas. Dans les autres établissements les équipements sont hors usage, en mauvais état ou absents.

Tableau X. 5 : *infrastructures pédagogiques et de soutien fonctionnels*

Infrastructure	Existence		Localisation		Type de gestion			Type d'enseignement	
	Nombre	en %	Rural	Urbain	Public	Privé convent.	Privé lucratif	EG	ET
Laboratoire fonctionnel	23	29,1	14,3% (3)	34,5% (20)	32,65% (16)	60,0% (6)	5% (1)	27,5% (19)	40,0% (4)
Bibliothèque fonctionnelle	44	55,7	33,0% (7)	63,8% (37)	63,3% (31)	70,0% (7)	30,0% (6)	59,4% (41)	30,0% (3)
Cantine ou réfectoire	56	70,9	90,5% (19)	63,8% (37)	87,8% (43)	80,0% (8)	25,0% (5)	75,4% (52)	40,0% (4)
Matériel informatique	16	20,3	14,3% (3)	22,4% (13)	14,3% (7)	40,0% (4)	25,0% (5)	18,8% (13)	30,0% (3)

Source : *Enquête 1999-2003*

Lecture : Les chiffres entre parenthèses représentent le nombre d'établissements ayant déclaré posséder l'infrastructure.

Dans l'ensemble 29,1% des établissements secondaires ont un *laboratoire fonctionnel* pour les travaux pratiques (TP) de SVT et de physique et de chimie. Par rapport au type de

gestion des établissements, 60,0% des établissements privés conventionnés sont dotés au moins d'un laboratoire fonctionnel contre 32,7% au public et seulement 5% au privé.

C'est plus en zone rurale que le manque de laboratoire est crucial 14,3% contre 34,5% en zone urbaine. Nous supposons en effet, que la présence d'un laboratoire dit fonctionnel signifie que les enseignants dispensent les TP conformément aux directives de la direction des inspections. Si à ce niveau de l'analyse nous ne pouvons pas vérifier l'influence de l'existence de laboratoire sur la qualité des apprentissages, il reste qu'il se crée néanmoins un écart d'opportunité de maîtriser les concepts et les acquisitions dans les matières scientifiques entre les élèves qui ont la chance de manipuler au laboratoire et ceux qui ne l'ont pas. On sait en effet que les manipulations au laboratoire contribuent pour beaucoup à renforcer les cours théoriques et à les rendre moins abstraits et plus accessibles. Par ailleurs, ces matières font partie des disciplines fondamentales à forts coefficients et influencent de ce fait beaucoup la moyenne générale de passage de l'élève.

S'agissant des bibliothèques, les données de l'enquête, révèlent que plus de la moitié des établissements (55,7%) ont une *bibliothèque fonctionnelle*. Ce niveau de dotation général peut s'expliquer par la politique accrue de l'État pour doter les établissements tant publics que privés en livres et manuels scolaires. La création du CENAMAFS répond à cette volonté affichée d'améliorer la qualité de l'enseignement par la mise à disposition des manuels scolaires pour les apprenants. Si l'on s'intéresse à la zone, seulement 1/3 des établissements situés en zone rurale contre 2/3 en zone urbaine sont dotés d'une bibliothèque fonctionnelle. Par rapport au type de gestion, environ 63% des établissements publics, contre 70,0% des établissements privés conventionnés et 30% des privés purs en sont dotés. Ainsi, il y a une inégale répartition de ressources en défaveur des élèves scolarisés dans les zones rurales et dans les établissements relevant du privé pur.

En termes d'infrastructures, il manque très souvent un local pour faire fonctionner la bibliothèque. Dans certains établissements, c'est une salle de classe qui est utilisée comme bibliothèque pour stocker les livres et recevoir les élèves qui veulent y travailler. Il ressort en effet que 59% des établissements qui ont une bibliothèque, n'ont aucune place assise dans leur bibliothèque. Au-delà des prêts externes, les élèves n'ont donc pas la possibilité de s'installer à la bibliothèque pour faire de la lecture ou de la recherche documentaire. Les livres scolaires

sont envoyés par le CENAMAFS¹⁰¹ qui fait une dotation à tous les établissements publics et privés en manuels scolaires. Ces manuels sont par la suite loués dans les établissements aux élèves.

Certaines bibliothèques ont d'autres livres qui ne sont parfois pas très adaptés (en dehors des livres de littérature, de romans et de contes), au programme national d'enseignement. Ce sont des livres de seconde main, obtenus le plus souvent par le biais des associations ou jumelages avec des pays étrangers et parfois très peu utilisables. Par ailleurs, il manque du personnel approprié pour la gestion des bibliothèques, particulièrement dans la plupart des établissements ruraux.

Le système de *cantine scolaire* en l'absence d'*internats*, est né un peu partout dans les pays en développement pour parer aux problèmes de fréquentation liés à la faim et à l'extrême pauvreté. Les cantines contribuent à la rétention des élèves à l'école, particulièrement dans les zones rurales défavorisées où les enfants sont assez éloignés de l'école ou vivent dans des conditions de vie difficiles. En effet, lorsque l'école est assez éloignée de la maison, l'élève ne peut pas retourner manger chez lui à l'heure des repas. Pour d'autres, la difficulté de trouver un logeur les amène à louer une maison à proximité de l'établissement, mais ils manquent parfois de ressources pour se nourrir convenablement. Dans ce cas, la fréquentation d'un établissement doté de cantine scolaire devient une condition de la fréquentation. Pour plusieurs encore, particulièrement dans les zones pauvres ou rurales défavorisées où la faim sévit, le repas quotidien n'est pas toujours garanti et les élèves qui sont confrontés aux difficultés de se nourrir, abandonnent ou sont exclus parce que la faim les handicape dans leur travail scolaire.

Par conséquent, pour ces nombreux élèves qui n'arrivent pas à s'investir correctement à l'école ou qui abandonnent parce qu'ils sont exposés à la faim et manquent de prise en charge ou de logeur, la cantine et l'internat¹⁰² pourraient être un facteur de différenciation de la rétention et de la réussite scolaire entre établissements scolaires, notamment dans les zones rurales où la faim et la pauvreté constituent un obstacle à la fréquentation.

¹⁰¹ Le CENAMF, c'est le centre national des manuels et fournitures scolaires au Burkina Faso

¹⁰² L'État s'est trouvé dans une situation d'incapacité de répondre à la demande d'éducation au collège au début des années 80. Pour accroître le nombre de salles de cours, la fermeture des internats fut l'alternative qui a permis d'accroître sensiblement le nombre d'inscrits au collège par la transformation des dortoirs en salles de classe. C'est le secteur privé qui pratique le système d'internats (moins de 8% des établissements de l'échantillon) mais à un coût généralement hors de la portée pour les classes moyennes.

Il ressort des données de cette enquête, que 70,9% des établissements sont dotés d'une cantine ou d'un réfectoire. Curieusement, les 2/3 des cantines sont localisées en zone urbaine. Or, lorsque les établissements des zones rurales sont dotés de cantine, la difficulté qu'il reste à surmonter par l'élève est la distance à parcourir pour rejoindre l'école. En effet, dans cette enquête, il ressort des déclarations des élèves eux-mêmes, que leur temps moyen de parcourt est de 30mn, et qu'environ 25% des élèves mettent $\frac{3}{4}$ d'heures à quatre heures de route pour rejoindre leur établissement.

Les établissements publics équipés d'un réfectoire sont généralement ceux qui étaient à un moment donné sous le régime de l'internat. Il faut remarquer que le système des cantines scolaires est plus répandu dans les établissements publics (87,8%) que dans les privés. Cela peut s'expliquer en partie par le fait que la plupart des privés sont généralement situés dans les zones urbaines où il existe souvent de petits restaurants pour les enfants qui habitent loin. Notons enfin que les cantines sont subventionnées à près de 80% par l'État, le reste étant assuré par les parents des enfants qui s'inscrivent à la cantine.

L'équipement informatique est peu développé dans les établissements secondaires au Burkina Faso car seulement 20,3% des établissements déclarent posséder un ou plusieurs ordinateurs. Selon le type de gestion, ce sont 40,0% des établissements privés conventionnés, 25% des établissements non conventionnés et seulement 14,3% des établissements publics qui possèdent un équipement informatique ou audiovisuel. Ainsi, les ordinateurs, caméras, magnétoscopes et autres matériels audiovisuels constituent un matériel de luxe peu fréquent dans les établissements du pays. Néanmoins, on relève que 32% des établissements d'enseignement secondaire possèdent au moins un rétroprojecteur, une vidéo, ou un magnétoscope, etc.

Le privé équipe mieux ses établissements en matériels technologiques (ordinateurs et photocopieurs), de même qu'en jardins (dont les produits sont profitables à l'établissement et aux élèves). Les jardins scolaires sont souvent utilisés par les professeurs d'économie sociale et familiale et de SVT pour leurs cours.

10.1.6. Les équipements dits « utilitaires »

Dans les normes, les textes administratifs exigent un certain nombre d'équipements jugés indispensables et donc obligatoires pour autoriser l'ouverture et le fonctionnement de tout établissement. Ces équipements sont listés dans un cahier de charges élaboré par le ministère des enseignements. Nous allons distinguer i) l'équipement dit utilitaire, jugés indispensables pour le démarrage des activités scolaires pour tout type d'établissement; ii) les autres équipements, parfois non moins importants, mais dont la présence et l'importance vitale sont jugés secondaires. Comme équipements exigés, il s'agit entre autres du point d'eau, des sanitaires pour les élèves et pour les professeurs, la clôture, etc.

S'agissant de *point d'eau* potable, bien que dans l'ensemble (96,2%) des établissements déclarent posséder un point d'eau, 78,5% seulement l'ont en bon état, les autres étant en mauvais état de fonctionnement ou hors d'usage. Il s'agit le plus souvent d'un forage, l'eau courante n'étant disponible que dans quelques grandes villes. Dans les établissements publics situés en zone rurale, les points d'eau sont généralement des forages, et le plus souvent hors d'usage ou en mauvais état de fonctionnement (50%). Les points d'eau des établissements privés sont tous en bon état lorsqu'ils existent. Globalement, l'effort du privé est plus important (écart de 4,5 points) dans la dotation des établissements en eau d'alimentation.

Il existe des *sanitaires* en bon état pour le personnel enseignant dans les établissements privés. C'est dans le public que l'on rencontre des établissements sans sanitaires pour le personnel (36,58%), et dont 43,9% des infrastructures existantes sont en bon état et 34,1% en mauvais état. En zone rurale, 33,3% des établissements n'ont pas de sanitaires pour le personnel, 40% les ont en bon état tandis que 26,7% les ont en mauvais état.

Les sanitaires prévus pour les élèves existent dans 85% des établissements, mais seulement 69,67% sont en bon état. Dans le public, la majorité de ces équipements est concentrée en zone urbaine (48,3%). En zone rurale, un établissement sur deux, ne possède pas des sanitaires en bon état pour les élèves.

L'existence de l'électricité dans une école constitue un facteur important de l'amélioration des conditions d'apprentissage et d'étude (rallongement des heures d'études le

soir, manipulation dans les laboratoires, etc.) L'utilisation des panneaux solaires en voie d'expansion dans les localités dépourvues d'électricité, constitue une alternative louable car elle permet de mettre à la disposition des écoles de l'électricité dans les zones dépourvues d'éclairage public à un coût relativement plus réduit.

Dans les établissements de l'échantillon, l'électricité est installée dans 71,2% des établissements, mais seulement 63,3% fonctionnent normalement. L'ensemble des établissements privés conventionnés sont électrifiés et sont en bon état de fonctionnement mais environ 20% des établissements privés non conventionnés n'en possèdent pas. Il y'a 51% des établissements publics qui fonctionnent sans électricité; soit qu'ils sont hors d'usage (14,3%) soit qu'il n'en existe pas (36,7%) ; seuls 48,5% l'ont en bon état de fonctionnement. En zone rurale où 40% des établissements déclarent posséder de l'électricité, la moitié de cette structure est hors d'usage ou en mauvais état de fonctionnement. Généralement dans ces zones, l'électricité est fournie par des panneaux solaires ou des groupes électrogènes et lorsqu'elles sont en panne soit l'État ne les remplace pas ou alors met du temps pour les réparer.

Tableau X. 6: existence de l'électricité selon le statut de l'établissement

Statut de l'établissement		Électricité en			Total
		<i>bon état</i>	<i>mauvais état</i>	<i>n'existe pas</i>	
Public	<i>Effectif</i>	24	7	18	49
	<i>% public</i>	49,0%	14,3%	36,7%	100,0%
Privé conventionné	<i>Effectif</i>	10	0	0	10
	<i>% privé conventionné</i>	100,0%	–	–	100,0%
Privé lucratif	<i>Effectif</i>	16	0	4	20
	<i>% privé lucratif</i>	80,0%	–	20,0%	100,0%
Total	<i>Effectif</i>	50	7	22	79
	<i>% total</i>	63,3%	8,9%	27,8%	100,0%

Source : nos enquêtes de 2000 à 2003

S'agissant de la délimitation de l'établissement par une *clôture*, force est de constater qu'elle n'est en bon état que dans 27,8% des établissements scolaires, bien qu'elle existe dans 44,3% des établissements et malgré les multiples avantages que l'école est susceptible de tirer de l'existence d'une clôture (sécurité, revalorisation de l'image de l'école, suivi des élèves et cadre propice aux apprentissage, etc.). Si on s'intéresse au secteur, on constate que c'est

parmi les établissements publics que les domaines scolaires sont les moins protégés. En effet, dans ce groupe 43,9% des établissements déclarent ne pas posséder de clôture, 14,6% sont en mauvais état, 2,4% hors d'usage et seulement 39% des établissements secondaires ont une clôture en bon état.

10.1.7. Répartition de l'indice de qualité de la dotation des établissements en équipements utilitaires

Pour mieux appréhender la variabilité du niveau et la qualité globale de l'équipement des établissements, nous avons construit des indicateurs synthétiques qui tiennent cette fois-ci compte à la fois de l'existence (ou pas) de l'équipement, de sa qualité et de son importance ou niveau d'utilité pour l'organisation scolaire. Évidemment, il n'est pas toujours aisé de juger que la présence ou la qualité de telle infrastructure est plus importante que celle de telle autre. Cependant, il faut choisir les meilleures alternatives qui pénalisent le moins les personnes qui sont regroupées au sein de l'organisation scolaire. Dans notre cas, nous avons tenu compte des exigences du cahier des charges et des équipements dont la présence est indispensable aux activités vitales des acteurs et à l'encadrement en classe.

Si l'absence d'un photocopieur ou même d'une machine à écrire ou d'un terrain de sport nuit aux activités pédagogiques de l'établissement, la présence d'un téléphone peut s'avérer plus que nécessaire dans certaines situations (violentes manifestations, urgence médicale, etc.). Mais ces situations sont moins fréquentes que l'usage des sanitaires, d'un point d'eau ou d'un tableau dans la classe. A ce stade, on serait tenté de choisir le téléphone à la place d'un photocopieur (les photocopies peuvent se faire dans un service hors de l'établissement) par exemple et le point d'eau et le tableau à la place du téléphone. Nous sommes dans ce cas devant un choix sans équivoque. Les exemples peuvent se multiplier et devenir plus complexes.

Comme énoncé plus haut, l'absence de l'eau potable ou d'une clôture prédispose l'ensemble de la communauté éducative à des risques de santé et de sécurité et donc d'absence d'une quiétude indispensable à un meilleur apprentissage. En effet, si la nécessité de l'eau potable est indéniable, il ne reste pas moins important que la présence d'une clôture met la communauté scolaire à l'abri des animaux en divagation, des vols, met les apprenants

dans un meilleur contexte d'apprentissage, etc. à ce deuxième niveau de comparaison, le choix du point d'eau et de la clôture prime sur celui du téléphone. Ainsi, l'existence d'un point d'eau et d'une clôture par exemple est indispensable pour la survie et la sécurité des enfants dans l'établissement.

Sur cette base, les équipements scolaires peuvent être divisés en deux groupes : le premier groupe (groupe1), constitué de l'ensemble des équipements jugés vitaux et les autres équipements, considérés comme secondaires (groupe2), mais utiles à l'atteinte d'un meilleur fonctionnement de l'établissement. Ainsi, les premiers se réfèrent surtout au rôle indispensable de la sécurité des personnes et des biens et aux relations vitales (point d'eau, sanitaires, clôture, etc.) qui sont difficilement substituables et dont la présence est indispensable pour la vie humaine et le bon fonctionnement de l'organisation scolaire. Ce groupe prend en compte l'ensemble des équipements jugés obligatoires par les textes dès l'ouverture de tout établissement et inscrit dans les cahiers de charges des établissements (mais généralement peu respectés). Par ailleurs, cette hiérarchisation permet de tenir compte de l'utilité constante de l'équipement en matière de sécurité et d'accomplissement des relations vitales quotidiennes de toute la communauté éducative. Mais l'existence des équipements ne suffit pas, il faut qu'ils soient aussi fonctionnels et donc en bon état. Pour cela, il est intéressant d'intégrer la qualité de l'équipement à un deuxième niveau de pondération qui permet de prendre en compte la quantité et la qualité des dotations pédagogiques et administratives des établissements. Les deux niveaux de pondération permettent de tenir compte à la fois de l'utilité et de la qualité de l'équipement lorsqu'il existe.

Prenant en compte toutes ces considérations, deux indicateurs synthétiques de qualité ont été construits. L'un pour appréhender le niveau global de la dotation des établissements et l'autre pour apprécier la proportion des établissements qui répondent aux exigences du ministère en matière d'équipement minimal indispensable. Ensuite l'analyse factorielle sur l'ensemble des indicateurs portant sur l'équipement permet d'obtenir deux indicateurs synthétiques de l'équipement scolaire. Ces indicateurs nous permettent d'apprécier qualitativement le niveau d'équipement des établissements.

Encadré 4. : Méthode de construction de l'indice de qualité de la dotation

Cet indice fait intervenir l'existence, la qualité et le niveau d'utilité des équipements et tient compte des équipements désuets et parfois inutilisables.

1) le degré d'utilité ou l'importance de l'équipement varie de 0 à 1

- *équipement jugé indispensable pour la sécurité des individus et leurs relations vitales = 1*
- *si non = 0,5*

2) l'existence et la qualité de l'équipement varient de 0 à 1

- *l'équipement n'existe pas = 0*
- *l'équipement existe, mais est hors d'usage = 0,25*
- *l'équipement existe et est en mauvais état = 0,5*
- *l'équipement existe et est en bon état = 1*

Ainsi, pour ces deux indicateurs, le degré 1 correspond à l'équipement le plus satisfaisant, c'est à dire existence des infrastructures citées et qui est en bon état de fonctionnement zéro (0, correspond a un état de dénuement total. C'est dire que plus un établissement a son indicateur proche de zéro, plus il est sous doté et vis versa.

Source : *Indicateur construit à partir des données de nos enquêtes de 2000 à 2003*

Par rapport à l'indicateur global de l'équipement des établissements, l'indice moyen est de 0.33 avec un écart type de 0,08. Un tiers des établissements (33,33%) ont leur indice d'équipement compris entre 0,13 et 0,25; 41,25% des établissements ont un indice compris entre 0,26 et 0,33 et un quart des établissements ont un indice compris entre 0,34 et 0,52.

Tableau X. 7 : Indicateurs du niveau de dotation total de l'établissement

<i>Indice du niveau d'équipement global</i>	Nombre	%
0.13 à 0.25	20	33,33
0.26 à 0.33	25	41,67
0.34 à 0.52	15	25,00
Total	60	100
<i>Indice de conformité à la réglementation en équipement scolaire</i>		
0,11 à 0,33	28	46,67
0,39 à 0,44	20	33,33
0,5 à 0,78	12	20,00
Total	60	100

Source : nos enquêtes de 2000 et 2003

L'indice de conformité à la réglementation sur l'équipement est légèrement supérieur à l'indice global de dotation, mais avec un écart type plus important indiquant une forte variabilité du niveau d'équipement entre établissements. Il exprime en partie, l'effort des établissements à se conformer prioritairement et au mieux au cahier des charges. On constate à ce niveau qu'environ 1/5 des établissements ont un indice égal ou supérieur à 0.50.

L'observation de ces indicateurs montre qu'aucun établissement n'a un niveau d'équipement global satisfaisant. La plupart des établissements secondaires du Burkina Faso ne sont pas suffisamment équipés, et n'arrivent pas à répondre au cahier des charges pourtant exigé par les textes. D'autres accusent un manque crucial d'équipements ou disposent d'équipements en mauvais état.

10.1.8. Appréciations des chefs d'établissement sur les besoins de leur établissement en matériels et équipements scolaires

Le questionnaire chef d'établissement et professeur principal nous a permis de recueillir leur avis sur le climat, le niveau de l'équipement et le degré de confort de leurs établissements.

Lorsqu'on demande aux chefs d'établissement d'exprimer leurs priorités en terme de travaux à réaliser dans l'établissement, ces premiers responsables demandent prioritairement

pour leurs établissements, l'équipement pédagogique des classes, de la bibliothèque et des laboratoires 41,18%. Ensuite, viennent la mise en sécurité de l'établissement par la construction de la clôture et de l'installation d'extincteurs pour la sécurité des personnes et des biens (35,71); les travaux de réparation des bâtiments correspond à leur troisième priorité (10,14%); et enfin l'amélioration du confort prenant en compte l'électricité, la rénovation et la peinture des bâtiments (9,09%).

Tableau X. 8 : *Ordre de priorité des besoins exprimés par le chef d'établissement*

Matériels jugés prioritaire		Ordre de priorités des besoins exprimés par les chefs d'établissement							Total
		<i>1^{er} choix</i>	<i>2^{ème} Choix</i>	<i>3^{ème} Choix</i>	<i>4^{ème} Choix</i>	<i>5^{ème} Choix</i>	<i>Répon- dants</i>	<i>Non réponses</i>	
Sécurité des bâtiments (clôture, extincteur...)	Effectif	25	15	13	10	7	70	8	78
	%	35,71	21,43	18,57	14,29	10,0	100	0	78
Amélioration du confort électricité, rénovation peinture	Effectif	6	16	22	11	11	66	12	78
	%	9,09	24,24	33,33	16,67	16,67	100	0	78
Travaux de réparation des bâtiments	Effectif	7	11	17	29	5	69	9	78
	%	10,14	15,94	24,64	42,03	7,25	100	0	78
Équipement des classe, bibliothèque, laboratoires	Effectif	28	16	9	11	4	68	10	78
	%	41,18	23,53	13,24	16,18	5,88	100	0	78

Source : *nos enquêtes de 2000 à 2003*

De ces constats, il ressort que d'une manière générale, le contexte de gestion des établissements au Burkina Faso se fait souvent dans un dénuement total. Au-delà des tables bancs et matériels de laboratoire, il arrive que les enseignants manquent d'outils comme la règle ou des planches pour faire leurs cours.

Les besoins jugés absolument indispensables par le chef d'établissement pour la production scolaire, sont surtout d'ordre matériel. Les chefs d'établissement demanderaient prioritairement pour les élèves, les enseignants et l'établissement, des manuels et du matériel pédagogique (56,67% et 58,33%), du matériel de reprographie pour l'établissement et pour lui même. Ce recoupement laisse transparaître, l'insatisfaction en matière d'équipement pédagogique dans la plupart des établissements. Le confort et les conditions de vie et d'étude

semblent être jugés comme un luxe tant pour les élèves que pour les professeurs dans un contexte de dénuement et n'est jugé suffisant pour les établissements que dans 11,67% des cas et pour les chefs d'établissement eux mêmes dans 13,33%.

Tableau X. 9 : *Les besoins en matériels jugés indispensables par le CE par groupe d'acteurs*

Besoins absolument indispensables	Prioritaire pour l'établissement		Prioritaire pour les enseignants		Prioritaire pour les élèves		Prioritaire pour le chef d'établissement	
	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
Matériel et équipement pédagogique	18	30,0	35	58,3	34	56,7	3	5,0
Mobiliers et fourniture de bureau	9	15,0	5	8,3	–	–	12	20,0
Manuels et fournitures scolaires	–	–	–	–	17	28,3	–	–
Machines et matériel de reprographie	20	33,3	10	16,7	2	3,3	13	21,7
Utilités des équipements	6	10	3	5,0	1	1,7	8	13,3
confort et condition de vie et de travail	7	11,7	4	6,7	6	10	8	13,3
Non réponses	–	–	3	5,0	–	–	16	26,7
Total	60	100,0	60	100,0	60	100,0	60	100,0

Source : *nos enquêtes de 2000 à 2003*

Au regard du niveau d'équipement et de dotation de leurs établissements, près de la moitié des chefs d'établissements (49,4%) estiment que leur établissement est matériellement comparable à la moyenne; 34,2% estiment qu'ils sont moins dotés que les autres établissements du pays et 10,1% estiment qu'ils sont mieux dotés que la moyenne des établissements.

Tableau X. 36 bis : *Degré de satisfaction du niveau de dotation en matériel*

Votre établissement est matériellement	Effectif	Pourcentage
Moins bien loti que la moyenne	27	34,2
Mieux dotés que la moyenne	8	10,1
Se situe dans la moyenne	39	49,4
Ne sait pas	5	6,3
Total	79	100

Source : *nos enquêtes de 2000 à 2003*

La construction et l'équipement des bureaux, des classes, des salles des professeurs, de laboratoires et de bibliothèques, des WC ou latrines pour les professeurs de même que

l'adduction en eau méritent plus d'attention. A côté de ces besoins généraux, les besoins spécifiques de certains établissements techniques portent sur la construction et la mise en place des ateliers de travail (manuel), la construction de salles de classes pour dessin et l'acquisition d'instruments de musique. Les bâtiments pour l'administration, les logements pour les enseignants, la dotation en matériel roulant et l'équipement en appareils audio visuels apparaissent nécessaires. Le sport n'est pas en reste, et certains souhaitent la mise en valeur d'un terrain de sport et l'équipement adéquat en infrastructures sportives.

On observe une grande variabilité du nombre de classes entre les établissements. Ainsi, au regard du tableau n°X.8 ci-dessous on peut distinguer trois catégories d'établissements :

Tableau X. 10: *Nombre de classes par regroupement*

Nombre de classes	Effectif	%
8 classes au plus	35	44,3
9 à 16 classes	28	35,4
L'établissement à plus de 16 classes	16	20,3
Total	79	100

Source : *nos enquêtes de 2000 à 2003*

Le nombre moyen de classes par établissement est de 12; le minimum est de quatre et le maximum est de 62. Les établissements à quatre classes représentent 19% et les établissements à plus de 25 classes représentent 6,4%. L'établissement qui a le plus grand nombre de classes (le lycée Ouezzin), en compte 62. Le nombre minimal est généralement de quatre classes et correspond au nombre minimal de classes du premier bâtiment construit pour l'ouverture de l'établissement. Généralement l'occupation pédagogique des classes se fait progressivement dans le temps pour les niveaux supérieurs et selon la demande éducative locale. Ainsi, les petits établissements qui ont quatre à huit classes représentent 44,3%. Ils sont surtout localisés en campagne et parfois très récents, les plus gros établissements de 16 à 62 classes (20,3%) relèvent surtout du public et seulement 7% appartiennent au privé non conventionné. Il n'existe aucun établissement rural de plus de 16 classes; ils ont généralement

quatre classes (55%). Les établissements moyens ayant 9 à 16 classes représentent 41,7% de l'échantillon.

10.1.9. Les effectifs et la qualité de l'encadrement

Le public élèves et tonalité de l'établissement : la composition du public d'élèves accueillis donne une idée de la tonalité de l'établissement. En effet, il existe une grande variété des effectifs scolaires entre établissements naissants et vieux, entre établissements ruraux et des villes, mais aussi entre public et privé.

Taille des établissements : On s'attend à ce que le nombre de classes fonctionnelles soit corrélé avec la capacité de l'établissement, car plus le nombre de classes fonctionnelles est important, plus grand est l'effectif. Dans leur majorité (80%), ce sont des petits établissements de moins de 1 000 élèves. L'effectif moyen est estimé à 684 élèves avec une grande variabilité entre établissements (écart type de 734 élèves). L'établissement le moins peuplé de l'échantillon compte 66 élèves et le plus peuplé en comporte 5 393 élèves. On peut néanmoins distinguer selon l'effectif, trois catégories d'établissements.

Tableau X. 11: *Taille moyenne des établissements*

Effectif	Effectif	Pourcentage	% valide
Effectifs inférieurs à 600 élèves	43	55,13	55,13
Effectifs compris entre 600 à 1000	20	25,64	25,64
Effectifs supérieurs à 1000	15	19,23	19,23
Total	78	100	100

Source : nos enquêtes de 2000 à 2003

Les établissements à petits effectifs sont de loin les plus nombreux et représentent 55,12%, les établissements moyens dont l'effectifs est compris entre 600 et 1 000 élèves représentent 25,64%, les établissements à gros effectifs comportant plus d'un millier d'élèves sont représentés à 19,23%. Parmi ces derniers, nous avons de très grands établissements dont les effectifs varient de 2 422 à 5 500 élèves environ.

La zone d'implantation des établissements : les établissements à petits effectifs sont localisés majoritairement en zone rurale; alors que les plus grands établissements qui sont majoritairement des établissements publics et localisés en milieu urbain, comportent des effectifs deux fois supérieurs à l'effectif moyen. La plupart des établissements de campagne (76,2%) ont au plus 600 élèves contre 48,3% pour les zones urbaines. Tous les établissements qui ont plus de 1 500 élèves sont localisés en ville. Les établissements d'enseignement technique comme ceux appartenant au privé non conventionné sont généralement à petits effectifs.

La mixité, la proportion de filles dans les établissements est très variable d'un établissement à l'autre et constitue un facteur de différenciation entre établissements ou entre classes. Les établissements de l'échantillon accueillent 37,38% de filles, ce chiffre en adéquation avec les données officielles de la Direction des Étude et de la Planification du MESSRS, indique l'écart de scolarisation entre filles et garçons et l'effort qu'il reste à faire pour atteindre la parité fille/garçon. Dans 15,38% des établissements, la proportion des filles est supérieure à celle des garçons les autres établissements sont constitués majoritairement de garçons. Les filles sont peu nombreuses dans les établissements de campagne (26,6) où leur proportion varie entre 17% et 37,45%. En dehors des quelques rares internats de filles, leur proportion est plus élevée dans les établissements de la ville. Les internats accueillent soit des garçons soit des filles et sont tenus par les privés qui dispensent uniquement l'enseignement général. Par rapport au type de gestion, la proportion de filles est globalement plus importante dans les établissements publics (62%) que dans le privé non conventionné (25%) et conventionné (13%).

Le nombre de boursiers de l'établissement : la politique d'attribution des bourses a connu une évolution dans le temps. Au départ, elle a consisté à soutenir les filles et les garçons issus de familles défavorisées ou nombreuses, par une allocation mensuelle de 8000F CFA. Cette allocation leur permettait de se prendre en charge quand il n'était pas possible de leur offrir l'internat. Les boursiers étaient prioritairement envoyés dans les établissements publics nationaux, puis dans les établissements privés conventionnés où l'État participait aux frais de fonctionnement au prorata du contingent envoyé dans l'établissement. Le privé non conventionné ne reçoit pas des boursiers affectés par l'État. Les admis à l'entrée en 6^{ème} qui choisissent de continuer dans un établissement privé perdent du même coup leur qualité de

boursier de l'État et sont soumis aux mêmes conditions de paiement que tout autre élève entrant dans l'établissement. Généralement, on ne rencontre cette réorientation personnelle de l'élève que pour des établissements privés cotés, d'enseignement général ou technique. Il existe de ce fait, une sélection à l'entrée au collège, car la plupart des élèves lorsqu'ils réussissent à l'entrée en 6^{ème} sont dans les établissements publics. Ceux qui ne sont pas admis sont dans les établissements privés moins chers mais aussi peu efficaces. Néanmoins, on rencontre quelques élèves de familles peu aisées dans des établissements moyens grâce à l'appui financier d'ONGs, de parents ou d'amis ou même par le fruit de leurs activités (petits boulots, cultures, commerce, vente de produits de sa culture, etc.). Globalement c'est environ 5% des élèves qui financent eux-mêmes leurs études à partir des activités (agricole et commerciale, etc.) qu'ils mènent pendant les congés et les vacances. En 1999, pour les élèves scolarisés dans les établissements de l'étude, seulement 1,8% bénéficiaient d'une bourse scolaire attribuée par l'État.

Le montant de la bourse a aussi évolué dans le temps au regard du coût de la vie qui s'est accru et de la politique du pays en la matière. Les scolaires percevaient 2 500 FCFA/mois dans les années 80 et 9 000 F CFA en 2000. Cependant, leur nombre a diminué considérablement, permettant ainsi de maintenir l'enveloppe financière destinée aux bourses à un niveau très stable. Entre temps, au cours des années 90, une politique de discrimination positive d'allocation des bourses en faveur des filles a permis, à niveau de réussite et à CSD égale, d'attribuer la bourse prioritairement à la fille. Cette politique de scolarisation et de maintien de la fille à l'école a été encouragée par les partenaires internationaux. Face aux difficultés financières et aux multiples critiques parfois violentes qui se sont levées contre cette politique au plan interne et de l'orientation politique du pays de réinvestir ses ressources dans des dispositifs durables et profitables à la majorité, on a assisté à une réduction progressive des bourses, puis en 2001, à la suppression totale des allocations de bourses dans l'enseignement secondaire.

Les élèves étrangers : Les établissements scolaires secondaires reçoivent des élèves venant des pays étrangers, particulièrement de la Côte d'Ivoire et du Niger, mais leur proportion varie avec la présence ou pas de crises scolaires ou socioéconomiques dans les pays voisins. Les étrangers sont majoritairement des filles.

La tonalité sociale : la majorité des chefs d'établissement estiment que leurs élèves sont issus de familles défavorisées (78,2%). En effet, seul 12,7% des chefs d'établissement déclarent recouvrer totalement les frais APE et de scolarité. Hormis les établissements favorisés où tous les parents sont capables de prendre en charges les différents frais scolaires, la proportion d'enfants incapables de payer les seuls frais APE varie de 0,37% à 57,32% selon les établissements. Les frais de scolarité étant plus élevés, il arrive que 20% des élèves soient incapables de les payer. Dans 28,2% des établissements, les chefs d'établissement déclarent avoir des élèves pris en charge par l'APE.

Le niveau des acquisitions scolaires : de leurs élèves, environ 24% des chefs d'établissement estiment que le niveau de leurs élèves est faible tandis que 72,2% estiment que leurs élèves ont un niveau moyen et seulement 2,5% considèrent que le niveau de leurs élèves est bon. La plupart des chefs d'établissement estiment que leurs élèves sont peu motivés (58,2%) et passifs (55,1%). Néanmoins, bon nombre d'entre eux (70,9%) estiment que les élèves sont disciplinés. Comme mesures d'accompagnement et pour mieux responsabiliser les élèves, la majorité des chefs d'établissement suggèrent, comme première mesure, la réintroduction des cours d'instruction civique et de morale à l'école (55,7%), et comme deuxième mesure, initier les élèves aux méthodes du travail personnel (31,6%).

Tableau X. 12: *Les deux principales mesures jugées les plus indiquées pour responsabiliser les élèves*

Mesures pour mieux responsabiliser vos élèves	Effectif	%
Accroître les travaux de groupe des élèves	12	15,2
Réintégrer les cours d'instruction civiques et morales	44	55,7
Donner des méthodes de travail personnel aux élèves	25	31,6

Source : nos enquêtes de 2000 à 2003

Pour mieux responsabiliser leurs élèves, les chefs d'établissement estime qu'il faut d'abord réintégrer les cours d'instruction civiques et morales et donner des méthodes de travail personnel aux élèves.

10.1.10. La qualité de l'encadrement pédagogique des établissements secondaires

La taille moyenne des classes varie entre 12 élèves et 88 élèves par classe; 21,5% des établissements ont des effectifs moyens par classe inférieure à 40 élèves; 40,5% des établissements ont des effectifs moyens par classe compris entre 40 et 60 élèves et 38% des établissements ont des effectifs moyens par classe supérieur à 60 élèves par classe. Cependant, il n'est pas rare de rencontrer des classes de 120 voir 130 élèves particulièrement dans les établissements des grandes centres urbains.

Tableau X. 13: *La taille moyenne des classes*

Taille moyenne des classes	Nombre d'élèves	Pourcentage
Moins de 40 élèves par classe	17	21,5
40 à 60 élèves par classe	32	40,5
Plus de 60 élèves par classe	30	38
Total	79	100

Source : nos enquêtes de 2000 à 2003

Le ratio élèves/professeurs (NEP) dans l'établissement, donne une idée de la qualité de l'encadrement des élèves. Le nombre d'enseignants par établissement varie de deux à 115. Le ratio élèves/professeurs varie entre 6 et 123 élèves par professeur dans les établissements. C'est plus dans les établissements publics (autres que les établissements relevant de la direction régionale du Sahel et du Sud) et dans ceux situés dans les grands centres que ce taux est très élevé. La plupart des établissements (53,63%) ont un NEP supérieur à 40 élèves par professeur, et 16%, l'ont au-dessus de 70 élèves par professeur. C'est seulement dans 21,5% que le taux d'encadrement est inférieur à 40 élèves par professeur.

L'organisation scolaire au Burkina Faso demande aux enseignants de s'organiser en équipes disciplinaires dans les établissements en vue d'échanges et d'une meilleure prise en compte des difficultés et des préoccupations pédagogiques des élèves de l'établissement. C'est à l'intérieur de celles-ci que les innovations sont sensées prendre forme.

Il ressort de ces données, que 63,3% des chefs d'établissement attestent l'existence d'une ou plusieurs équipes pédagogiques fonctionnelles dans l'établissement, 29,1% déclarent leur non existence. Le plus souvent, il y a au moins deux équipes (30,4%), une équipe littéraire et une équipe scientifique. On note qu'environ 10% des établissements ont une équipe par discipline; il s'agit là des grands établissements dont le nombre des enseignants ne favorise pas le regroupement de plusieurs disciplines.

10.1.11. Le climat et le confort des établissements

Le dévouement à la tâche et l'atteinte des objectifs fixés à l'établissement, dépendent largement des moyens dont disposent les enseignants, et de l'équipe de direction. Dans un contexte de modicité des moyens, la perception du sort qui leur est fait par rapport à des établissements de même rang peut contribuer à accroître ou à annihiler le sentiment d'injustice. Nous présenterons ici la perception et le sentiment des chefs d'établissement, et des enseignants sur l'existence ou non de confort dans l'établissement.

10.1.11.1. La perception du confort dans les établissements

Les chefs d'établissements ont exprimé leur sentiment sur le confort de leur établissement. Sur une échelle de satisfaction notée de 1 à 4 (1 représentant "très confortable" qui est le plus haut degré de satisfaction du confort dans l'établissement). Le tableau X.12 donne la répartition selon que le chef d'établissement trouve que son établissement est confortable (échelle de satisfaction 1+2) ou alors non confortable (échelle 3+4).

Tableau X. 14: *Appréciation du degré de confort des établissements par les CE¹⁰³*

Degré de confort de l'établissement	Effectif	Pourcentage
Établissements confortables	38	63,3
Établissements inconfortables	22	36,7
<i>Total</i>	<i>60</i>	<i>100</i>

Source : *nos enquêtes de 2000 à 2003*

¹⁰³ Nous avons regroupé établissements confortables et très confortables en Établissements confortables. De même, les Établissements inconfortables : regroupe les établissements inconfortables et très inconfortables

La majorité (63,3%) des chefs d'établissement ont déclaré être satisfaits du niveau de confort de leur établissement contre 36,7% qui estiment que leur établissement est inconfortable ou très inconfortable. En effet, les établissements sont rarement rénovés; seuls 31,7% l'ont été ; la plus ancienne rénovation date de 1961 (soit 31 ans) et la plus récente en 1999.

Dans le public et par rapport au type de gestion, si l'ensemble des chefs établissements municipaux déclarent que leur établissement est confortables, il n'y a que 31,8% des établissements nationaux, 42,9% des provinciaux et 89,3% des privés qui expriment ce même sentiment. Globalement, 51,2% des chefs établissements publics sont satisfaits du confort de leur établissement, contre 48,8% qui déclarent être dans un établissement inconfortable.

Parmi les privés, ce sont les établissements du privé non conventionné qui semblent les moins confortables (15,4%), ceux relevant du privé conventionné étant dans l'ensemble satisfaits du confort de leurs établissements. La situation des établissements provinciaux et nationaux s'explique par le fait que l'État alloue de moins en moins de ressources pour le fonctionnement de ces établissements. Les ressources obtenues à partir des frais de scolarité ne peuvent pas soutenir à la fois les activités pédagogiques et prendre en charge les besoins matériels et de confort de l'établissement. Dans le privé non conventionné, à but lucratif, l'équipement est une rareté qui ne se rencontre que dans certains nouveaux établissements qui cherchent à s'imposer et à faire la différence avec les plus anciens en offrant un cadre plus attrayant, bien équipé. Mais le plus souvent, les frais de scolarité sont à un coût parfois hors de portée pour la majorité des Burkinabés.

Tableau X. 15 : *Situation de gestion et sentiment du chef d'établissement
sur le confort de l'établissement*

	Votre sentiment du confort de l'établissement						Total
	<i>Confortable</i>	%	<i>inconfortable</i>	%	<i>Indéterminé</i>	%	
Rural	8	53,3%	7	46,7%	6	28,6	21
Urbain	30	66,7%	15	33,3%	13	22,4	58
EG	33	60%	22	40,0%	14	20,3	69
ETP	5	100	0	0,0%	5	50,0	10
Communal	6	100,0%	0	0,0%	0	0,0	6
Provincial	7	36,8%	12	57,1%	2	10,5	19
National	9	52,9%	8	47,1%	10	41,7	24
Total public	22	51,2%	20	48,8%	8	16,3	49
Privés	17	89,5%	2	10,5%	10	33,3	30
Total	39	63,9%	22	36,1%	18	22,8	79

Source : nos enquêtes de 2000 à 2003

10.1.11.2. L'attrait des établissements pour les enseignants

Lorsque les enseignants demandent à quitter d'eux-mêmes un établissement, c'est soit parce qu'ils sont insatisfaits, soit parce que le climat de l'établissement ne leur convient pas, ou dans certains cas parce qu'ils ont longtemps séjourné dans la localité. Parmi ceux qui ont demandé à partir, 20 enseignants sur 91 l'ont obtenu soit par le biais de la convenance personnelle, soit pour nécessité de service, ou encore en évoquant un problème social. En effet, lorsqu'il y a un blocage ou un avis défavorable de ses supérieurs hiérarchiques (chef d'établissement et/ou directeur régional), l'enseignant qui désire quitter l'établissement utilise certaines faiblesses du dispositif administratif (pouvoir discrétionnaire excessif) pour obtenir sa mutation, avec la complicité de l'administration centrale. Ces pratiques ne favorisent pas la rationalisation de la gestion des enseignants. Ces pratiques aggravent le déséquilibre qui existe déjà entre ville et campagne dans la répartition du personnel enseignant. En ville, on a plus de confort (des installations et des équipements en eau, électricité, etc.), de moyens dans les établissements, de divertissement (cinéma, activités) et la possibilité de faire des cours de vacation dans les établissements privés pour arrondir les fins de mois. De même, dans les établissements où le climat est tendu (peu d'entente, beaucoup d'élèves indisciplinés, peu

travailleurs) on assiste à la non stabilisation des enseignants. Dans cette enquête, dans 21 établissements (soit 26,6%), des professeurs ont demandé leur mutation pour ces multiples raisons. Le nombre de demandes de mutations est plus élevé en milieu rural (46,7%) qu'en zone urbaine (25,4%).

Les demandes de mutation sont plus un phénomène des établissements publics d'enseignement secondaire général ; et rarement dans l'enseignement technique où les possibilités sont réduites. La proportion des demandes de mutation est plus élevée dans les établissements à cycle long avec des effectifs compris entre 1 000 élèves et plus, comportant des classes pléthoriques et par surcroît, inconfortables en majorité (54,5% contre 23,7% pour les établissements moins peuplés).

Les motifs généralement avancés par les requérants sont :

- la convenance personnelle ;
- les problèmes de santé ;
- les problèmes sociaux ou de famille (séparation des conjoints, éducation des enfants etc.).

Environ 30% des enseignants désirant être mutés ont recueilli des avis négatifs de la part de leur chef d'établissement. Malgré ces avis, l'administration centrale accède à certaines de ces demandes et l'argument le plus souvent avancé pour motiver la décision d'affectation est la nécessité de service.

10.2. LES CARACTERISTIQUES DES ENSEIGNANTS ET LEURS CONDITIONS DE TRAVAIL

Les questionnaires adressés aux enseignants entre 1999 et 2002, nous ont permis de disposer des informations sur leurs caractéristiques personnelles, leurs pratiques, leur charge et leurs conditions de travail.

Dans cette section, nous allons décrire les caractéristiques essentielles qui permettent d'apprécier la composition du corps professoral qui a encadré les élèves de l'échantillon tout au long de leur parcours au collège. Cette description permet en outre d'apprécier les

dispersions de leurs caractéristiques selon les disciplines, le type de gestion de l'établissement, la zone géographique, etc.

Comme remarque préliminaire, il est important de souligner que le nombre de non réponses est relativement élevé pour les questions portant par exemple sur la capacité et le niveau d'éducation des enseignants. Ce nombre important de non réponse sur ces questions n'est pas spécifique à notre étude, car la DEP du ministère, qui collecte chaque année les statistiques scolaires, rencontre les mêmes problèmes et regroupe sous la catégorie « autres » ces enseignants.

Les recherches au niveau de la direction des ressources humaines du MESSRS sont restées sans grand succès. Mais les croisement avec le type d'établissement et le statut par exemple laisse entrevoir qu'il s'agit surtout d'enseignants vacataires (majoritairement des étudiants, des étrangers, etc.) qui ne peuvent pas justifier certainement leur titre ou leur capacité.

13.1.1. Le nombre total d'enseignants mobilisés

L'encadrement des élèves a été assuré par 1260 enseignants environ qui ont effectivement donné des activités d'enseignement aux élèves tout au long de leur cursus au collège. Signalons dès à présent, que certains de ces enseignants ont encadré les mêmes élèves plusieurs années; d'autre, pour la même année, ont tenue plusieurs classes de notre échantillon (vacation dans d'autres établissements de l'échantillon).

Dans ce chapitre, nous allons présenter quelques caractéristiques de ces enseignants et leurs conditions de travail dans les établissements.

Tableau XIII. 2 : *Caractéristiques des professeurs et horaires d'enseignement selon la discipline enseignée*

Discipline	Effectif	Pourcentage	Femme (%)	Stabilité ¹⁰⁴ dans le poste	Enseignant du 1 ^{er} cycle	Titulaire d'un titre pédagogique a une formation pédagogique de base	Ancienneté	Charge horaire hebdomadaire	Horaire moyen perdu	
Maths	229	18,2	5,7	52,0	48,9	47,2	51,1	9,3	24,2	-5,9
Français	222	17,6	14,4	61,7	16,2	51,8	57,7	8,5	19,2	-14,9
P.C	112	8,9	6,3	50,9	32,1	49,1	58,0	9,6	24,2	-4,0
SVT	200	15,9	12,5	56,0	13,5	50,5	54,5	8,7	19,6	-8,6
Histoire- géo.	187	14,8	16,0	61,5	9,1	55,6	60,4	8,6	19,7	-7,5
Anglais	224	17,8	17,4	56,3	13,4	56,3	68,8	7,7	18,0	-9,4
ECOSOFA	24	1,9	70,8	12,5	54,2	20,8	20,8	7,5	16,7	0,0
Total	1260	100,0	13	-	-	-	-	-	-	-

Source : Notre enquête de 2002

Le nombre total d'enseignants par matière est presque identique. Seule une légère différence s'observe pour les mathématiques qui impliquent plus d'heures de cours hebdomadaires. Seuls les enseignants de physique chimie sont en sous effectif par rapport aux autres. Ceci peut s'expliquer par le fait qu'au premier cycle cette matière n'est enseignée qu'en 4^{ème} et 3^{ème}.

Il est une constante dans toutes les matières, c'est la faible présence des femmes dans le corps enseignant en général et dans les matières scientifiques en particulier. En effet, le corps enseignant ne compte qu'environ 13% de femmes, avec seulement 5,7% en mathématiques et 6,3% en physique chimie. Cet état de chose, peut être aussi bien la conséquence que la cause du faible intérêt des filles pour les disciplines scientifiques. En toute logique, on retrouve plus d'enseignantes dans les matières littéraires ; 17,4% en anglais et 14,4% en français.

¹⁰⁴ Comme défini, la stabilité dans le poste est liée au nombre d'années dans l'établissement en tant qu'enseignant.

10.2.1. Présentation du corps professoral par statut et leur répartition

Le corps professoral de notre échantillon est majoritairement composé de fonctionnaires. Ils représentent environ 52% de l'effectif des professeurs en 3^{ème} et 46,3% en 6^{ème}. Ces professeurs fonctionnaires, sont engagés par l'État et bénéficient de la garantie, de la stabilité de l'emploi, de la sécurité sociale etc. La deuxième catégorie de professeurs en terme d'importance numérique compte pour près du quart des effectifs des enseignants et est constituée de vacataires. Ce sont des enseignants payés à la tâche, qui coûtent relativement moins cher à l'État et au privé du fait que leur rémunération ne requiert pas des cotisations sociales et qu'ils n'ont point de salaire pendant leur congé annuel. Dans cette catégorie, on retrouve des étudiants, des retraités, des fonctionnaires et des salariés du privé. Dans les classes de 3^{ème}, ils représentent environ 21% des effectifs des professeurs, 26,9% ; 28,6% et 25,6 respectivement en 4^{ème}, 5^{ème} et 6^{ème}.

Trois autres catégories de professeurs sont présentes à concurrence de 20% du total des effectifs. Il s'agit des permanents, entre 5 et 10% ; ce sont des professeurs engagés officiellement par les établissements privés, ils bénéficient des mêmes avantages que les fonctionnaires ; la seule différence avec ces derniers est que le niveau de leur salaire est plus bas à compétence égale et la sécurité de l'emploi n'est pas la même. Les contractuels (à peu près 5% des effectifs), sont soit des agents de l'État recrutés sur un contrat ne leur offrant pas les mêmes avantages sociaux que les fonctionnaires, soit des coopérants (corps de la paix, coopérants de l'UNEC¹⁰⁵) en mission. Enfin, nous avons des stagiaires de l'École Normale Supérieure de Koudougou et des SND.¹⁰⁶, qui représentent environ 5,5% des effectifs des professeurs.

Selon le statut de l'établissement : la majorité des enseignants relevait du public, soit 82,3%, contre 14% au privé non conventionné et 3,7% dans le privé conventionné. Parmi eux, 21,4% ont tenu les élèves de la 6^{ème}, 22,5% ceux de la 5^{ème}, 27,1% ont tenu les élèves de la 4^{ème} et enfin 29% ont enseigné les élèves de la 3^{ème}.

¹⁰⁵ L'UNEC est l'union nationale des écoles catholiques

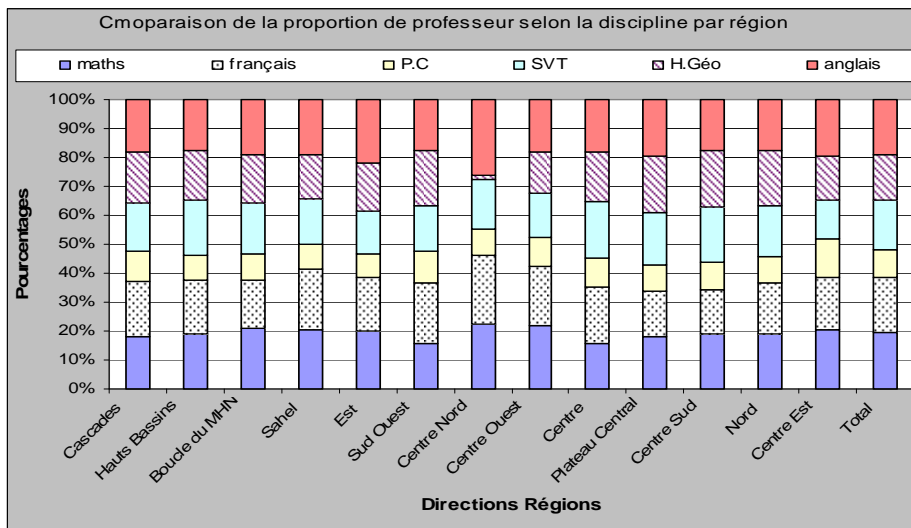
¹⁰⁶ À l'issue de leur formation théorique, les élèves professeurs sont placés en stage dans les établissements scolaires pour la pratique.

Les enseignants du SND, sont ceux envoyés par le service national de développement. Leur nombre a considérablement diminué depuis 1997. Les raisons résident dans leur manque d'expérience, les conditions de vie difficiles (20 000FCFA/ mois comme salaire) et leur précarité certaine dans le poste.

Selon la localisation : 18,1% des enseignants étaient en zone rurale, contre 81,9% de citadins. Les régions du Centre Ouest et les Hauts Bassins ayant drainé les plus fortes proportions soient respectivement 15,3% et 15,1% de l'effectif total; l'Est et le Plateau central ayant drainé le moins. Les données montrent que 50,2% des enseignants sont des littéraires, contre 42,9% de scientifiques. Les enseignants du technique représentent environ 5%.

Par rapport à la discipline, 18,2% des professeurs enseignent les mathématiques, 17,6 le français, 8,9% la physique chimie, 15,90 les SVT, 14,8% l'histoire géographie et 17,8% l'anglais.

Graphique X. 1 : *Comparaison du pourcentage des professeurs selon la discipline et par direction régionale*



Source : *Notre enquête longitudinale de 1999 à 2003*

10.2.2. Caractéristiques individuelles des enseignants

Nous nous intéresserons ici aux variables liées à l'âge, au genre, à l'ancienneté, au niveau d'éducation et à la mobilité des professeurs enquêtés.

10.2.2.1. : L'âge et le sexe des enseignants

- Une population enseignante peu féminine

L'enseignement secondaire au Burkina Faso est marqué par une faible présence des femmes, à peine une femme pour six hommes. Les femmes ne représentent que 13,3% de la population des enseignants et elles sont majoritairement affectées dans les grands centres. En effet, 94% d'entre elles sont dans des établissements situés en zone urbaine contre 80% des enseignants hommes qui exercent dans le milieu urbain.

Les disciplines scientifiques sont peu féminisées, on dénombre 8,3% d'enseignantes dans les matières scientifiques contre 16% dans les matières littéraires. Ainsi, dans les matières littéraires, 23,4% des femmes enseignent l'anglais, 19,2% le français, et 18% l'histoire géographie. Dans les disciplines scientifiques, 15% sont en SVT; 7,8% en mathématiques et seulement 4,2% en physique chimie.

Tableau X. 16: *Proportion des femmes selon la discipline d'enseignement*

Sexe	Maths	Français	P.C	SVT	H.Géo	Anglais	Autres disciplines	Total
<i>Femme</i>	7,8%	19,2%	4,2%	15,0%	18,0%	23,4%	12,6%	167
Homme	19,8%	17,4%	9,6%	16,0%	14,4%	16,9%	5,9%	1093
<i>Total</i>	18,2%	17,6%	8,9%	15,9%	14,8%	17,8%	6,8%	1260

Source : nos enquêtes de 1999 à 2003

- Une population enseignante relativement jeune

Si dans les années 98, la moyenne d'âge des professeurs de notre échantillon tournait autour de 32 ans (avec un écart type d'environ 7 ans), elle a augmenté régulièrement et se situe en 2001 autour de 35 ans. Même si ceci traduit un certain vieillissement de ce corps professoral (non renouvellement par le recrutement de jeunes), il ne doit pas pour autant être totalement considéré comme mauvais en soit, puisqu'il correspond à un accroissement de l'expérience professionnelle et une certaine stabilité dans les postes. Mais globalement, la

population enseignante ne cesse de se rajeunir avec les nouveaux sortants des écoles de formations professionnelles de l'ENS de Koudougou et de l'Institut des Sciences (IDS).

Aussi, par rapport à leur âge, les données révèlent que la population enseignante est relativement jeune dans l'enseignement secondaire. En effet, au regard des trois catégories constituées, la tranche d'âge située entre 30 ans et 40 ans est la plus importante avec un taux de représentation de 57%. La proportion d'enseignants âgés de moins de 30 ans représente environ 28,8% du corps professoral. Les plus âgés, ayant plus de 41 ans, ne représentent que 14,2% des enseignants.

C'est en physique et chimie qu'on retrouve la plus forte proportion d'enseignants plus âgés (21,4% de plus de 40 ans), et en anglais, la plus forte proportion des plus jeunes (17,9 % de moins de 30 ans).

Tableau XIII. 1 : *Age moyen des enseignants de 3^{ème} (en %)*

	Maths	Français	physique chimie	SVT	Histoire-géo	Anglais	ECOSOFA
Professeurs âgés de moins de 30 ans	8,7	5,9	9,8	10,5	10,7	17,9	33,3
Professeurs âgés de moins de 30 à 40 ans	38,4	43,2	38,4	39,0	38,0	37,5	0,0
Professeurs âgés de plus de 40 ans	14,4	14,0	16,1	12,5	9,6	10,3	66,7
Total déclaré	<i>61,6</i>	<i>63,1</i>	<i>64,3</i>	<i>62,0</i>	<i>58,3</i>	<i>65,6</i>	<i>100,0</i>
Non réponses	<i>38,4</i>	<i>36,9</i>	<i>35,7</i>	<i>38,0</i>	<i>41,7</i>	<i>34,4</i>	
Total	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	

Source : Nos enquêtes de 2000-2003

Si on s'intéresse au statut de l'établissement, la proportion de professeurs jeunes est plus importante dans les établissements publics, alors que celle des plus âgés est plus importante dans les établissements privés, particulièrement dans le privé non conventionné. Cette dernière statistique peut s'expliquer i) par le fait que les établissements privés recrutent prioritairement parmi les enseignants retraités du public et ii) les enseignants permanents

restent en exercice jusqu'à leur retraite ou au-delà, alors que les enseignants du public peuvent se reconverter dans les bureaux à l'âge avancé.

On rencontre souvent dans les établissements privés, des enseignants retraités, et ceci contribue à augmenter l'âge moyen et le nombre moyen d'années d'expérience qui peut atteindre 49 ans chez certains : (cas de certains retraités qui sont dans leur 9^{ème} année de pratique d'enseignement après la retraite.)

Tableau X. 17 : Age des professeurs selon le statut de gestion de l'établissement

Age des professeurs en 1999		Statut de gestion de l'établissement			Total
		<i>Public</i>	<i>Privé conventionné</i>	<i>Privé pur</i>	
Professeurs âgés de moins de 30 ans	<i>Effectif</i>	123	6	9	138
	<i>% dans Statut de gestion</i>	32,3%	17,6%	14,1%	28,8%
Professeurs âgés de moins de 30 à 40 ans	<i>Effectif</i>	219	21	33	273
	<i>% dans Statut de gestion</i>	57,5%	61,8%	51,6%	57,0%
Professeurs âgés de plus de 40 ans	<i>Effectif</i>	39	7	22	68
	<i>% dans Statut de gestion</i>	10,2%	20,6%	34,4%	14,2%
Total	<i>Effectif</i>	381	34	64	479
	<i>% dans Statut de gestion</i>	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Source : nos enquêtes de 1999 à 2003

Dans les établissements de campagne, la proportion de professeurs jeunes est de loin la plus importante, 95% d'entre eux étant âgés d'au plus 40 ans. Les enseignants âgés de moins de 30 ans représentent 48,6% en zone rurale contre 25% en zone urbaine. Les professeurs âgés de plus de 40 ans ne représentent que 5,6% en zone rurale contre 15,7% en ville. Les jeunes professeurs sont ainsi massivement envoyés en campagne et parmi les plus vieux, environ 95% exercent en ville.

Tableau X. 18: *Age des professeurs selon la zone de localisation de l'établissement*

Age des professeurs en 1999		Zone de localisation		Total
		Rural	Urbain	
Professeurs âgés de moins de 30 ans	<i>Effectif</i>	35	103	138
	<i>% dans Zone de localisation</i>	48,6%	25,3%	28,8%
Professeurs âgés de moins de 30 à 40 ans	<i>Effectif</i>	33	240	273
	<i>% dans Zone de localisation</i>	45,8%	59,0%	57,0%
Professeurs âgés de plus de 40 ans	<i>Effectif</i>	4	64	68
	<i>% dans Zone de localisation</i>	5,6%	15,7%	14,2%
Total	<i>Effectif</i>	72	407	479
	<i>% dans Zone de localisation</i>	100,0%	100,0%	100,0%

Source : nos enquêtes de 1999 à 2003

La forte représentativité des professeurs jeunes dans les établissements de campagne s'explique en partie par les dispositions administratives qui visent à équilibrer au niveau spatial, la répartition des enseignants entre les établissements. Ces textes exigeaient que les enseignants nouvellement sortis des établissements de formation, soient affectés hors des grands centres comme Ouagadougou et Bobo-Dioulasso, qui concentraient le maximum d'enseignants, au détriment des zones défavorisées. Or, une fois qu'ils sont titularisés, généralement deux à trois ans après, ces jeunes enseignants en milieu rural, demandent leur affectation dans les villes, fuyant ainsi les conditions de vie qui y sont difficiles et le manque d'opportunités (distractions, cours de vacation, préparation aux examens et concours professionnels, etc....) en zone rurale.

13.1.2. La stabilité des enseignants dans les établissements

Si l'ancienneté dans un établissement peut être considérée comme un indicateur de stabilité au poste, de bon suivi des élèves et du projet pédagogique de l'établissement, il faut déplorer le fait que des professeurs qui restent « fixés » à leur poste dans le même établissement entre 5 à 10 ans, ne représentent qu'à peine le quart (26%). La même proportion a au plus un an d'ancienneté.

Le tableau ci-dessous montre bien la faible durée de vie ou de la stabilité des enseignants dans les établissements. À peine un tiers des effectifs des enseignants ont cinq et plus d'ancienneté dans leur établissement et un autre tiers à au plus deux ans.

Tableau X. 19: Ancienneté dans l'établissement des professeurs

Ancienneté dans l'établissement	Fréquence	Pour cent
Au plus un an d'ancienneté	200	15,9
2 ans d'ancienneté	172	13,7
3 ans d'ancienneté	126	10,0
4 ans d'ancienneté	127	10,1
5 à 10 ans d'ancienneté	270	21,4
Plus de 10 ans d'ancienneté	124	9,8
Total des répondants	1019	80,9
Non réponses	241	19,1
Total général	1260	100,0

Source : nos enquêtes de 1999 à 2003

Le plus grand nombre des enseignants a entre 2 et 4 ans d'ancienneté dans l'établissement; et ceci de manière presque identique dans toutes les matières. La forte mobilité des enseignants a sans doute un impact sur le suivi pédagogique des élèves.

Tableau n° XIII. 4 : Ancienneté dans l'enseignement des professeurs de 3^{ème} (%)

	Maths	Français	Physique - chimie	SVT	Histoire -géo	Anglais	ECOSOFA
Au plus 5 ans	20,5	18,0	21,4	25,5	22,5	27,2	33,3
6 et 10 ans années d'ancienneté	23,1	32,4	27,7	24,0	29,4	28,1	45,8
Plus de 10 ans d'ancienneté	30,6	27,5	25,0	26,0	25,7	23,2	12,5
Total déclaré	74,2	77,9	74,1	75,5	77,5	78,6	91,7
Non réponses	25,8	22,1	25,9	24,5	22,5	21,4	8,3
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Source : notre enquête de 1999 à 2003

10.2.2.2 : Le niveau d'instruction des enseignants

Le niveau d'instruction des professeurs sera approché à partir du niveau d'étude universitaires et du diplôme le plus élevé qu'ils ont acquis.

Les enseignants en fonction dans les établissements sous revue, ont plus de deux années d'instruction universitaire (57,9%). Environ 19% ont exactement deux années d'instruction universitaire. Le tableau ci-dessous donne le niveau d'instruction des enseignants qui est approché à partir du nombre d'années d'études universitaires passées après le baccalauréat.

Tableau X. 20: Niveau d'étude le plus élevé des enseignants

Niveau d'instruction	Effectif	Pourcentage
Sans niveau universitaire	7	0,9
Deux années	150	18,5
Niveau licence	294	36,3
Niveau maîtrise	167	20,6
Niveau DEA/DESS/Ingénieur	24	3
Total	642	79,4
Non réponses	167	20,6
Total	809	100

Source : nos enquêtes de 1999 à 2003

Le niveau d'instruction mesuré par le nombre d'années d'études passées après le baccalauréat, montre que le niveau des enseignants du secondaire évolue. En moyenne, les enseignants ont passé au moins 3 ans d'études universitaires; seulement 23,4% d'entre eux sont titulaires du DEUG et la majorité sont titulaires d'une licence (45,8%) ou d'une maîtrise (26%). Ceux qui ont un DEA ou un DESS représentent 3,7% de la population enseignante. Ceux qui n'ont pas été au supérieur (1,1%) et ceux n'ayant aucun niveau universitaire ou n'ayant pas déclaré leur niveau d'instruction représente 21,5%. Cette dernière catégorie est présente équitablement dans toutes les matières.

La plupart de ceux qui n'ont pas déclaré leur niveau sont des enseignants des établissements privés ou des vacataires du public comme du privé. L'absence d'informations complémentaires au niveau central ne nous a pas permis de mieux statuer sur leur cas.

Une étude menée sur les performances des établissements à partir des données de la Direction des Études et de la Planification/MESSRS, en 2003, indiquait déjà que l'effet de cette catégorie "autres" niveaux des enseignants, avait un effet négatif non négligeable sur les performances des élèves. Ces enseignants qui ne déclarent pas leur niveau ou leur titre pédagogique ne remplissent pas le plus souvent les conditions nécessaires requises pour dispenser des cours au secondaire. Ce sont généralement des étudiants parfois de première ou de seconde année, des étrangers ne pouvant prouver ni leur niveau de compétence, ni leur niveau pédagogique.

De la 6^{ème} jusqu'en 3^{ème}, les enseignants titulaires d'une licence sont majoritaires avec une proportion de plus de 40%. Viennent ensuite, les titulaires d'un DEUG à raison de 25,9% en 6^{ème}, 31% en 4^{ème} et 26,8% en 3^{ème}.

Si l'on s'intéresse à leur répartition par matière, le pourcentage le plus élevé de professeurs de plus de deux ans d'instruction universitaire se rencontre parmi les enseignants d'histoire géographique (72,2%) et d'anglais (71,9%). Tout se passe comme si, par manque de débouché lié à leur formation, les titulaires de diplôme universitaire élevé dans ces matières, sont prêts à enseigner à des niveaux qui ne correspondent pas forcément ou sont inférieurs par rapport à leur profil.

Par contre, en mathématique et en physique chimie, la tendance est plutôt au recrutement de professeurs qui ont majoritairement des niveaux BAC +2 ou moins. Ceci traduit en partie la faible disponibilité des ressources humaines dans ces disciplines, ce qui amène à ne recruter dans une large mesure que des professeurs d'un niveau d'instruction moins élevé. En effet, dans les disciplines littéraires pour lesquelles l'enseignement constitue le principal débouché, le recrutement se fait souvent à partir de la licence au moins. Dans les matières scientifiques, le problème est tout autre. Pour attirer des postulants, la politique du ministère de l'éducation a consisté pendant longtemps à donner une bourse complémentaire

de (10 000 F CFA) aux étudiants en mathématiques et en physique chimie qui acceptaient de s'orienter vers l'enseignement dans les collèges.

10.2.2.3 : Enseignants du premier ou du second cycle

Théoriquement, au regard de leur niveau d'éducation, environ 60% des enseignants du Burkina Faso sont des enseignants du second cycle. Dans les faits, la crise de l'emploi a conduit un certain nombre de diplômés titulaires d'une licence ou plus, à postuler pour le poste de professeurs de CEG ; or par leur statut, ils sont considérés comme des enseignants du premier cycle. Par ailleurs, il arrive que des enseignants du premier cycle des collèges soient appelés à donner des cours au second cycle, lorsqu'il manque des professeurs et cela, dans les disciplines scientifiques surtout. Mais, de plus en plus, c'est l'inverse qui est observé.

C'est dans les disciplines de l'enseignement technique que l'on rencontre la plupart des enseignants qui n'ont pas été à l'université. Dans le public, ce sont quelques enseignants de mathématiques et de français qui n'ont pas un niveau universitaire. Par contre, les enseignants titulaires d'un baccalauréat plus cinq (DEA, DESS ou ingéniorat), sont majoritairement des professeurs des disciplines scientifiques soit 45% en SVT, 27,5% en mathématiques et 22,5% en physique chimie.

Tableau X. 21: *Nombre d'années d'études après le BAC des enseignants par discipline*

Nombre d'années après le BAC	Maths	Français	P.C	SVT	H.Géo	Anglais	Autres disciplines	Total
0	13,6%	14%	–	–	–	4,50%	68,2%	22
2	41,4%	12%	13,8%	10,8%	6,3%	10,8%	5,2%	268
3	7,6%	24%	6,1%	10,3%	22,9%	28,3%	1,3%	446
4	12,7%	17%	7,0%	30,3%	13,1%	14,3%	5,7%	244
5	27,5%	3%	22,5%	45,0%	2,5%	–	–	40
Total	18,6%	18%	8,80%	16,40%	14,90%	18,70%	4,80%	1020

Source : nos enquêtes de 1999 à 2003

La détention d'un diplôme élevé ne correspond pas toujours à une bonne compétence ou de capacité pédagogique. C'est pourquoi, il est important d'assurer aux candidats à l'enseignement, une formation spécifique à l'exercice de la profession.

10.2.3. Caractéristiques professionnelles des enseignants

Les paramètres les plus importants à analyser en ce qui concerne les caractéristiques professionnelles des enseignants sont : l'ancienneté dans l'enseignement, le titre pédagogique et la formation continue.

10.2.3.1. : Ancienneté dans l'enseignement

Entre les débutants (5,6%) qui sont à leur première année d'exercice et les plus anciens qui ont 46 ans d'ancienneté, les enseignants de l'échantillon ont une ancienneté moyenne de 8 ans, avec un écart type de 7 ans. Les données de l'enquête montrent que 41% des enseignants ont au plus 5 ans d'ancienneté; et 28,5% totalisent plus de 10 ans d'enseignement, soit 71,6 des enseignants qui ont moins de 10 ans d'exercice. Cette variable « ancienneté dans l'enseignement » est sans conteste fortement liée à l'âge des enseignants.

C'est dans le public que la proportion d'enseignants nouvellement recrutés est importante, 46% contre 33,3% au privé conventionné et 16,7% dans le privé non conventionné. Par contre, la proportion de professeurs plus anciens dans le corps est plus importante parmi les professeurs du privé non conventionné, soit 46,2% contre 41,7% dans le privé conventionné et seulement 24,1% dans l'enseignement public.

Tableau X. 22: Statut de gestion de l'établissement et ancienneté des enseignants

Classe d'ancienneté en 1999		Statut de gestion de l'établissement			Total
		Public	Privé conventionné	Privé pur	
Au plus 5 ans dans l'enseignement	<i>Effectif</i>	202	12	13	227
	<i>% dans Statut de gestion de l'établissement</i>	46,0%	33,3%	16,7%	41,0%
Ancienneté dans l'enseignement compris entre 6 et 10 ans	<i>Effectif</i>	131	9	29	169
	<i>% dans Statut de gestion de l'établissement</i>	29,8%	25,0%	37,2%	30,6%
Plus de 10 ans d'ancienneté dans l'enseignement	<i>Effectif</i>	106	15	36	157
	<i>% dans Statut de gestion de l'établissement</i>	24,1%	41,7%	46,2%	28,4%
Total	<i>Effectif</i>	439	36	78	553
	<i>% dans Statut de gestion de l'établissement</i>	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Source : Nos enquêtes de 1999 à 2003

Si on regarde par rapport à la zone, on remarque que 10,7% des enseignants affectés dans les zones rurales sont à leur début contre 4,7% des enseignants des villes. Les enseignants expérimentés sont ainsi concentrés dans les villes. Or, l'affectation en zone rurale des enseignants nouvellement sortis des écoles professionnelles, ou nouvellement recrutés, est souvent considérée comme une punition, particulièrement lorsqu'ils n'obtiennent pas l'affectation qu'ils demandent généralement dès la deuxième année. On relève que 23,7% des enseignants ont un an d'ancienneté dans leur établissement, 18,4% ont deux ans, ceux qui ont quatre et cinq ans d'ancienneté représentent respectivement 12,2% et 11,9% de la population enseignante. Les plus anciens qui sont dans leur établissement depuis plus de 10 ans représentent 9,5% des enseignants.

10.2.3.2. Capacité ou titre pédagogique des enseignants

De plus en plus, la structure pédagogique du corps professoral s'améliore par l'augmentation du nombre d'enseignants titulaires d'un titre professionnel. Cette situation est due au fait que l'État a opté pour l'arrêt des recrutements directs dans le corps. La mesure s'est accompagnée d'une augmentation significative des capacités d'encadrement des écoles professionnelles chargées de former les enseignants (ENEP et ENSK) et leurs encadreurs.

Les informations recueillies lors de cette enquête, indiquent que 68,3% des enseignants du secondaire sont titulaires d'un titre pédagogique. Parmi eux, 32,4% ont le CAP - CEG¹⁰⁷ et 26,5% ont le CAPES¹⁰⁸.

Là encore, on constate avec attention qu'environ 23% des enseignants n'ont pas voulu déclarer leur capacité pédagogique et constituent la catégorie "autres et sans titre". Une exploration fine selon leur niveau d'étude et leur origine (public ou privé) laisse apparaître que le profil de la capacité des enseignants n'est pas très différent de leur niveau d'éducation.

Tableau X. 23: *Capacité pédagogique des enseignants selon la discipline (en %)*

Capacité pédagogique	Maths	Français	P.C	SVT	H.Géo	Anglais	Autres disciplines	Total
Autres et sans titre	18,1	17	7,5	15,0	10,0	14,2	18,3	100,0
CAP CEG	30,6	18	10,5	10,5	11,4	18,2	0,9	100,0
CAPES	3,1	19	7,1	22,8	22,8	22,8	2,0	100,0
Total	17,7	18	8,4	15,8	14,3	18,1	7,7	100,0

Source : *nos enquêtes de 1999 à 2003*

La proportion des professeurs de mathématiques de notre échantillon qui n'ont pas les capacités pédagogiques requises atteint 53%. Malgré leur déficit de capacité pédagogique, les professeurs de mathématiques sont moins souvent pris en compte pour les formations pédagogiques en cours d'emploi. En effet, alors que près de 70% des professeurs d'anglais ont bénéficié d'une formation pédagogique, il n'y a qu'environ 51% des professeurs de mathématiques qui en bénéficient. Les professeurs de physique chimie, de SVT et d'histoire géographie sont presque logés à la même enseigne avec seulement 60% d'entre eux qui ont reçu une formation pédagogique. Outre la proportion de jeunes, cet écart peut s'expliquer par les opportunités qui sont offertes aux enseignants d'anglais (ou de langue en général) qui font que ces derniers bénéficient presque systématiquement d'un séjour de formation à l'étranger.

¹⁰⁷ Le CAP-CEG est le certificat d'aptitude pédagogique des collèges d'enseignement général délivré aux professeurs du premier cycle de l'enseignement secondaire.

¹⁰⁸ Le CAPES est le certificat d'aptitude pédagogique de l'enseignement secondaire délivré aux enseignants du second cycle de l'enseignement secondaire.

Ces proportions méritent des interrogations sur la question, puisqu'il existe bien une politique de formation continue des enseignants par inspection du département de l'enseignement secondaire qui est effectivement suivie et exécutée.

10.2.4. : Les conditions d'enseignement et d'encadrement

Les conditions dans lesquelles les enseignants travaillent et la manière dont ils sont gérés influencent sans doute leurs performances. Ainsi, la dotation horaire hebdomadaire, le taux d'encadrement et leur suivi pédagogique sont analysés dans ce qui suit.

10.2.4.1. : Le volume horaire hebdomadaire des enseignants

L'horaire hebdomadaire dans l'établissement varie considérablement. L'horaire hebdomadaire moyen est de 17 heures avec un écart type de 6,29 heures. Ce nombre varie d'un enseignant à l'autre et d'une discipline à l'autre et selon le statut de l'enseignant. Les enseignants les moins chargés ont seulement 2 heures par semaine alors que certains totalisent 40 heures de cours par semaine. Environ 14% des professeurs ont plus de 22h par semaine alors que 43,9% des enseignants ont moins de 18h par semaine.

Par rapport à leur corps, les enseignants du premier cycle ont 22h de charge horaire hebdomadaire, contre 18H pour les professeurs du second cycle. Au regard de cette réglementation, c'est globalement 40,1% des enseignants qui ont un horaire hebdomadaire qui est en deçà de la normale contre 30% d'entre eux qui sont surchargés. Parmi les enseignants sous dotés, on enregistre 74% des enseignants de lycée (soit 484) et 26% des enseignants de collège (soit 170). Là aussi nous ne tenons pas compte des enseignants (19,2%) qui n'ont pas déclaré leur horaire hebdomadaire.

Un autre paramètre permettant d'évaluer la performance des enseignants, est la masse horaire d'enseignement ou d'encadrement réellement exécutée. En moyenne, les professeurs donnent quatre heures de cours dans la classe. Cette masse horaire peut atteindre un maximum de 21 heures dans les classes de 3^{ème}, (professeurs ayant plus d'une matière dans l'établissement ou dans les classes de l'enseignement technique) ou peut se limiter dans

d'autres cas à une heure d'intervention hebdomadaire. Mais, évaluée par établissement, on s'aperçoit aisément que plus du tiers des enseignants assurent un volume horaire inférieur à l'horaire hebdomadaire dû, alors qu'un autre tiers travaille plus qu'ils ne le doivent. Enfin, seulement un tiers des professeurs dispensent une masse horaire conforme à la norme. Ces différentes situations montrent qu'il existe une mauvaise allocation de la charge de travail dans les établissements. L'existence de ce déséquilibre peut très bien traduire la conséquence :

- d'une mauvaise répartition des enseignants au niveau spatial,
- d'un manque ou d'une insuffisance de compétences dans certaines disciplines qui conduit à la pratique d'heures de vacation parfois dans le même établissement.

Signalons que pour certaines disciplines (scientifiques surtout), il arrive que le volume horaire hebdomadaire soit diminué d'une heure par semaine et par classe, pour permettre à l'unique professeur de l'établissement d'encadrer plusieurs niveaux. Ces stratégies d'occuper les élèves sont largement développées avec le déficit du nombre d'enseignants envoyés par l'État dans les établissements et en l'absence de moyens financiers ou de professeurs vacataires dans la zone.

10.2.4.2. Charge horaire totale des enseignants : les heures de vacation

Il ressort des données, que les enseignants dispensent en moyenne trois heures de vacation par semaine. Cette masse horaire peut dans certains cas atteindre trente (30) heures par semaine; soit plus que la masse horaire normalement fournie en moyenne, en contre partie du salaire. Heureusement, cette pratique ne concerne qu'une faible proportion des enseignants (moins de 1% ont déclaré dispenser des heures de vacation). Les enseignants permanents ou fonctionnaires peuvent aussi faire des surplus d'heures sous forme d'heures supplémentaires ou de cours de rattrapage dans les établissements où ils interviennent ; considéré ainsi, c'est un peu plus d'un tiers des enseignants (38%) qui déclarent donner des cours de vacation. Dans certains cas, ce volume horaire peut être très important.

Les enseignants redevables à l'État : C'est environ 157h par semaine que l'État perd en heures d'enseignement à cause de la sous dotation de certains enseignants. Cette sous-dotation est liée surtout à une mauvaise répartition des enseignants dans les établissements selon leur

profil. L'écart à la moyenne de la charge de travail hebdomadaire montre que 6,1% des enseignants ont 10h à 20h en moins par rapport à leur charge horaire réglementaire. En effet, ce gaspillage de ressources représente le travail de 8,72 professeurs de second cycle ou encore 7,13 professeurs du premier cycle qui est perdu chaque semaine à cause de la mauvaise gestion du personnel enseignant. Ce volume horaire perdu est équivalent à l'horaire hebdomadaire de près de six classes.

Tableau X. 24: Répartition du nombre d'enseignants selon leur charge horaire

Horaire hebdomadaire dans l'établissement	Effectif	Pourcentage
Charge horaire inférieure à la normale	252	31,1
Charge horaire comprise dans la normale	188	23,2
Charge horaire supérieure à la normale	189	23,4
Total	629	77,8
Non réponses	180	22,2
Total	809	100

Source : nos enquêtes de 1999 à 2003

On pourrait alors se demander si les enseignants font des heures supplémentaires ou est-ce des heures dues ? La réponse à cette question peut être donnée par le rapprochement des heures de cours supplémentaire aux heures de cours perdues à cause de l'absence du professeur.

Il ressort de l'analyse que 41,7% des enseignants déclarent donner des cours de rattrapage à leurs élèves ; et que le nombre d'heures de rattrapage déclaré par les enseignants, varie entre zéro et 168 h dans l'année, l'écart type est de 11,25 h avec une moyenne d'environ 5h. Hors, un rapprochement des heures supplémentaires déclarées avec les heures perdues par les mêmes enseignants¹⁰⁹ et le nombre d'heures de rattrapage, montre que c'est plutôt *un grand jeu de "perte et profit" au détriment bien sûr des élèves* dont le manque à gagner joue incontestablement sur la couverture des programmes et sur la qualité des acquisitions des élèves.

¹⁰⁹ Il s'agit des horaires perdus pour raison d'absence de l'enseignant

Les enseignants perdent en moyenne 6,86h de cours dans l'année avec un maximum de 216h¹¹⁰. L'écart type de l'horaire d'enseignement entre ceux qui en donnent trop et ceux qui en perdent est de 24h. Cette situation est aggravée par le fait que c'est environ 450 h d'absence qui ont été totalisées par 72% des enseignants de la cohorte, En moyenne, c'est 13,8h de cours qui sont perdus par ces enseignants dans l'année; seulement 28% des enseignants déclarent n'avoir perdu aucune heure de cours dans l'année en raison de leur absence. Outre donc les heures perdues pour fait de grève, d'absence individuelle des élèves, ou de manifestations entrant dans le cadre des activités de l'école ou de jours chômés reconnus par la loi, il y a le phénomène de l'absentéisme des enseignants qui grève considérablement les heures de cours des élèves.

10.2.4.3. La formation continue et la gestion des ressources disponibles

En dépit de la bonne formation académique de base des professeurs, il est important de faire aussi bien un suivi pédagogique qu'une formation continue pour s'assurer d'une certaine qualité de l'enseignement qu'ils délivrent. La formation continue est ainsi au coeur de la pédagogie actualisée.

Aussi, en matière de formation continue, les professeurs ont bénéficié environ d'une dizaine de jours de formation par an. Ici également, les professeurs des classes de 3^{ème} ont bénéficié en moyenne 16 jours de formation par an alors que ceux de 6^{ème} n'ont profité que 10 jours. Toutefois, il est important de souligner que plus du tiers des professeurs, n'a bénéficié d'aucune formation et cette proportion est plus importante dans les classes de 6^{ème} et de 5^{ème}.

Soulignons pour finir, les problèmes liés au non accomplissement par certains professeurs de leur masse horaire réglementaire à cause de leur absentéisme durant l'année scolaire. Dans les classes de 3^{ème}, le temps d'absence est évalué à plus de 14h par an. Il est d'environ 10 heures en 4^{ème}, de 18 heures en 5^{ème} et de 11heures en 6^{ème}. Ceci montre d'une part, l'ampleur du manque à gagner de l'employeur si l'on multiplie cette masse horaire par l'effectif des enseignants concernés et le taux horaire de salaire et d'autre part, le risque pour

¹¹⁰ Il s'agit de cas extrêmes d'enseignants chargés de trois disciplines dans l'établissement et qui ont été parfois confronté à des problèmes sociaux ou de maladie.

les élèves de ne pas recevoir tout l'enseignant requis pour l'année (couverture du programme).

L'absentéisme des enseignants prend de plus en plus de l'ampleur avec la pratique des heures de vacation (encore appelé mercenariat) qui est une forme de recherche de ressources financières additives. Certains enseignants dispensent parfois jusqu'à 40h de cours par semaines soit presque le double de leur horaire réglementaire.

10.2.4.4. Interdépendance avec la zone d'implantation de l'établissement

Outre la préparation des cours, le nombre de devoirs surveillés donnés par l'enseignant dans l'année et leur régularité, permet de s'informer sur le degré d'exigence et de suivi de ce dernier du travail des élèves. Les enfants qui sont peu suivis, peuvent être considérés comme laissés à eux-mêmes pour leur formation. En effet; plus il y a des suivis-évaluations, plus l'élève est obligé de faire des efforts pour s'adapter à l'exigence du travail imposé par son professeur. Ce mode d'encadrement traduit d'une autre façon, le degré d'exigence ou de réussite imposé par l'enseignant. Les élèves soumis à des devoirs réguliers sont obligés d'être plus tournés vers leurs tâches et ont plus régulièrement un feed-back sur leurs performances. Ils peuvent ainsi réagir à temps et fournir les efforts nécessaires pour corriger leurs insuffisances. Mais la quantité de travail demandé par le professeur doit être bien mesurée pour être productive.

Les contrôles de connaissances des élèves à travers les devoirs de classe sont régulièrement organisés dans toutes les classes avec une fréquence absolue moyenne annuelle de huit devoirs par professeur. Les devoirs peuvent aussi dans certains cas se faire continuellement et atteindre un maximum de 49 contrôles dans les classes de 3^{ème} et une trentaine dans les autres classes (particulièrement dans l'enseignement technique avec la multitude de travaux dirigés).

Le temps moyen pour se rendre dans l'établissement : les enseignants mettent en moyenne 10 minutes pour se rendre dans leur établissement, ce temps de parcours est de 45 minutes au plus, et 38% des enseignants mettent au plus 5 minutes pour se rendre au travail.

10.2.4.5 : L'encadrement pédagogique des enseignants

Il ressort de cette enquête, que très peu d'inspections pédagogiques sont généralement réalisées dans les classes. De la 6^{ème} jusqu'en 3^{ème}, il y'a en moyenne moins d'une inspection par an. Le minimum d'inspections est observé avec les professeurs des classes de 6^{ème} (03) ; mais, ce nombre augmente jusqu'à sept (07) avec les professeurs des classes de 3^{ème}. Ceci se comprend aisément en raison de l'enjeu que constitue l'examen du BEPC en fin de 3^{ème}.

L'encadrement des enseignants par le corps des inspecteurs pose problème. En effet, sur les trois dernières années, plus de la moitié (51,4%) des enseignants déclarent n'avoir jamais été inspectés, 32,7% disent avoir été inspectés une fois et seulement 15,9% des répondants déclarent avoir été inspectés au moins deux fois. Les enseignants du public et particulièrement ceux qui sont âgés sont plus sujets à l'inspection alors que par rapport au statut, les enseignants qui ont le statut "autre" que les permanents et les fonctionnaires sont les moins inspectés. C'est d'ailleurs 37% des enseignants qui semblent non concernés par cette question à laquelle ils n'ont pas répondu.

Tableau X. 25: *Nombre d'inspections pédagogiques reçues depuis les trois dernières années*

Nombre d'inspections pédagogiques	Effectif	Pourcentage
N'a jamais été inspecté	262	32,4
A été inspecté une fois	167	20,6
A été inspecté au moins 2fois	81	10
Total	510	63
Non réponses	299	37
Total	809	100

Source : nos enquêtes de 1999 à 2003

Nous pouvons retenir que les enseignants de notre échantillon, en dehors de quelques similitudes par matière, se distinguent principalement par : la capacité pédagogique, l'ancienneté dans le corps, le niveau de qualification et la charge de travail hebdomadaire. Au-delà de ces facteurs qui interviennent sans doute dans la qualité de l'enseignement, il existe d'autres paramètres qui peuvent agir sur l'apprentissage des élèves.

10.3. CARACTERISTIQUES ET STYLE DE DIRECTION DES CHEFS D'ETABLISSEMENT

Nous abordons ici, les caractéristiques personnelles liées au chef d'établissement et à sa manière de piloter l'établissement (style de direction).

10.3.1. : Caractéristiques personnelles et titre professionnelles des chefs d'établissement (CE)

Les établissements d'enseignement secondaire sont gérés majoritairement par des hommes à 87,3%. L'âge moyen des chefs d'établissements (CE) est de 42 ans, avec des extrêmes de 29 ans et 59 ans.

Par rapport à l'ancienneté dans le corps en tant qu'enseignant, les chefs d'établissement ont en moyenne 13,6 ans de fonction avec un minimum de un an et un maximum de quarante ans. Plus de 31% des CE ont moins de 10 ans de pratique enseignante.

S'agissant de leur nomination, 36,7% des chefs d'établissement sont issus du corps des enseignants, nommés à cette fonction sans expérience préalable dans la gestion des établissements. Ceux qui étaient dans l'administration scolaire déconcentrée, dans les directions régionales ou dans les établissements, ont une expérience dans la gestion des établissements. Ils ne représentent que 5,1% et 39,3% : Ce sont les censeurs promus aux fonctions de CE et les anciens chefs d'établissement ayant servis déjà dans d'autres localités qui représentent respectivement 22,8% et 16,5%.

Ainsi, par rapport à leur ancienneté en tant que chef d'établissement, la moyenne est de 4,4 ans. Les plus anciens totalisent 21 ans d'activité en tant que chef d'établissement; ceux qui sont à leur première année d'expérience représentent 9,4%.

Par rapport à leur matière d'enseignement, ce sont des littéraires en majorité dont 29,1% sont des professeurs d'histoire-géographie, 17,7% de français, 13,5% de mathématiques ou math- SVT. Parmi eux, 62,1% des chefs d'établissement ont un titre pédagogique, dont 16,5% ont le CAP-CEG et 45,6%, le CAPES. Certains chefs d'établissement dispensent des cours (59,5%), leur volume horaire moyen étant de 8h par

semaine, les plus chargés dispensant 25h par semaine. Il importe de noter qu'au Burkina Faso, il n'est pas rare de rencontrer des fondateurs d'établissements privés qui assument la fonction de chef d'établissement sans être enseignants de profession. Dans ce cas, ils sont secondés par un directeur des études qui est un enseignant de profession.

10.3.2. Besoin de formation du chef d'établissement

Les chefs d'établissement sont nommés sans formation préalable. La direction des inspections et de la formation des personnels de l'éducation comporte en son sein, une direction de la formation des personnels de l'éducation chargée d'encadrer les chefs d'établissements et leurs collaborateurs. À leur première nomination, ceux-ci sont formés aux méthodes de gestion administrative et pédagogique des établissements. Cette formation se tient en deux sessions de dix jours chacune : l'une, dès le premier trimestre et la seconde au cours du mois de février.

Malgré l'existence de ce dispositif de formation, dans cette enquête, les chefs d'établissement expriment en majorité leur besoin d'être formés (71%). Les domaines les plus demandés portent prioritairement sur la gestion des ressources humaines, financières et matérielles (29,1%). La formation sur la fonction de chef d'établissement (8,9%), le management et la gestion des projets (8,9%) viennent en second lieu.

10.3.3. Dévouement et vocation des chefs d'établissement (CE)

Par rapport à leur degré de satisfaction au travail, la plupart (43%) des CE qui se sont prononcés disent se sentir bien ou assez bien dans leur rôle de chef d'établissement, et parmi ceux-ci, 16,5% déclarent se sentir bien. Il convient de souligner que sur la question, 36,7% sont sans opinion, et que 20,3% s'y sentent mal à l'aise (voir tableau X. 26 ci-dessous).

Tableau X. 27: *Comment ressentez-vous votre rôle
de gestionnaire d'établissement*

Appréciation	Effectif	Pourcentage
Bien	13	16,46
Assez bien	21	26,58
Total (Bien + assez Bien)	34	43,04
Mal	16	20,25
Indécis	29	36,71
Total	79	100,00

Source : nos enquêtes de 2000 à 2003

Les CE sont motivés à 83,3% à rester dans le corps des enseignants. Parmi eux, 55% ont passé des concours pour changer de catégorie et entrer dans le corps des cadres de l'éducation (conseillers pédagogiques, inspecteurs).

Pour ceux émettant le souhait de quitter le corps enseignant et qui ont passé un concours, les raisons avancées sont d'abord économiques (33,3%), ou relatives à leur satisfaction morale (28,3%), ou parfois liées à leurs conditions de travail (18,3%). Lorsqu'on demande à ces derniers le corps ou le métier qui les intéresse le plus, l'agriculture et élevage viennent comme premiers choix (43%), la santé en deuxième lieu (17,9%) suivi de la recherche (14,8%) comme directeur ou attaché de recherche.

10.3.4. Les conditions de travail

Nombreux sont les chefs d'établissement qui déclarent que leurs *conditions de vie et de travail dans les établissements secondaires sont assez difficiles, surtout sur le plan matériel et financier, ce qui décourage de plus en plus les bonnes volontés*. Avec les perturbations liées aux grèves de ces dernières années, certains chefs d'établissement déclarent être *abandonnés, voire exposés* par leur hiérarchie. *Le dénuement de certains établissements, le manque de personnel, la jeunesse du personnel enseignant et le désintéressement de plus en plus constaté dans la prise en compte des établissements par l'État et les collectivités locales, ne facilitent pas les choses*.

Par ailleurs, les CE estiment que les textes régissant les établissements ne leur permettent pas d'être efficaces. Ils souhaitent une redéfinition des buts et des objectifs de l'école, afin que les établissements secondaires deviennent des lieux d'Éducation-Enseignement-Instruction *"car la composante éducation est de plus en plus délaissée. Pour eux, " il est nécessaire d'avoir une bonne dose de vocation, autrement dit, l'amour du métier, pour travailler à l'éducation; et que l'école" _ ne peut pas avoir de bons résultats avec un déficit de plus en plus important en personnel enseignant et en surveillants.*

Pour ces chefs d'établissement, il est important de se demander comment *"L'école peut-elle être efficace si la société se désagrège? Si la société n'a plus de morale ?* Cette question est récurrente car les différents acteurs et partenaires de l'école, particulièrement les parents ont insisté sur le modèle que les adultes doivent donner aux enfants.

Globalement, les chefs d'établissement proposent de :

- ☞ relire le décret portant statut des établissements (lycées municipaux);
- ☞ créer un corps des surveillants pour mieux rétablir la discipline dans les établissements
- ☞ trouver de la motivation pour les chefs d'établissement
- ☞ Relever le niveau du concours d'entrée en 6^{ème}.
- ☞ reformer le système, autrement selon eux toujours, nous tournons toujours en "mal".

Enfin, ils insistent sur le fait que travailler à l'éducation, nécessité de la vocation. Il est important par conséquent d'attirer à l'éducation des enseignants qui ont de la vocation, autrement dit qui aiment leur travail.

Abondant dans le même sens, les enseignants de leur côté se sont exprimés sur les difficultés qui minent leur dévouement et leur motivation au travail. En effet, ils avancent qu'ils sont *"très peu motivés à cause du peu de considération que le public et les autorités ont pour ce corps"*, Pour eux, *« le corps enseignant est bafoué et dévalorisé et de surcroît mal rémunéré pour le volume de travail" qui lui est imposé.*

Lorsqu'ils parlent du choix de leur métier, plusieurs enseignants insistent pour dire que c'est surtout par vocation et par amour. Certains avancent que : "*depuis mon enfance je suis animé d'une envie de partager et je crois que l'enseignement est le métier qui permet de réaliser cela*". D'autres déclarent "*Je me sens bien au milieu des tout petits*" ou qu'"*il est très intéressant d'aider des jeunes à découvrir*", toutes choses qui participent à l'atteinte d'une meilleure efficacité pédagogique des enseignants.

10.3.5. Style de direction du Chef d'Établissement

Par rapport à leur emploi de temps dans la semaine, les chefs d'établissement sont occupés par des tâches administratives (27,7%), et par le contrôle et la supervision pédagogique (29,8%). Les rencontres, les réunions et les loisirs occupent chacun 5,1% du temps des CE.

Alors que 63,3% des établissements ont des équipes pédagogiques fonctionnelles à même d'apporter des adaptations organisationnelles et pédagogiques à leurs établissements, il ressort à l'opposé, et par rapport à la prédisposition à innover, que seulement 55,7% des chefs d'établissement reconnaissent que leur établissement est prompt aux innovations. On compte 43% de CE traditionalistes qui se conforment plus aux textes qu'à des attitudes d'adaptation aux particularités et situations changeantes de leur établissement.

Tableau X. 28: *Promptitude des enseignants à l'innovation dans l'établissement*

	Effectif	Pourcentage
Traditionnel	34	43
Novateur (prompt à innover)	44	55,7
Non réponses	1	1,3
Total	79	100

Source : nos enquêtes de 2000 à 2003

10.3.6. L'attente des chefs d'établissement dans le cadre de la décentralisation

Le processus de décentralisation engagé depuis 1998, prévoit de responsabiliser d'avantage les communautés locales dans la prise en charge de leur système éducatif. Cette stratégie vise surtout une meilleure gestion et l'atteinte des objectifs éducationnels. L'opportunité qu'offre cette gestion rapprochée avec la participation des populations à la base est diversement ressentie par les premiers responsables de la gestion des établissements. Le tableau X.29 ci-après donne la perception qu'ont les CE de la décentralisation dans l'amélioration de la gestion de leur établissement.

Tableau X. 30: Perception des chefs d'établissement sur l'apport de la décentralisation dans l'amélioration du système scolaire

Décentralisation et partenariat	Effectif	%
Mieux responsabiliser les parents	44	55,7
Améliore votre collaboration avec les responsables locaux	43	54,4
Mieux responsabiliser la communauté locale	42	53,2
Décentralisation et gestion des établissements		
Résoudre les difficultés de gestion courante de votre établissement	31	39,2
Mieux résoudre le problème les problèmes matériels	14	17,7
Mieux résoudre les problèmes des personnels enseignants	11	13,9
Améliorer votre motivation	21	26,6
Décentralisation et autonomie des établissements		
Avoir plus de latitude pour diriger et organiser votre établissement	20	25,3
Améliorer la marge de manœuvrer	16	20,3
Améliorer votre autonomie de gestion	16	20,3
Avoir une plus grande autonomie de gestion	16	20,3
Mieux gérer les ressources humaines, matérielles et financières	21	26,6

Source : nos enquêtes de 2000 à 2003

Si plus de la moitié des chefs d'établissement estiment que la décentralisation va permettre de mieux responsabiliser les parents (55,7%), d'améliorer leur collaboration avec les responsables locaux (54,4%), et de mieux responsabiliser la communauté locale (53,2%), il reste que les autres aspects visés par les textes d'orientation de la décentralisation (TOD) sont timidement perçus par les chefs d'établissement. Tout d'abord par rapport à l'autonomie

de gestion et à la résolution des problèmes de ressources (humaines, matérielles et financières); plus des $\frac{3}{4}$ des chefs d'établissement sont sceptiques quant aux éventuelles possibilités que pourrait apporter la décentralisation dans le renforcement de leur autonomie de gestion et de leurs marges de manœuvre. Ils ne s'attendent pas non plus à plus de motivation.

Pour permettre de résoudre le problème lié à l'instabilité des enseignants dans les établissements, les CE proposent que l'on puisse permettre aux collectivités locales de recruter du personnel voué à rester le plus longtemps possible dans les établissements. Enfin, ils souhaitent que des dispositions soient prises pour permettre aux collectivités locales de soulager les chefs d'établissements des multiples problèmes sociaux qu'ils sont parfois obligés de résoudre pour la bonne marche de l'établissement.

Les *souhaits spécifiques des établissements privés* portent sur le fonctionnement et la subvention que l'État doit leur accorder. Ces derniers estiment en effet que pour garantir la survie des établissements privés dans les provinces, le ministère doit œuvrer à ce que les établissements publics ne recrutent pas les élèves des établissements privés. Ce genre de recrutement contribue selon eux, à réduire sensiblement leurs effectifs et leur efficacité, ce qui du même coup, rend leur fonctionnement difficile. Ils proposent d'une part "*que l'État subventionne réellement les établissements privés pour leur meilleur fonctionnement*". D'autres part, ils souhaitent une réduction des impôts et des taxes et enfin, ils souhaitent des dotations par l'État en matériel pédagogique aux établissements.

10.4. APPRECIATION DES DR/MESSRS SUR LES ETABLISSEMENTS RELEVANT DE LEURS COMPETENCES

Un peu plus de quatre établissements sur cinq ont un bon assentiment du DRES par rapport à leur efficacité. Sur les 320 établissements appréciés, les directeurs régionaux pensent que 167 sont efficaces. Ils pensent également que presque autant sont faciles d'accès (190). De même, 83,5% des établissements sont jugés dynamiques et 76,6% ont une gestion transparente.

Tableau X. 31: Tableaux de fréquences des appréciations des directeurs régionaux sur les établissements relevant de leurs compétences

Variables	Fréquences	Effectifs	Variables	Fréquences	Effectifs
<i>Efficacité</i>			<i>Rapports entre enseignants</i>		
Peu efficace	18,7	43	Individuels	28,7	66
Efficace	81,3	187	D'équipe	71,3	164
Total	100,0	230	Total	100,0	230
<i>Accessibilité</i>			<i>Rapports entre enseignants</i>		
Facile d'accès	82,6	190	Passives	27,8	64
Exigeant	17,4	40	Entreprenantes	72,2	166
Total	100,0	230	Total	100,0	230
<i>Équité de l'enseignement</i>			<i>Rapports entre enseignants</i>		
Égalitaire	96,1	221	Impersonnelles	17,4	40
Enseignement élitiste	3,9	9	Familiales	82,6	190
Total	100,0	230	Total	100,0	230
<i>Rigueur de l'établissement</i>			<i>Rapports entre enseignants</i>		
Sévère	10,9	25	Fermées	10,4	24
Tolérant	89,1	205	ouvertes	89,6	206
Total	100,0	230	Total	100,0	230

Source : nos enquêtes de 2000 à 2003

10.4.1. L'effet de l'organisation et la tonalité des établissements

Concernant les locaux, ils sont jugés dans leur grande majorité spacieux (82,6%), propres (93,5%) et situés dans un environnement calme (94%). Par ailleurs, plus de la moitié (59,1%) sont dans un état neuf.

Les élèves accueillis dans les établissements sont dans l'ensemble *disciplinés et motivés*. Cependant plus des trois quarts des établissements accueillent des élèves majoritairement de *faible niveau*.

Par rapport à la discipline, seulement un établissement sur dix est jugé *sévère* par les DRES et près d'un sur cinq (19,1%) est jugé *autoritaire*. D'une façon générale, les établissements ont une direction plutôt administrative que pédagogique (67,4%) et les enseignements qui y sont dispensés sont conformistes (75,7%).

10.4.2. Les rapports qu'entretiennent les enseignants entre eux

L'appréciation des rapports entre les enseignants a également été soumise à l'appréciation des DRES. Leur impression est plutôt rassurante. En effet, dans la majorité des établissements, et d'après les DRES, les enseignants entretiennent entre eux des rapports confiants (87%), dynamiques (79,6%), et d'équité (71,3%). En outre, ils ont un comportement entreprenant (72,2%), ouvert (89,6%) et accueillant (76,5%). Dans l'ensemble, les établissements entretiennent un climat gai (91,3%), sécurisant (87,4%) et détendu (90,9%). Il ressort également que plus des trois quarts (78,7%) évoluent dans un climat chaleureux.

10.4.3. La réputation des établissements

Sur les questions relatives à la réputation des établissements, les DRES pensent que la plupart ont une bonne réputation (77,8%). Aussi, la majorité des établissements ont plutôt tendance à recruter plus d'élèves (86,1%) qu'à en perdre. Les aires de recrutement des établissements sont larges. Ainsi il n'y a que 42,6% des établissements qui recrutent dans leur commune d'implantation. L'étendue des aires de recrutement des établissements et la massification des élèves, dénotent aussi d'une faiblesse de l'offre éducative. L'absence d'infrastructures d'accueil est une grande cause du déplacement des élèves d'une zone vers une autre.

Très peu d'établissements reçoivent des visites à but pédagogique de leur direction régionale. En effet, sur les trois dernières années, 61% des établissements n'ont reçu aucune visite pédagogique de leur DRES.

Les visites administratives sont moins rares. Un établissement sur 6 n'a pas reçu de visite administrative sur les trois dernières années. Ils sont 16,5 % à avoir reçu au moins trois visites, et le plus souvent pour résoudre des crises.

10.4.4. L'efficacité des établissements

La perception des DRES de l'efficacité des établissements dépend de plusieurs facteurs. Nous pouvons retenir essentiellement, le statut des établissements, leur zone d'implantation, l'origine sociale des élèves, et leur motivation, etc.

Ainsi, les établissements situés dans une zone urbaine seraient plus efficaces que ceux qui sont situés en milieu rural. En effet 23,6% des établissements situés en zone urbaine sont désignés efficaces contre 11,1% en zone rurale. De même, les établissements privés sont, dans l'ensemble, et d'après les DRES, moins efficaces que les établissements publics. Sur cet aspect, 42,2% des établissements privés ont une mauvaise appréciation de leur DRES contre 14,4% pour les établissements publics. Dans ce type d'établissement, c'est plus les établissements du privé pur lucratifs qui sont indexés.

10.4.4. L'origine sociale et la motivation des élèves

L'origine sociale des élèves apparaît également comme déterminant de l'efficacité des établissements. Les établissements accueillant des élèves majoritairement issus de couches sociales défavorisées sont dits moins efficaces que les autres.

La motivation des élèves et leur niveau d'ensemble jouent également sur l'efficacité des établissements. Les établissements dont les élèves sont dans l'ensemble motivés sont plus efficaces, de même que ceux pour lesquels les élèves ont dans l'ensemble un niveau élevé.

10.4.4. Efficacité des établissements selon leur statut

L'approche de l'efficacité des établissements selon leur statut a sans doute une incidence sur certaines caractéristiques des établissements.

Le privé conventionné est ainsi le type qui regroupe le plus d'établissements qui offrent un enseignement élitiste. C'est également dans ce groupe qu'existe le plus d'établissements rigoureux. Par rapport au style de direction, le privé conventionné se distingue également par des modes plus dynamiques, plus pédagogiques mais aussi plus autoritaires. Il en est de même pour le climat dans l'établissement et les rapports entre enseignants. C'est dans le public que l'on trouve le plus d'établissements où le climat est tendu. Les rapports entre enseignants sont généralement familiaux.

On peut relever également que dans le privé conventionné, contrairement au public, la majorité des établissements accueillent des élèves d'un niveau jugé élevé. Dans ce groupe également, ainsi que dans le privé non conventionné, les élèves sont en général issus de couches sociales favorisées.

Tableau X. 32: *Appréciation des directeurs régionaux sur la gestion
des établissements selon leur statut*

Caractéristiques	Statut de gestion		
	Public	Privé conventionné	Privé pur
Efficacité			
Peu efficace	14,4%	0,0%	42,2%
Efficace	85,6%	100,0%	57,8%
Total	100,0%	100,0%	100,0%
Accessibilité			
Facile d'accès	88,6%	33,3%	80,0%
Exigeant	11,4%	66,7%	20,0%
Total	100,0%	100,0%	100,0%
Équité de l'enseignement			
Égalitaire	98,2%	83,3%	93,3%
Enseignement élitiste	1,8%	16,7%	6,7%
Total	100,0%	100,0%	100,0%
Rigueur *			
Sévère	6,0%	50,0%	13,3%
Tolérant	94,0%	50,0%	86,7%
Total	100,0%	100,0%	100,0%
Dynamisme de la direction *			
Passif	14,4%	5,6%	28,9%
Dynamique	85,6%	94,4%	71,1%
Total	100,0%	100,0%	100,0%
Tendance de la direction			
Administrative	65,3%	61,1%	77,8%
Pédagogique	34,7%	38,9%	22,2%
Total	100,0%	100,0%	100,0%
Autoritarisme de la direction			
Autoritaire	19,8%	27,8%	13,3%
Participative	80,2%	72,2%	86,7%
Total	100,0%	100,0%	100,0%
Transparence de la direction			
Secrète	17,4%	38,9%	24,4%
Transparente	82,6%	61,1%	75,6%
Total	100,0%	100,0%	100,0%
Innovation de l'enseignement			
Conformiste	75,4%	61,1%	82,2%
Novateur	24,6%	38,9%	17,8%
Total	100,0%	100,0%	100,0%

Source : nos enquêtes de 1999 à 2003

Les autres facteurs pouvant influencer positivement l'efficacité de l'établissement sont : l'accès sélectif, le dynamisme et la rigueur de la direction de l'établissement, la sévérité, les exigences pédagogiques de la direction, l'aspect novateur de l'enseignement, la propreté des locaux, la gaieté du climat dans l'établissement, son aspect sécurisant et chaleureux. Cf. aussi tableaux G1 à G8, Tome II, en annexe G.

Chapitre 11 : Évaluation externe des produits du primaire

*Les compétences acquises à l'école primaires,
permettent-elles aux élèves de s'adapter
aux aptitudes exigées par le collège?
Sic...*

On accuse, à tort ou à raison, les élèves du primaire d'être mal préparés pour intégrer le collège : niveau scolaire faible, surtout dans certaines disciplines comme les mathématiques et le français. L'évaluation externe des produits du primaire (les diplômés sortant du primaire) qui sera faite ici, a pour but d'apprécier le niveau scolaire des élèves à l'entrée au collège selon le type d'établissement d'accueil ou d'enseignement, et selon la zone géographique.

Nous allons tour à tour examiner les niveaux d'acquisitions des élèves dans chaque discipline fondamentale (mathématiques, français, anglais, sciences et vie de la terre, histoire géographie) et selon la réussite globale au BEPC (réussite finale en fin de premier cycle des collèges et lycées). Cette évaluation tient compte du niveau initial dans ces matières de base au CEP, des caractéristiques individuelles des élèves et des catégories socioéconomiques de leurs parents.

La section va se terminer avec des tests probabilistes de prédiction des notes du CEP sur la réussite globale au BEPC. Il s'agira pour nous de tester la chance qu'a un élève entré dans un établissement X, avec un niveau initial donné, et des caractéristiques socioprofessionnelles données, d'atteindre la classe de 3^{ème} au bout de 4 à 5¹¹¹ ans.

¹¹¹ Ici nous retenons les résultats au bout de 4 à 5 années scolaires, pour tenir compte du fait que le premier cycle dure 4 ans et que le nombre de redoublement autorisé est d'une année dans le cycle.

11.1. METHODOLOGIE

L'analyse se fera à partir des statistiques descriptives qui vont nous permettre de décrire la composition des élèves sortant du primaire, à partir de leur note à l'examen du CEP et de leurs caractéristiques personnelles. Nous allons ensuite évaluer la diversité de ces produits selon le genre, les zones et les types d'établissements qui les reçoivent au secondaire à partir des tests sur les moyennes. L'analyse consiste à tester si les différences de variation dans chaque groupe (ou échantillon) défini par les modalités des variables explicatives, s'écartent de manière significative de la valeur zéro. Plusieurs tests (Test de Bonferroni, Test de Pearson, etc.) permettent ensuite de dire *s'il y a des différences significatives* entre les catégories de la variable indépendante.

L'analyse de la congruence entre les différentes évaluations se fera à partir de l'étude de leur corrélation et des coefficients de détermination qui seront calculés (carré des corrélations). La probabilité d'accéder à la classe de 3^{ème} ou chance mathématique, sera établie à partir d'une analyse logistique prenant en compte la plupart des variables socioéconomiques liées aux élèves et à leurs familles. Elle nous permet de prédire (cf. ; DPD-MEN France) les taux attendus en troisième pour une cohorte qui entre en 6^{ème} des lycées et collège. Quels sont alors, les produits du primaire ?

11.2. LE NIVEAU DES ACQUISITIONS DES ELEVES A L'EXAMEN NATIONAL DU CEP

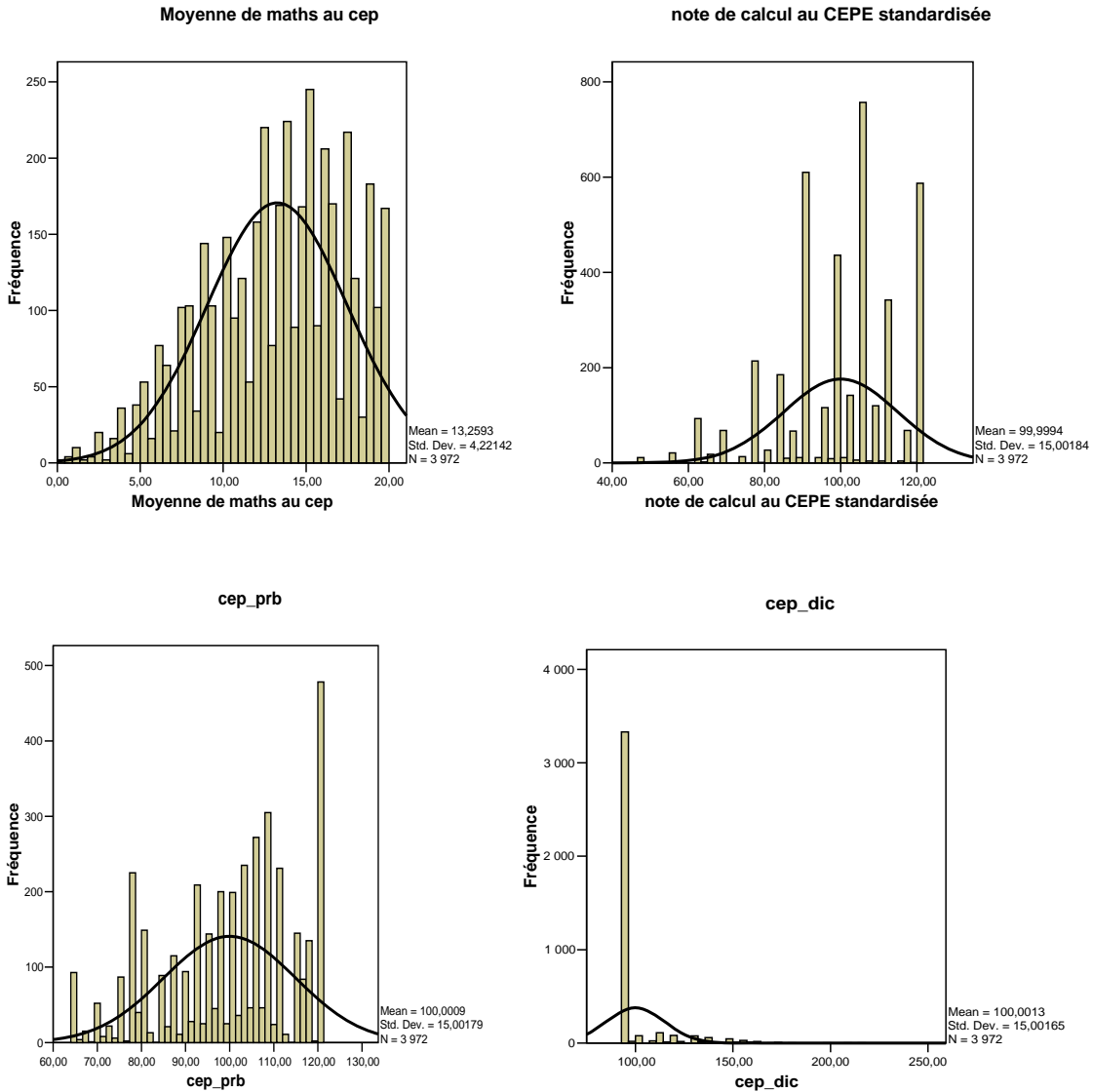
Le collège reçoit les sortants du primaire qui ont réussi leur certificat d'étude de fin de primaire. Leur niveau ou capacité d'apprentissage et de maintien au collège est fortement lié à leurs compétences de base au-delà de l'encadrement au collège.

11.2.1. Analyse de la distribution des notes des élèves par discipline au CEP

Les écoles primaires du Burkina Faso ne préparent pas de la même façon les enfants à l'examen de fin cycle. Les taux de réussite sont différents d'un établissement à l'autre, et d'une localité à l'autre. Comme l'indique le graphique XI.1 ci-dessous, la distribution des notes selon la discipline ne sont pas identiques. La moyenne globale au CEP cache d'énormes disparités selon la discipline. Les courbes de Gauss, représentées sur ces graphiques, sont

construites en référence à la distribution normale à laquelle on les compare pour déterminer leur degré d'asymétrie ou d'aplatissement.

Graphique XI. 1 : Distribution des notes standardisées du CEP

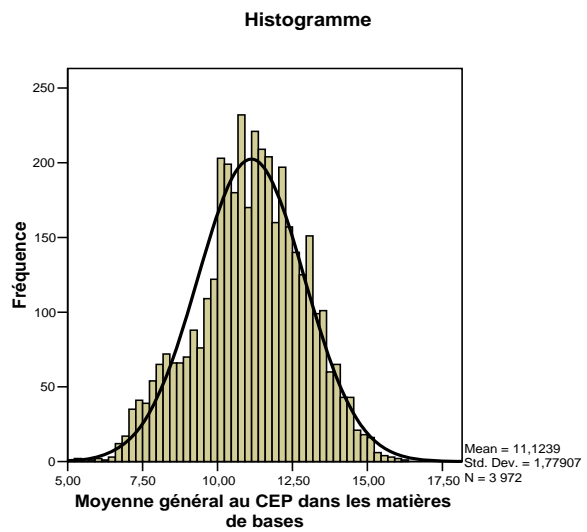
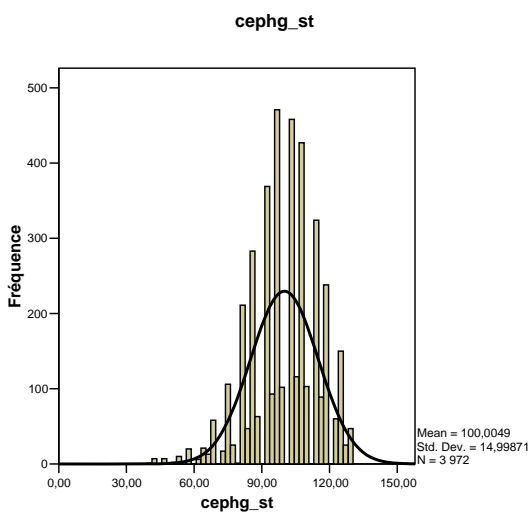
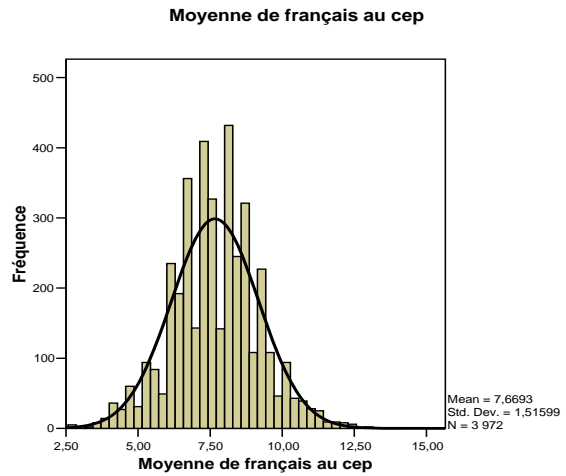
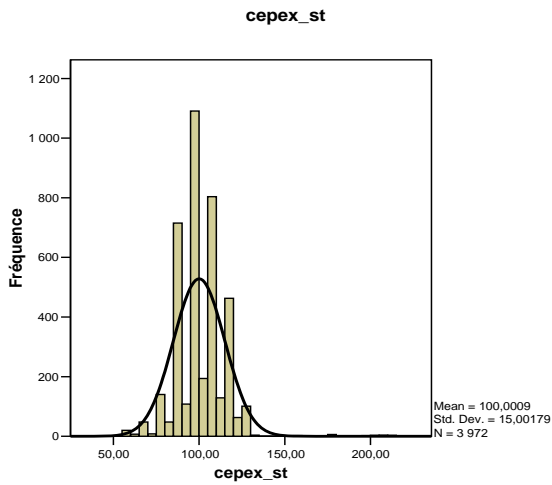
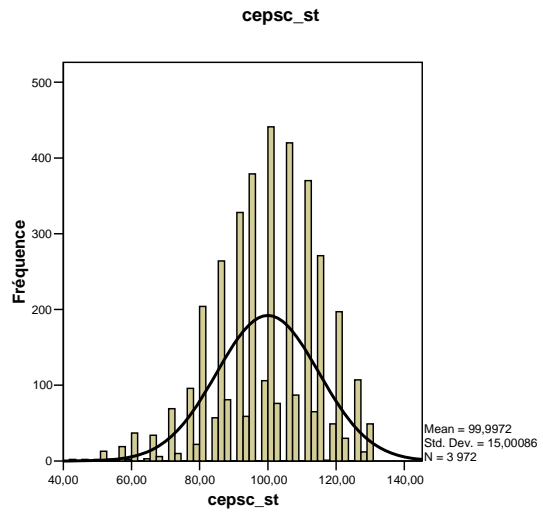
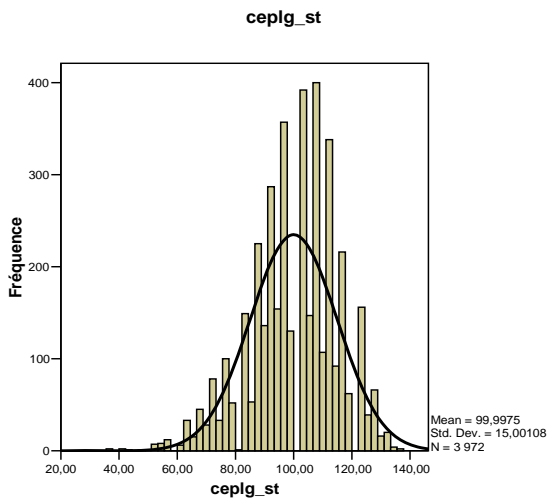


Sources : Notre enquête de 1999

- ——— courbe de Gauss¹¹²
- Histogramme : fréquences des notes :

Lire : *cep_dic* = note de dictée ; *cep_prb* = note de problème ; *cepex* = *ceplg* = note de langage ; note d'expression ; *cephg* = notes d'histoire géographique.

¹¹² Mesure d'asymétrie d'une distribution : La distribution normale est symétrique et a une valeur Skewness de zéro. Une distribution avec un Skewness positif significatif possède une longue queue vers la droite. Une distribution avec un Skewness négatif significatif possède une longue queue vers la gauche. Approximativement, une valeur de Skewness supérieure à deux fois son erreur standard correspond à une distribution symétrique.



Sources : *Idem*

On remarque sur les graphiques ci-dessous, que la note de dictée, et dans une moindre mesure, celle de problème, ont une distribution asymétrique (respectivement à droite et à gauche). En dictée, la plupart des élèves, soit environ 85%, ont obtenu zéro. Ceci s'observe aisément sur le graphique par l'asymétrie vers la droite de la courbe (3,53), un écart type qui est faible (1,759), indiquant une faible variabilité entre les élèves. Dès lors, on peut se dire que les enseignements reçus n'ont pas permis aux élèves d'acquérir les compétences suffisantes pour leur permettre de réussir dans cette matière. Ceci est renforcé par le degré d'aplatissement de cette distribution (15,29) qui révèle le faible niveau atteint même par ceux qui ont une note au-dessus de zéro en dictée.

Par contre, la distribution de la moyenne globale en français (qui est une représentation agrégée des notes de langage, expression et dictée) suit la loi normale. Par conséquent, les tests statistiques classiques seront appliqués à l'étude de cette note en tenant compte de ces limites.

À l'opposé, en calcul, et de façon générale, la moyenne agrégée de calcul et de problème présente une asymétrie à gauche. La distribution indique que les enfants ont tous tendance à avoir de bonnes notes. Ceci pourrait s'expliquer par le fait que les sujets d'examen qui leur sont proposés et qui sont censés mesurer le niveau moyen en fin de primaire, ont une difficulté inférieure à leur niveau de compétences, c'est-à-dire que leurs niveaux d'acquisition dépassent largement ce qui leur est demandé, ou encore que les tests sont relativement faciles pour la majorité.

Cette situation qui montre que dans certaines disciplines, les élèves réussissent particulièrement bien alors que dans d'autres ils échouent massivement, suscite un questionnement. L'analyse mérite donc d'être menée car elle permet de faire une réflexion sur les tests proposés aux examens et éventuellement de permettre aux enseignants de remettre en cause leur enseignement, ou encore aux pédagogues de revoir les programmes. Toutefois, nous ne devons pas oublier les difficultés liées aux effectifs pléthoriques dans les classes qui relèvent plus de la politique éducative et qui peuvent être une cause majeure des mauvais résultats observés. Dans tous les cas, il semble qu'il y a une incohérence entre les compétences qui devraient être développées et l'évaluation.

11.2.2. Performance globale des élèves en fin de primaire

Dans un premier temps, à partir des statistiques descriptives, nous allons analyser les résultats bruts en vue d'apprécier les écarts de dispersion des notes et ce, selon un certain nombre de variables de contraste : zone, type d'établissement ou d'enseignement, etc.

Ensuite, nous allons utiliser les notes standardisées pour faire des comparaisons sur les performances, par discipline et selon la réussite globale.

Pour chaque élève de la cohorte, la moyenne générale en français est la moyenne des notes des trois matières qui la composent : dictée, expression, et langage. La moyenne générale en mathématiques et la moyenne générale au CEP ont été construites selon la même méthode.

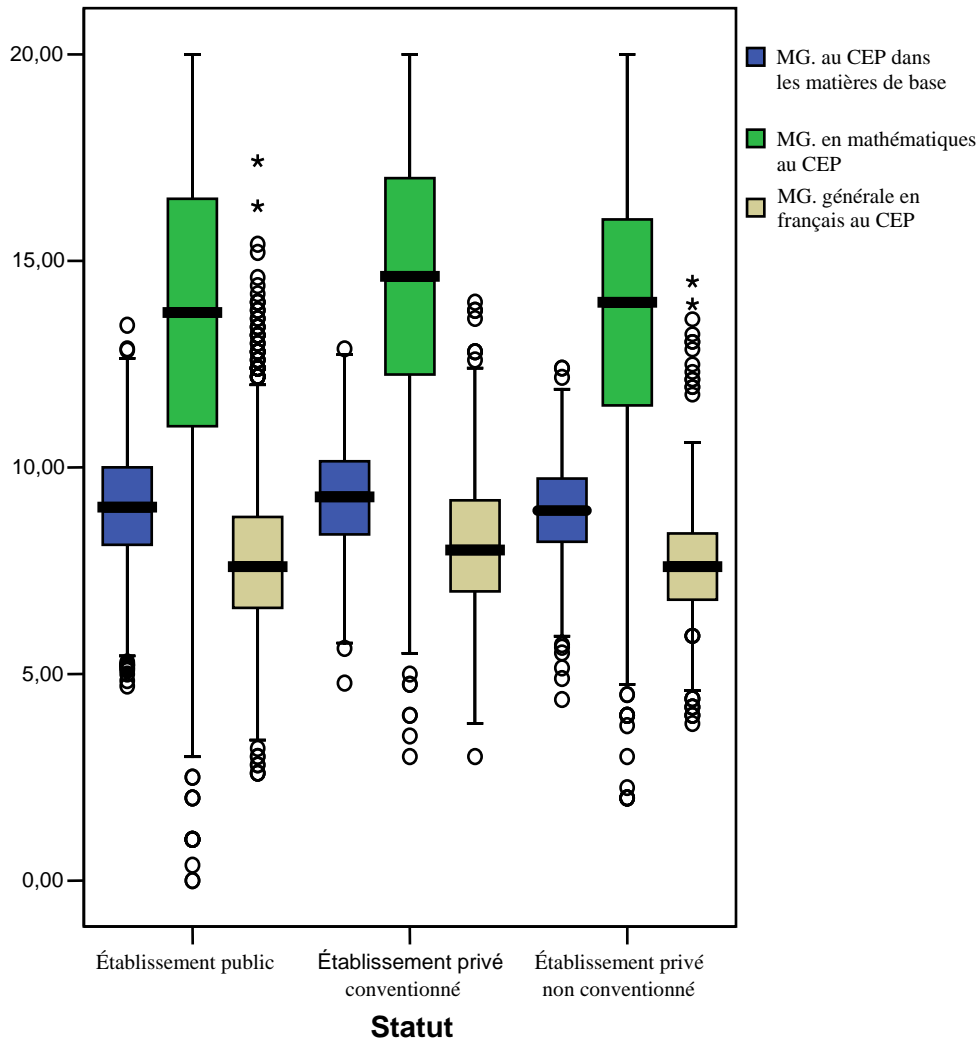
Au niveau global, la plus faible moyenne est de 5,2/20 et la plus forte est de 16,3/20, ce qui montre le grand écart du niveau de compétence qui existe entre les élèves. La moyenne générale obtenue au CEP¹¹³ est de 11,12 sur 20 et révèle un faible niveau global des élèves. Ce résultat moyen semble imputable à certaines disciplines dans lesquelles les élèves réussissent moins bien.

Le graphique n° XI.2 qui suit, permet d'apprécier la réussite moyenne globale en mathématique, en français et dans la moyenne générale des élèves au sortir du primaire selon le type de gestion de l'établissement.

La comparaison selon le type d'établissement fréquenté montre que le niveau de compétence global des élèves des établissements privés conventionnés est supérieur à celui des autres types d'établissements et ce, dans les trois moyennes générales.

¹¹³ Ici, seul le dessin (matière facultative) et récitation chant ne sont pas pris en compte dans le calcul de la moyenne générale

Graphique n° XI. 2 : Comparaison des moyennes obtenues au CEP en français, mathématiques et moyenne globale



Source : notre enquête de 2000

— Représente la moyenne générale dans la matière

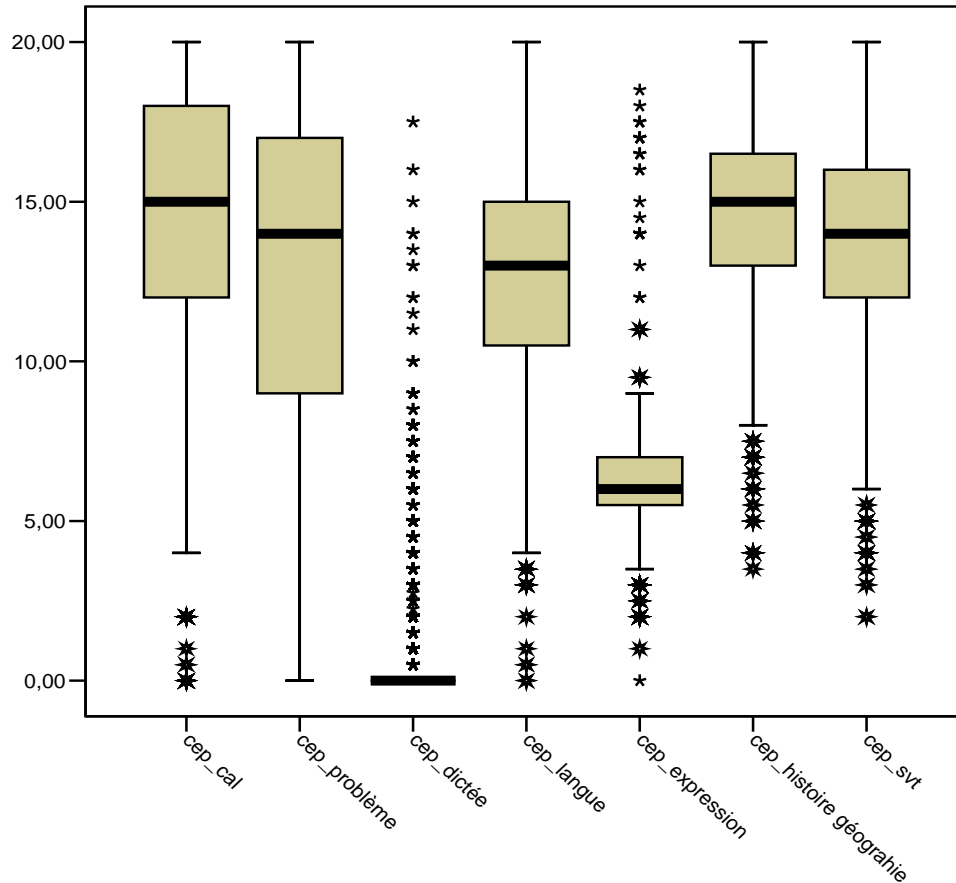
M.G : lire moyenne générale

En dépit du fait que la plus mauvaise note se retrouve dans la moyenne générale de mathématiques, le niveau moyen en mathématiques est nettement supérieur à la moyenne générale en français. En effet, la moyenne en mathématiques est de 13,53 soit près du double de la moyenne en français qui n'est que 7,79 points sur 20.

La comparaison du niveau de réussite par discipline nous permet d'identifier les matières dans lesquelles les élèves ont plus de difficultés. Afin d'expliquer leurs performances moyennes constatées, le graphique XI.3 qui suit permet de visualiser les différences de

performance des élèves par matières et d'apprécier l'écart entre les extremums et la moyenne du groupe.

Graphique XI. 3 : Comparaison des notes obtenues par les élèves au CEP par matières



Source : notre enquête de 2000

— Représente la moyenne générale dans la matière

En dehors des SVT et de l'histoire géographique, dans les autres matières, la note minimale est zéro. Le maximum pour toutes les autres matières varie entre 17,5 et 20 sur 20. En revanche, il existe une importante variabilité entre les élèves pour les notes obtenues dans les matières scientifiques : les écarts sont plus importants entre élèves en problème (5,38), en calcul (4,16) et en SVT (3,04).

Au regard des moyennes et des distributions, les élèves semblent éprouver des difficultés importantes en dictée et en expression où les moyennes respectives sont de 0,62/20 et de 6,34/20. La faible variabilité entre les notes des élèves dans ces matières révélée par les écarts types faibles (1,73 en français et 1,4 en expression), montre que le problème est quasi

général. Cependant, à cette étape de l'analyse, nous ne pouvons pas dire si la faiblesse dans ces disciplines affecte de façon significative la réussite et le parcours scolaire de l'élève au collège. Mais avant cela, nous allons analyser les différences de résultats liés au genre et à la localisation des établissements qui les reçoivent au collège.

11.2.3. Analyse des disparités selon le genre, le type d'établissement et la zone

Dans le système éducatif burkinabé, on observe de fortes disparités de la réussite scolaire entre filles et garçons et entre villes et campagnes Il est donc important de faire une analyse plus fine de cette variété des résultats.

11.2.3.1. Les différences de réussite entre filles et garçons

Dans cette section, nous ferons la comparaison du niveau initial entre filles et garçons dans chaque discipline. Les notes sont standardisées avec une moyenne de 100 et un écart type de 15.

Tableau XI. 1 *Genre et niveaux scolaires des élèves au sortir du primaire par discipline*

Disciplines	Libellé des variables	Moyenne		Significativité
		Garçon	Fille	
note de calcul	Note de calcul	100,07	99,87	ns
cep_prb	Note de problème	100,36	99,27	**
cep_dic	Note de dictée	100,39	99,86	ns
ceplg_st	Note de langage	99,44	100,68	**
cepex_st	Note d'expression	100,34	99,70	ns
cephg_st	Note d'histoire géographie	100,83	98,88	***
cepst_st	Note de SVT	100,43	99,36	**
cep_ftot	Moyenne de français au cep	7,65	7,71	ns
cep_mt	Moyenne de maths au cep	13,35	13,07	*
cep_tot_std	Moyenne globale au CEP	100,38	99,44	*
N	Effectif	2237	1500	–

Sources : *Notre enquête de 2000*

Globalement, il existe des différences de réussite entre filles et garçons. En effet, même si on n'observe aucune discrimination de réussite entre filles et garçons en calcul, en

dictée, en expression ou dans les moyennes globales de français au CEP. La réussite globale en mathématiques affiche une différence significative au seuil de 10% en faveur des garçons. Les garçons restent plus performants en problème, en SVT et significativement, au seuil de 5%. C'est particulièrement en histoire géographie que les notes des garçons sont hautement et significativement supérieures à celles des filles. Par contre, les filles s'imposent en langage où elles réussissent beaucoup mieux que les garçons.

11.2.3.2. Les disparités du niveau initial selon la zone de localisation de l'établissement

Très souvent, l'environnement géographique offre des possibilités différentes. Le tableau qui suit, visualise les différences de performances entre zone urbaine et zone rurale.

Tableau XI. 2 : *Moyenne des notes obtenues par les élèves au CEP selon la zone de localisation*

Disciplines	RURAL	URBAIN	Test d'égalité des moyennes
	Moyenne	Moyenne	
Calcul	14,1	14,4	**
Problème	12,7	12,7	ns
Dictée	0,5	0,7	**
Langue	12,2	12,6	***
Expression	6,4	6,3	**
Histoire géographie	14,6	14,5	ns
Sciences et vie de la terre (SVT)	14	13,7	**
moyenne générale au cep dans les matières de bases	9	9	ns
moyenne générale en mathématiques au CEP	13,4	13,6	ns
moyenne générale en français au CEP	7,7	7,8	ns

Sources : *Notre enquête de 2000*

La comparaison des notes à l'examen du CEP, montre une différence entre les élèves des établissements situés en zone urbaine et ceux des zones rurales. Les élèves du milieu urbain se montrent plus performants dans certaines matières, à savoir en calcul et en dictée, excepté en histoire-géographie et Sciences de la Vie et de la Terre où les ruraux obtiennent des moyennes significativement supérieures aux élèves des villes. La réussite en français (plus particulièrement en langage) est significativement différente au seuil de 1% selon que l'on se trouve en zone rurale ou urbaine.

Les élèves du milieu rural qui sont plus performants que leurs pairs en SVT, apprendraient certainement mieux leurs leçons tandis que les élèves du milieu urbain sont peut-être mieux outillés pour s'entraîner en calcul et en français.

Ainsi, il ressort que la moyenne générale en français au CEP, affiche une différence hautement significative entre ruraux et urbains. Par contre, la moyenne générale en mathématiques et la moyenne générale pour l'ensemble des matières, ne sont pas discriminantes entre les deux zones.

11.2.4. Les modes de répartition des diplômés du primaire selon le statut et le type de gestion de l'établissement secondaire d'accueil

À titre de rappel, les élèves sont différemment orientés dans les établissements secondaires après leur succès au CEP. Ceux qui sont admis à l'entrée en 6^{ème} sont orientés par les commissions d'affectation dans les établissements de leur choix, et dans la limite des places disponibles. Ceux n'ayant pas réussi au concours, y accèdent par des tests ou par les recrutements sur dossier (recrutement parallèle ou en complément d'effectif). Ces derniers doivent faire face à des frais scolaires plus élevés que ce soit dans les établissements publics ou privés. Pour ce deuxième type de recrutement, chaque établissement ou groupe d'établissements (privé confessionnel surtout) possède ses critères de sélection. Il est donc important d'apprécier et de tenir compte du mode de regroupement des élèves pour mesurer le degré d'hétérogénéité des classes et des établissements.

Tableau XI. 3 : *Moyenne des notes obtenues par les élèves au CEP selon le statut de gestion et le type d'établissement*

Discipline		Calcul	Problème	Dictée	Langage	Expression	Histoire-géo	SVT
STATUT	<i>Public</i>	14,7	13,0	0,6	12,5	6,1	14,8	13,6
	<i>Privé conventionné.</i>	15,0	13,4	0,6	13,2	6,3	14,6	14,0
	<i>Privé lucratif</i>	14,0	12,8	0,2	12,5	6,1	14,1	13,6
Type d'enseignement	<i>EG</i>	14,3	12,7	0,6	12,5	6,4	14,5	13,8
	<i>ETP</i>	14,4	13,2	0,3	12,7	6,2	14,4	13,8

Source : *Direction des examens et concours du primaire, MEBA*

Il ressort que les élèves recrutés dans les établissements privés conventionnés ont un niveau moyen plus élevé que ceux du public et ceux du privé non conventionné. Si l'on s'intéresse à la matière, c'est seulement en histoire géographie que les élèves des établissements publics sont meilleurs. Quant aux établissements du privé lucratif (privé pur), ils semblent recevoir des élèves de niveau plus faible dans les dimensions suivantes : dictée, problème et calcul.

Les établissements publics se différencient des privés conventionnés particulièrement dans les matières suivantes : calcul, problème, langue, et histoire géographie. Les différences de moyennes ont des coefficients très significatifs, au seuil de 1% sauf en histoire géographie où le seuil est estimé à 5%. Si l'on regarde les moyennes globales en français et en mathématiques, il y a une différence très significative entre élèves du public et ceux du privé conventionné. Les établissements du privé conventionné reçoivent ainsi des élèves ayant en moyenne de plus grandes performances.

La comparaison entre public et privé pur montre que, le problème et le langage ne constituent pas des disciplines de différenciation entre les élèves. Par contre, la moyenne générale en français est discriminante entre les deux populations et il existe une différence de niveau très significative (au seuil de 1%) en dictée, en expression et en histoire géographie. Les élèves qui sont reçus dans les établissements publics ont en moyenne des performances supérieures à ceux du privé pur non conventionné.

11.2.5. Le type d'enseignement : enseignement général ou technique professionnel

Selon *le type d'enseignement*, c'est seulement en dictée que les élèves qui entrent dans les établissements d'enseignement général obtiennent des performances qui les distinguent positivement et significativement de ceux de l'enseignement technique. En référence à la politique nationale qui était mise en place, l'enseignement technique professionnel du premier cycle recevait, jusqu'à une date récente, l'élève en retard scolaire ou jugé incapable par son niveau scolaire de poursuivre de longues études. Au regard des performances initiales des deux groupes, il semble exister un choix délibéré d'aller dans l'enseignement technique professionnel qui ne respecte plus les critères initiaux.

Tableau XI. 4 : Récapitulation de la significativité de la différence du niveau au CEP selon la zone, le genre et le statut des établissements d'accueil des élèves

	Label	cepe_cal	cepe_prob	cepe_dict	cepe_lang	cepe_exp	cepe_hg	cepe_svt	fr_cep	mathcep	cep_tot
Zone	<i>Rural/ Urbain</i>	**	ns	**	***	**	ns	**	***	ns	ns
Genre	<i>Fille/garçon</i>	ns	**	ns	**	ns	***	**	ns	*	*
Type d'enseignement	<i>EG/ ETP</i>	ns	ns	***	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns
Statut	<i>Public/Privé.conv</i>	***	***	ns	***	ns	*	ns	***	***	***
	<i>Public/Privé</i>	ns	ns	***	ns	***	***	ns	***	ns	ns
	<i>Privé conv/Privé lucratif</i>	***	**	***	***	***	ns	ns	***	***	***

Sources : Notre enquête de 2000

Ainsi, il ressort clairement de cette première analyse sur les notes brutes obtenues par les élèves en fin de cycle primaire que :

- le niveau global des élèves est relativement faible par rapport aux compétences générales attendues en fin de primaire,
- Une sélection forte semble exister en faveur des établissements du privé conventionné,
- La disparité entre filles et garçons est globalement perceptible,
- Par rapport à la matière, il ressort clairement que la plupart des élèves venant du primaire, éprouvent des difficultés sérieuses en expression et surtout en dictée. On pourrait se demander dans quelle mesure le collège peut relever ces faibles performances décrites.

11.3. ANALYSE DES CONGRUENCES ENTRE LES EVALUATIONS AUX EXAMENS NATIONAUX ET LES EVALUATIONS DES ENSEIGNANTS AU COURS DU COLLEGE

Il est important à présent d'apprécier la cohérence des relations entre les notes de classe des élèves (notes issues des évaluations faites par leurs professeurs en classe) au collège, et les notes aux évaluations nationales du CEP et du BEPC. Il ne s'agit donc pas d'analyser les processus de sélection (décisions de passage), mais de voir dans quelles mesures les notes du niveau inférieur laissent présager les performances futures de l'élève.

11.3.1. L'évaluation et la sélection des élèves

Il est important de définir la manière dont les élèves sont évalués et sélectionnés au cours d'un cycle et à la fin.

11.3.1.1. Le système d'évaluation

D'abord, l'évaluation formative est un élément essentiel de régulation des apprentissages en ce sens qu'elle permet de repérer les difficultés des apprenants et d'adapter les activités d'apprentissage et les parcours de formation en conséquence. Elle fait partie intégrante du suivi et de l'accompagnement des élèves tout au long de leur cursus. Que ce soit en formation continue ou en apprentissage, la fin de la formation est sanctionnée par un diplôme qui certifie que l'objectif final attendu est atteint ou pas. Ensuite, on a l'évaluation certificative : celui qui obtient le diplôme est jugé apte à maîtriser les compétences attendues du niveau par les programmes. Ainsi, les examens sanctionnent les objectifs globaux d'un cycle d'apprentissage, ici, le secondaire¹.

Il ne s'agit pas pour nous, à ce niveau, d'analyser les processus de sélection (décisions de passage ou de redoublement), mais de voir dans quelles mesures les notes du niveau inférieur laissent présager les performances futures de l'élève ; autrement dit, que les notes de classe permettent bien de sélectionner ceux qui sont aptes à poursuivre dans le niveau supérieur.

11.3.1.2 Le système de notation et de sélection des élèves

Les notes de classe : Le niveau de réussite aux contrôles continus de l'élève est apprécié par rapport au degré d'atteinte des objectifs moyens attendus par l'enseignant, sur la base du programme couvert en classe. Cette note tient généralement compte du niveau global des autres élèves et du degré de difficultés qui ont été introduites. La note de classe est ainsi très contextuelle, car ayant sans conteste une part de subjectivité par rapport au sujet d'évaluation et à la notation. En effet, ces notes sont obtenues certes à partir d'évaluations portant sur les programmes, mais les épreuves et le type de correction diffèrent d'un établissement à l'autre, d'un enseignant à l'autre et selon la portion de programme couvert par

l'enseignant. Les élèves sont appréciés par leur propres enseignants et les possibles effets d'attente, d'effets halo ou d'ancrage (sévérité ou indulgence de l'enseignant) sur l'élève, sont source de biais de notation, comme souvent signalé dans les études de docimologie¹¹⁴.

Le système d'appréciation des élèves peut porter sur plusieurs types de mesures :

- les contrôles continus ou devoirs surveillés dont la fréquence est de deux à trois au moins par semestre ou par trimestre¹¹⁵.
- les interrogations écrites (ou surprises) dont la variabilité est plus liée au professeur et à la discipline ;
- les notes de composition, encore entretenues dans certains établissements et programmées à la fin de chaque trimestre, qui interviennent au moins pour 50% dans le calcul de la moyenne générale de l'élève.¹¹⁶
- La moyenne annuelle, calculée à partir des moyennes trimestrielles (ou semestrielles pondérées selon les matières) est utilisée pour juger du passage ou non de l'élève en classe supérieure.

Les notes aux examens nationaux : Chaque fin de cycle est sanctionnée par une évaluation nationale qui se fait en même temps pour tous les élèves du pays. Les copies anonymes sont corrigées par des professeurs d'autres établissements. La réussite est sanctionnée par une moyenne d'au moins 10/20 et les épreuves sont conçues pour évaluer le niveau moyen des sortants du cycle. Les épreuves sont identiques pour tous les élèves de la même session et la correction est standardisée, ce qui permet de les comparer. Ces notes comportent naturellement moins de biais comparativement à celles liées aux professeurs et aux épreuves.

Il est cependant important de souligner qu'il existe des disparités entre les taux de couverture des programmes scolaires et qui sont corrélées au temps réel d'apprentissage, à la pédagogie du professeur, et à la disponibilité des élèves eux-mêmes, etc. Ce sont des facteurs très variables d'un professeur à l'autre et propres à l'organisation de chaque établissement.

¹¹⁴ STUFFLEBEAM, D et al. (1980) *L'évaluation en éducation et la prise de décision*. Montréal : NHP.

PERRENOUD, P. (1998) *L'évaluation des élèves : de la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages*. Bruxelles : De Boeck.

¹¹⁵ Le système semestriel est pratiqué généralement dans les établissements à classes pléthoriques

¹¹⁶ Signalons qu'il y a des notes sanction : retards répétés, indiscipline caractérisée, etc. Bien que faibles, elles interviennent dans l'évaluation de l'élève.

11.3.2. La relation entre les notes obtenues au CEP et les notes au collège

L'observation des corrélations entre les notes attribuées par les enseignants au cours du collège, et celles obtenues aux examens du CEP et du BEPC contenues dans le tableau XI.4 ci-dessous, suscitent plusieurs questions. Il ressort que le système de cotation des enseignants pose problème avec les notes obtenues par les mêmes élèves au CEP et au BEPC.

Tableau XI. 4 : Les corrélations entre les notes de classe et les notes de fin d'étude du primaire et du secondaire (examens du BEPC et du CEP)

DISCIPLINES		Niveaux					
		CEP	6 ^{ème}	5 ^{ème}	4 ^{ème}	3 ^{ème}	BEPC
Français	CEP	1					
	6 ^{ème}	0,123	1				
	5 ^{ème}	0,152	0,399	1			
	4 ^{ème}	0,129	0,303	0,431	1		
	3 ^{ème}	0,148	0,25	0,352	0,414	1	
Mathématiques	CEP	1					
	6 ^{ème}	0,099	1				
	5 ^{ème}	0,178	0,469	1			
	4 ^{ème}	0,081	0,368	0,390	1		
	3 ^{ème}	0,154	0,276	0,356	0,487	1	
Sciences de la vie et de la terre	CEP	1					
	6 ^{ème}	0,054	1				
	5 ^{ème}	0,099	0,389	1			
	4 ^{ème}	0,013	0,24	0,232	1		
	3 ^{ème}	0,044	0,202	0,303	0,324	1	
Histoire géographique	CEP	1					
	6 ^{ème}	0,066	1				
	5 ^{ème}	0,062	0,363	1			
	4 ^{ème}	0,014	0,267	0,280	1		
	3 ^{ème}	0,074	0,213	0,265	0,268	1	
Anglais	6 ^{ème}		1				
	5 ^{ème}		0,446	1			
	4 ^{ème}		0,345	0,480	1		
	3 ^{ème}		0,215	0,292	0,403	1	
Sciences physiques	4 ^{ème}				1		
	3 ^{ème}				0,421	1	
Moyenne générale	CEP	1					
	6 ^{ème}	0,097	1				
	5 ^{ème}	0,169	0,611	1			
	4 ^{ème}	0,066	0,466	0,577	1		
	3 ^{ème}	0,18	0,274	0,432	0,559	1	
	BEPC	0,16	0,342	0,414	0,479	0,673	1

Source : Les notes au Cep et au BEPS sont issues des directions des examens et concours du primaire et du secondaire. Les notes de classes des élèves ont été recueillies au niveau des établissements de l'échantillon.

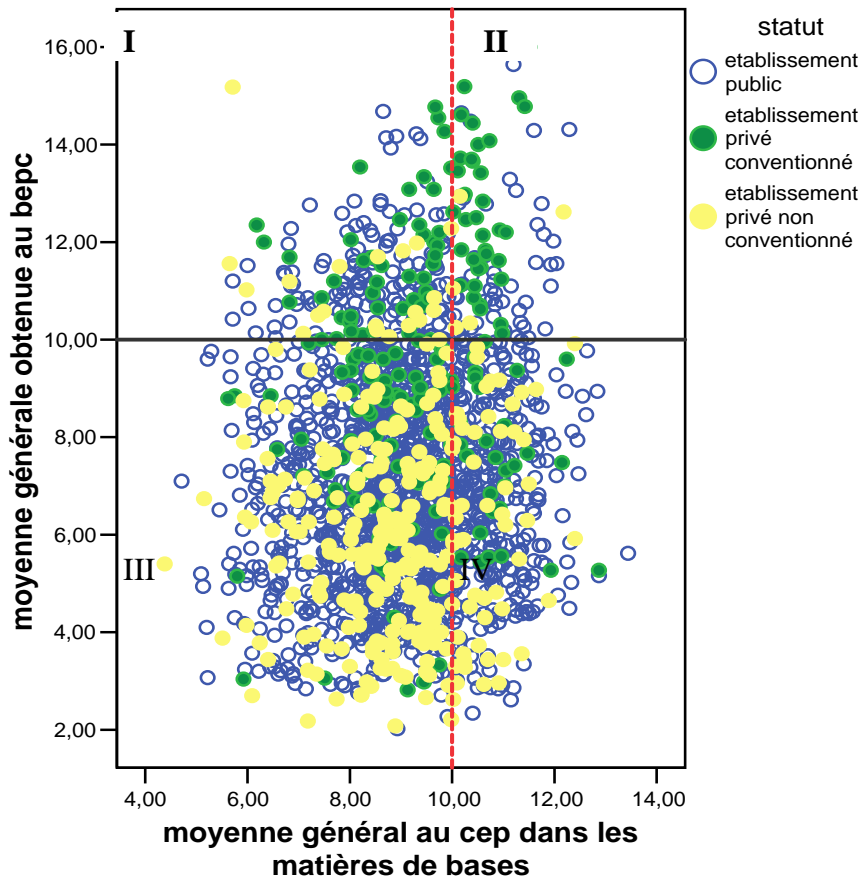
La première observation qui mérite d'être relevée, est la très faible corrélation des moyennes du CEP avec les notes de classe. Il s'avère que les notes de classe sont plus corrélées entre elles qu'avec les notes du CEP. Ceci indiquerait que les enseignants évalueraient à peu près de la même façon et cela lorsque les années sont consécutives. Ce raisonnement est d'autant plus vrai en mathématiques par exemple où les notes de classe ne sont pas corrélées avec les notes de CEP, mais plus corrélées entre elles d'une année sur l'autre. On relève toutefois des différences importantes selon les disciplines.

Ensuite, il ressort que plus on avance vers la fin du cycle, plus la corrélation entre les notes du CEP et celles des classes est faible. Ainsi, les performances au CEP ne permettent pas de présager le niveau des acquisitions des élèves au cours du collège. Par conséquent, les notes au CEP ne sont pas prédictives ni des notes attribuées par les enseignants au cours du cycle ni de la réussite au BEPC.

Cette constatation nous amène à formuler l'hypothèse selon laquelle, l'examen du CEP est axé essentiellement sur des compétences minimales de base, juste utiles pour permettre aux enfants d'aller dans la vie active (Robert et Bernard, 2004). Il apparaît ainsi, que le CEP ne serait pas conçu pour sélectionner les élèves pour le collège, et que le BEPC semble viser des compétences beaucoup plus complexes et nombreuses que le CEP. On peut aussi se demander si les notes de classe (évaluation formative) qui doivent préparer les élèves au mieux à réussir leur BEPC, reflètent le niveau moyen de compétences attendues.

Le graphique qui suit, nous permet de faire les observations complémentaires sur la relation entre la réussite au CEP et celle du BEPC.

Graphique XII. 1: Niveau de réussite au BEPC en fonction du niveau initial



Source : nos enquêtes de 2000 à 2003

D'abord par rapport à la réussite au CEP : dans les cadrans I&IV, les élèves ont un niveau global inférieur à 10 sur 20, alors que dans le cadran II & III, les élèves ont obtenues au moins la moyenne à l'examen du CEP dans les matières fondamentales.

Ensuite, au regard de la réussite au BEPC :

1) on observe des niveaux de réussites supérieurs à 10 au BEPC pour des élèves ayant des niveaux très différents au départ dans les cadrans I (élèves faibles au départ) et dans le cadran II (élèves forts au départ) avec une prédominance des établissements publics et privés conventionnés.

2) Le cadran III, montre le cas des élèves qui avaient bien réussis au CEP avec une moyenne comprise entre 10 et 16, qui malheureusement, n'obtiennent pas leur moyenne à

l'examen du BEPC. C'est plus le cas de quelques établissements du public et d'établissements du privé.

3) Le cadran IV indique sans conteste, une plus forte représentativité du privé pur qui reçoit majoritairement des élèves faibles dont certains, malgré des progrès assez notables n'arrive pas à obtenir le BEPC.

Tableau n° XI.11 : Performance des élèves au BEPC selon leur niveau de performance au CEP

Résultats au CEP dans les matières fondamentales		Résultats au BEPC premier tour		Total
		<i>Moins de 10/20</i>	<i>Plus de 10/20</i>	
NI faible	<i>Effectif</i>	949	67	1016
	<i>% dans élèves de niveau faible</i>	93,4%	6,6%	100,0%
NI fort	<i>Effectif</i>	2729	301	3030
	<i>% dans élèves de niveau fort</i>	90,1%	9,9%	100,0%
Effectif Total		3678	368	4046
<i>% dans effectif total des élèves</i>		90,9%	9,1%	100,0%

Source : OCECOS/ MESSRS, 2003

En conclusion, et comme le montrent les statistiques du tableau ci-dessus, parmi les élèves qui ont obtenu le CEP, 949 élèves (soit environ 26%) ont moins de 10 sur 20 dans les matières fondamentales au CEP. Parmi eux, 6,6% arrivent à obtenir leur BEPC du coup avec au moins 10 sur 20 au BEPC (cadran I). Or parmi les élèves forts qui avaient au moins 10 sur 20 au CEP (élèves forts, cadrans II et III), à peine 10% obtiennent au moins 10 sur 20 dès le premier tour du BEPC (cadran II). Autrement dit, le collège a pu relever le niveau de performance de certains élèves qui y sont entrés avec un niveau relativement faible particulièrement dans les matières de base.

Le passage au collège suppose la tâche de l'école primaire remplie ou presque, par tous. Or, il ressort, qu'un nombre important d'élus du primaire n'ont pas un niveau scolaire qui leur permet de suivre le programme du collège. En effet, parmi les collégiens, beaucoup ne parviennent pas à combler leurs lacunes du primaire. Il est donc important que des analyses soient menées afin de mettre en place des procédures pour relever le niveau des élèves dès la base.

11.4. ANALYSE DE LA CONGRUENCE ENTRE LES NOTES DE CLASSE AU COLLEGE ET LES NOTES A L'EXAMEN DU BEPC

Comme nous l'avons exposé plus haut, le BEPC mesure théoriquement, les compétences moyennes attendues d'un sortant du premier cycle du secondaire. Les évaluations successives auxquelles les élèves sont soumis tout au long du cycle, visent la formation et la sélection au sein des groupes des plus aptes, appelés à poursuivre dans les niveaux supérieurs. Par rapport aux échecs massifs constatés, on est en droit de se demander si les notes attribuées par les enseignants au cours du collège évaluent bien les aptitudes attendues au BEPC. Autrement dit, sont-elles prédictives de la réussite finale ? D'autre part, existe-il une cohérence de notation entre enseignants ?

Tout d'abord, par rapport aux notes des enseignants eux-mêmes, on remarque de façon générale, que les moyennes annuelles des élèves sont d'autant plus corrélées entre elles que les deux années sont consécutives (cf. tableau n°XI.10 précédant). Comparativement aux autres disciplines du secondaire, il existe une plus grande cohérence de notation entre les enseignants d'anglais où on observe les plus fortes corrélations.

Globalement, les notes des enseignants au collège sont très peu corrélées avec les notes à l'évaluation nationale du BEPC. Mais, il apparaît que, plus on avance dans le niveau supérieur, plus la corrélation entre les notes des enseignants avec celles du BEPC est forte. Les moyennes de la 3^{ème} prédiraient donc mieux les notes du BEPC.

La variance entre les notes au BEPC et les notes de classe est de 45,3%. Cela dit, environ 55% de la variance s'explique par des facteurs autres que l'organisation pédagogique dont la note est un reflet. Cette organisation pédagogique peut se définir par la manière dont les classes sont organisées, les enseignants y sont affectés, et les différents processus développés. Il ressort par conséquent qu'il y a une faible cohérence entre ce que les élèves font au cours du collège et ce qui est demandé au BEPC.

Les différents effets peuvent être approchés par une analyse factorielle en composante principale (ACP), qui permet de mieux apprécier les associations qui existent et qui expliquent la réussite dans les disciplines.

Les résultats des ACP confirment et éclairent les analyses précédentes. La première composante est très forte et donne le niveau d'aptitude général. On remarque globalement que les matières scientifiques s'opposent aux matières littéraires. Tout se passe comme si la réussite dans l'un des groupes de matières exclut la réussite dans l'autre. Le CEP et le BEPC apparaissent comme deux évaluations relativement indépendantes. Or les programmes du collège sont censés être définis dans la continuité de ceux du primaire et devraient constituer un approfondissement de ceux-ci. Cette absence de lien fort traduit une faible congruence entre ces deux évaluations. Le niveau d'aptitudes globales commun au CEP et au BEPC (axe principal), explique 37% de la variance des notes entre le primaire et le collège.

Le second axe oppose le primaire au collège et confirme ainsi qu'une bonne aptitude au primaire n'est pas indicatrice d'une réussite au secondaire. Cette opposition nette dénote sans doute des contextes différents des apprentissages (encadrement pédagogique) mais aussi des évaluations.

Il ressort tout de même quelques aptitudes communes en mathématiques au primaire mais pas au secondaire. On observe plutôt une opposition entre les mathématiques et le français au secondaire. L'anglais est d'avantage associé au français. De plus, il ressort nettement que les disciplines à faible coefficient ne jouent pas un grand rôle dans la prédiction de la réussite au BEPC.

En conclusion, et en premier lieu, l'exploration des notes des élèves, indique de faibles relations entre les différentes évaluations que les élèves subissent tout au long du cycle et particulièrement, avec les évaluations certificatives. Or, la réussite en fin de cycle, est l'aboutissement des programmes des classes inférieures, donc des objectifs afférents. Il se pose alors une évolution non congruente aux objectifs ; c'est-à-dire de cohérence entre les objectifs évalués aux examens et ceux recherchés en classe.

Deuxièmement, ces résultats vont contre les multiples recherches menées sur le sujet dans les pays développés (Lemelin, 1999 ; Duru-Bellat et Mingat, 1991) qui donnent une place explicative importante au niveau initial dans l'explication de la réussite scolaire.

Au regard de cette faible congruence entre notes à l'examen et notes de cours et aux échecs massifs des élèves observés, on peut se demander si à la base, il n'y a pas un problème de cohérence dans les différents tests et si les enseignants qui préparent les élèves à l'examen sont vraiment compétents ?

En estimant que les notes captent les effets de l'organisation scolaire, il importe alors de tester et de séparer l'effet des variables liées à l'organisation pédagogique de l'effet des variables appartenant aux caractéristiques individuelles, socioéconomiques des élèves sur leur réussite en fin de collège.

Chapitre 12 : Les facteurs sociodémographiques liés aux progressions scolaires des élèves au collège

*Nous connaissons mieux les moyens mobilisés pour assurer
la formation de la connaissance scolaire; mais des produits qui en sortent,
nous ne pouvons pas pointer avec certitude, l'ensemble des facteurs explicatifs
qui déterminent les progressions scolaires.*

Sic...

Les analyses précédentes nous prédisent que les enfants ne réussissent pas de la même manière selon les disciplines, selon la zone et le type d'établissement fréquenté. Il importe pour nous de rechercher à présent, les facteurs déterminants des progressions scolaires des élèves au premier cycle : d'une part, selon la discipline, et d'autre part, selon la réussite globale. L'analyse se fera en deux étapes : la première étape évalue l'impact des variables socioéconomiques et démographiques de l'élève sur ses performances au BEPC. Dans la deuxième étape, au chapitre 13, nous évaluons l'impact des variables scolaires sur les performances des élèves en fin de cycle.

12.1. APPROCHE METHODOLOGIQUE

Nous allons apprécier les progressions des élèves d'une part, à partir de leur niveau initial mesuré par l'examen national du CEP et d'autre part, à partir de leurs notes obtenues à l'épreuve du BEPC, qui est l'examen national de fin du premier cycle de l'enseignement secondaire. L'analyse se fera dans un premier temps par discipline, puis selon la moyenne globale obtenue dans l'ensemble des matières (moyenne générale).

Deux étapes sont envisagées dans cette analyse. Dans un premier temps, l'étude de l'impact de chaque variable sera faite par une analyse uni-variée. Dans un deuxième temps, nous utiliserons la méthode d'analyse multi-variée pour rendre compte de l'influence nette des différents groupes de variables.

Dans le *cas spécifique de l'analyse uni-variée*, nous utilisons la procédure GLM qui fournit les résultats de l'estimation d'un modèle de régression linéaire. On peut y étudier et y prédire les valeurs d'une variable quantitative en fonction de variables de toutes natures.

Le niveau initial (NI) mesuré par l'examen au CEP sera utilisé comme variable de contrôle pour nous permettre d'évaluer à la marge, l'effet des autres variables (CSD, caractéristiques personnelles de l'élève, etc.) sur sa réussite finale (NF) au BEPC. Par souci de concision et pour éviter des redites, nous allons présenter les résultats et la démarche détaillée pour le cas du français. Pour les autres matières, nous présenterons les résultats saillants des estimations.

Pour l'estimation de l'impact des variables explicatives dans le cas des *relations linéaires uni-variées*, l'équation s'écrit :

$$Y = \sum_j a_j \cdot X_j \quad (13.1)$$

où a_j représente l'apport ou la *productivité marginale* de X_j et

Y est la somme de la production de chaque facteur de production X_j engagé.

Dans le cas d'une relation multi-variée, *la régression multiple* permet de déterminer la valeur des différents coefficients « a » qui donnent le poids de chaque facteur sur la variable dépendante. Par exemple, le rendement des élèves dans une discipline donnée Y , connaissant leur niveau initial (NI) à l'entrée au collège, le sexe (SE), la CSP du père, la taille de la classe (TA), l'expérience professionnelle de l'enseignant (EXP), peut écrire :

$$Y = a_0 + a_1 \cdot NI + a_2 \cdot SE + a_3 \cdot CSP + a_4 \cdot TA + a_5 \cdot EXP + u \quad (13.2)$$

où u est le résidu ou terme d'erreur.

Pour notre cas, on pourra ainsi évaluer si la réussite dans une discipline donnée est liée à des variables portant sur l'origine sociale ou sur le contexte scolaire en fin de 3^{ème}. Ces variables seront introduites par groupes, les unes après les autres, pour nous permettre d'évaluer à la marge les effets nets de chaque groupe de variables.

Les variables dépendantes¹¹⁷ sont les notes obtenues au BEPC dans les différentes disciplines et reprises dans le tableau ci-après.

Tableau XII. 1. *Liste des variables dépendantes intermédiaires et ultimes*

Variabes dépendantes ultimes BEPC_TOT1	
frant_nf	Moyenne générale en français au BEPC
math_nf	Note de mathématiques au BEPC
svt_nf	Note de SVT au BEPC
hg_nf	Note d'histoire géographie au BEPC
angtotnf	Total anglais écrit et oral
Bpc_tot1	Total des points au BEPC 1 ^{er} tour

Sources : *nos enquêtes de 2 000 à 2004*

Il est important de faire remarquer que la note de physique et chimie (PC) n'a pas été retenue parce que d'une part, cette discipline n'a pas le même coefficient dans tous les établissements et d'autre part, elle est seulement introduite au cours des deux dernières années du cycle (3^{ème} et 4^{ème}). En effet, dans les établissements qui ont opté pour une deuxième langue vivante, la note de physique et de langue (allemand) compte chacune pour 50%. C'est en partie pour cette raison que la note de PC n'est pas prise en compte dans le classement de l'entrée en seconde. La note d'éducation physique reste aussi en marge de cette analyse vu le mode d'évaluation et son faible impact sur la réussite dans les analyses préliminaires.

Les variables indépendantes prennent en compte le niveau initial (NI) des élèves mesuré par les notes du CEP, le passé scolaire (PS) et les caractéristiques sociodémographiques des élèves (CSD). Ces dernières comprennent les caractéristiques individuelles de l'élève (CIE), les caractéristiques socioprofessionnelles des parents et l'environnement familial. Ainsi, l'estimation est faite avec 17 variables catégorielles plus une

¹¹⁷ Pour la construction des variables indépendantes, cf. annexe

variable intervalle CEP, pour expliquer à chaque fois six (6) résultats scolaires différents : français, maths, SVT, anglais, histoire-geographie et la réussite globale au BEPC (bpc_tot1). La variance maximale trouvée avec ces modèles est de 20%.

12.2. IMPACT DES VARIABLES INDIVIDUELLES ET SOCIODEMOGRAPHIQUES SUR LES PROGRESSIONS DES ELEVES EN FIN DE COLLEGE

Les acquisitions scolaires des élèves dépendent à la fois de facteurs scolaires et non scolaires. Plusieurs travaux ont établi qu'il existait une grande influence des caractéristiques individuelles et socioéconomiques des élèves et de leurs parents sur leurs acquisitions (Bressoux, 1994 ; Le Guen, 1991). Ainsi, les élèves évoluent selon leurs compétences de base, leur goût, leur motivation, mais aussi selon leurs origines sociales favorisées ou défavorisées et les conditions d'études qui leurs sont offertes (à la maison et en classe).

Dans cette étude, une multitude de variables permet d'appréhender l'effet du niveau socioéconomique des élèves et de leurs familles sur leurs progressions. L'ensemble des groupes de variables a été décrit dans la partie méthodologie. Nous présentons en détail l'analyse des progressions en français et une synthèse des résultats des autres matières.

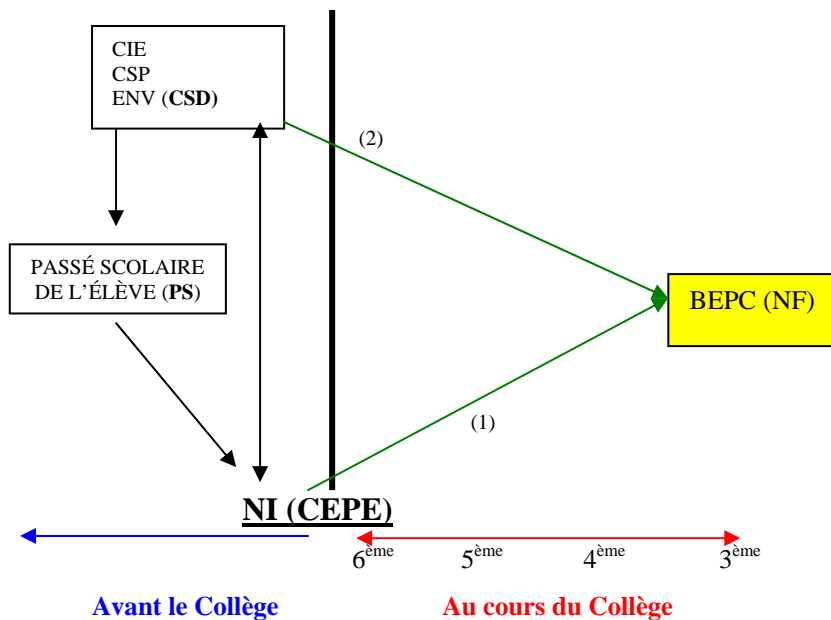
Dans notre approche, nous avons évalué l'influence des caractéristiques individuelles des élèves sur leurs acquisitions. Ces acquisitions se construisant suivant un processus dans le temps, l'approche transversale permet d'estimer ce qui s'est passé entre l'entrée en sixième, et la 3^{ème}, au sortir du collège. La prise en compte du niveau initial (ayant un effet antérieur, et donc exogène) dans l'analyse longitudinale quant à elle, permet d'obtenir l'effet net de chaque variable sur la période, en terme de valeur ajoutée ou progression des élèves. Or, d'après les recherches de Duru-Bellat (1988) et Mingat et Jarousse (1991), il ressort que :

- les progressions des élèves sont d'autant plus importantes que leur niveau initial est faible ;
- dans les classes hétérogènes, les élèves forts progresseraient légèrement moins que s'ils étaient dans une classe homogène d'élèves forts.

Les analyses qui seront menées, visent à vérifier si les caractéristiques sociodémographiques expliquent bien les progressions des élèves en fin de premier cycle des Lycées et Collèges.

Le schéma ci-dessous, représente les interactions qui seront testées dans cette partie. Comme précisé dans la méthodologie, la relation (1) teste l'effet brut du niveau initial sur les performances au BEPC. La relation (2) est utilisée pour évaluer l'effet des autres groupes de variables en terme de valeur ajoutée sur les progressions des mêmes élèves (CSD, PS).

Schéma n°XII.1 : Schéma d'analyse



12.2.1. Impact des variables individuelles sur les progressions des élèves en français

La maîtrise du français (langue officielle et d'instruction) constitue le pré-requis pour la compréhension de la plupart des autres matières enseignées au collège. Il peut être alors considéré comme un élément capital de la progression et de la réussite scolaire.

Dans cette section, nous allons tenter d'isoler, à travers les estimations, les facteurs influençant les progressions des élèves en français. Nous utiliserons d'abord un modèle uni-varié (variable par variable), puis des modèles multi-variés (qui prennent en compte plusieurs

types de variables), pour évaluer les éléments qui influencent la réussite des élèves en français.

- *Modèle 1 : impact du niveau initial sur les progressions des élèves au collège : modèle vide : (cas du français).*

Nous allons, dans un premier temps, déterminer l'effet brut de la note initiale en français obtenu au CEP sur la note finale obtenue en français au BEPC.

$$frant_NF = f(fr_cep) \quad (13.3)$$

- *frant_NF* représente la note globale obtenue au BEPC en français

- *fr_cep*, la note globale obtenue en français au CEP

- *Modèle 2 : impact des caractéristiques personnelles de l'élève sur ses progressions en français.*

Nous analysons ici, la progression en français au BEPC (note globale en français) comparativement au niveau initial de l'élève en français (note en dictée, expression et langage) à la fin du primaire.

$$frant_NF = f(fr_cep, CSD) \quad (13.4)$$

CSD représente les caractéristiques socioéconomiques, démographiques et l'environnement familial de l'élève.

12.2.1.1. Analyse uni-variée

Les estimations de l'analyse uni-variée (Tableau n°XII.2), montrent que les filles réussissent mieux en français que les garçons. En effet, le fait d'être garçon fait baisser significativement de 1,13 point la note de français. Par contre, avoir réussi très bien ou non son CEP à terme, ne produit de différence significative sur le niveau des acquis en français au collège.

Chapitre 12 :
Les facteurs sociodémographiques liés aux progressions scolaires des élèves

Tableau n° XII. 2 Les facteurs influençant la réussite en français à l'examen national du BEPC

Variable	Variable de référence	Estimate	Sig.
Constante		34.127	***
Moyenne générale au CEP		0.028	ns
Genre	Fille	-1.139	*
En avance		6.771	***
À l'heure	3 ans et plus de retard	2.059	ns
1 an de retard		0.323	ns
2 ans de retard		0.816	ns
Redoublement =0		1.102	ns
Au plus 2 enfants scolarisés dans la famille	5 enfants au moins sont scolarisés dans la famille	1.134	ns
3 enfants scolarisés dans la famille	Scolarise moins au plus deux enfants	-0.632	ns
4 enfants scolarisés dans la famille		-0.207	ns
Parle français à la maison	Plusieurs langues	-0.070	ns
Langue maternelle		-1.212	*
Habite avec les parents	Est à l'internat	-1.434	ns
Avec un tuteur	Niveau supérieur	-1.171	ns
Est en location	Est interne	-0.263	ns
N'a pas fréquenté	Niveau universitaire du Père	-0.062	ns
Niveau primaire		0.069	ns
Niveau secondaire2		0.302	ns
Père n'a pas fréquenté		1.708	ns
Père Cadre	Père Agriculteur	2.829	**
Père Employé		1.408	ns
Père Commerce et artisanat		0.505	ns
Père Retraité		1.270	ns
Père Forces armées		2.310	ns
Père DCD		2.221	*
Mère Cadre	Ménagère	4.495	**
N'a pas fait le préscolaire	3 ans et plus de préscolaire	1.128	ns
Un an de préscolaire		-0.667	ns
2 ans de préscolaire		1.191	ns
Aucun redoublement	2 redoublements et plus	2.745	***
Un redoublement		2.349	**
Est recruté en complément d'effectif	Est admis à l'entrée en 6 ^{ème}	-4.683	***
Zone	Rurale	-0.875	ns
Établissement public	Établissement privé non conventionné	0.914	ns
Établissement privé conventionné		10.64	***
Cascades ¹¹⁸	Région du Centre Est	-2.577	ns
Hauts Bassins	Région du Hauts Bassins	-1.634	ns
Sahel	Région du Sahel	2.949	ns
Est	Région du Est	-2.204	ns
Centre nord	Région du Centre nord	-2.269	ns
Centre	Région du Centre	-5.120	***
Plateau central	Région du Plateau central	-2.152	ns
Nord	Région du Nord	-4.807	***

Source : Nos estimations à partir des données de nos enquêtes de 1999 à 2004

¹¹⁸ Nous avons représenté 9 régions sur les 13 que compte le pays. Celles qui sont non représentées ont un coefficient non significatif.

De manière identique, résider en milieu urbain ou rural n'influe pas sur la réussite en français, bien qu'on pourrait penser que les élèves du milieu urbain disposeraient d'un avantage par rapport à leurs collègues ruraux. Il apparaît toutefois que dans certaines régions comme le Centre Nord, les résultats en français diminuent significativement d'environ 5 points. Par contre, être inscrit dans un établissement privé conventionné constitue un avantage considérable, puisqu'il permet d'améliorer les résultats en français de plus de 10 points.

Les élèves qui ont une scolarité précoce démontrent une grande capacité de réussite en français par rapport aux autres. Ils dépassent de près de 7 points les autres catégories d'élèves. Avoir un retard scolaire, être recruté en complément d'effectif ou redoubler une ou deux fois au collège, ne permet malheureusement pas d'améliorer par la suite les résultats académiques en français. Ceci peut au contraire nuire à la réussite en français.

Le niveau d'instruction du père n'influence pas les acquis en français des élèves. Par contre, son statut socioéconomique de même que celui de la mère améliore respectivement de 2,82 et de 4,49 points les résultats de leurs enfants. Nous observons là aussi la constance de l'impact du rôle plus important de la mère, relativement à celui du père, dans la réussite scolaire des élèves.

L'analyse qui vient d'être faite tient compte de l'effet isolé de chaque variable sur la réussite globale de l'élève au BEPC. Il existe des interactions entre les variables dont il faut tenir compte.

Dans ce qui suit, à travers des analyses de variances de modèles multi-variés, nous allons déterminer l'influence des différents groupes de variables sur les progressions des élèves par matière au regard de leur niveau initial dans les dites matières.

12.2.1.2. Analyses multi-variées

Dans l'analyse précédente, l'estimation du niveau global à l'entrée en 6^{ème} des élèves mesurée par la moyenne générale obtenue au CEP, n'est pas significative sur la progression des élèves au collège. Ici, nous allons chercher à évaluer l'effet du niveau en français de l'élève et de sa moyenne générale à l'entrée au collège, sur ses progressions. Ce niveau initial, appréhendé par l'examen national du CEP, est une estimation objective de leur niveau en fin de primaire. Ce niveau initial sera cependant utilisé comme variable de contrôle pour

mesurer, en terme de valeur ajoutée, les différences de progression au cours du collège, la note finale mesurée par le français au BEPC. Le Tableau XII.3 qui suit, donne les résultats saillants de cette estimation.

Tableau XII. 3 : *Effet des caractéristiques sociodémographiques des élèves sur leur progression en français au cours du collège*

Variables explicatives	Coefficients	Signification
(constante)	91,52	***
non sélection hasard	-4,27	ns
<i>Caractéristiques individuelles de l'élève</i>		
moyenne globale en français au CEP	0,08	***
Genre (réf filles)	2,41	***
élève en avance	6,49	***
élève ayant un an de retard	-0,98	ns
élève ayant deux ans de retard	-0,14	ns
élève ayant trois ans et plus de retard	-0,34	ns
<i>Caractéristiques socioprofessionnelles des parents</i>		
mère au foyer	-2,14	**
père cadre	3,49	***
père employé	1,34	ns
père est de la sécurité- forces armées	4,74	**
père retraité	0,52	ns
père commerçant ou artisan	0,30	ns
père décédé	1,81	ns
<i>Passé scolaire de l'élève</i>		
A fait un ans au préscolaire	-1,04	ns
A fait 2 ans au préscolaire	0,93	ns
A fait 3 ans ou plus au préscolaire	1,75	ns
est admis à l'entrée en 6ème	5,20	***
A redoublé une fois au primaire	-0,40	ns
redoublé 2 fois au primaire	-2,80	**
a déjà redoublé au collège	-0,93	ns
<i>Environnement familial</i>		
parle plusieurs langues	1,86	**
parle français à la maison	1,67	*
scolarise deux enfants	0,61	ns
scolarise 3 enfants	-0,77	ns
scolarise 4 enfants	0,64	ns
scolarise un enfant	2,06	*
R² = 15%		

Les résultats de l'analyse multi-variée sont assez similaires avec ceux de l'analyse uni-variée. Dès lors, afin de ne pas être répétitive, nous ne présentons dans cette partie que ceux qui sont réellement intéressants et qui nous permettent de répondre à notre problématique.

↳ *Effet du niveau initial en français au CEP sur la réussite finale en français au BEPC*

Le pouvoir explicatif du modèle spécifique de la progression en français est de 14,5%, soit presque autant que le modèle global. Il n'est donc pas surprenant que ce soit les mêmes facteurs qui produisent les mêmes effets. Seulement, dans ce cas, les facteurs liés à l'élève contribuent à plus de 50% à cette variance expliquée et chaque facteur n'apporte pas forcément le même nombre de points en français qu'au total.

Le niveau initial en français a une influence positive et hautement significative sur le niveau final en français au seuil de 1%. Mais cette variable n'explique que 4,3% du résultat final en français. Ce résultat était plus ou moins attendu puisque l'évaluation par matière a montré que la dictée et l'expression, qui font partie des 3 matières qui composent le français, n'avaient que peu d'influence sur la note de finale de français et sur la réussite globale au BEPC ; mais que la langue avait une influence hautement significative.

À niveau initial donné, c'est l'âge de l'élève qui détermine principalement sa réussite en français au BEPC. En effet, les élèves en avance présentent un avantage de l'ordre de 7 points par rapport aux autres. Ensuite, viennent les facteurs comme l'entrée en 6ème (5,2), l'activité du père (2,5 points pour les fils de cadres et 3,5 points pour les enfants des forces armées).

Alors que globalement, les filles progressent moins bien que les garçons, en français, c'est l'effet contraire qu'on observe. En effet, en français, et plus spécifiquement en langage, les filles travaillent mieux que les garçons. Cet effet positif est tout de même très faible même s'il est très significatif.

De plus, le fait d'exécuter une activité domestique semble, contre notre attente, être plutôt favorable au progrès en français. Ce résultat peut être directement associé au fait que ces activités relèvent des filles qui heureusement parviennent à bien progresser en français malgré tout.

Comme attendu, le redoublement est un facteur négatif pour la réussite des élèves et peut faire perdre jusqu'à 2,8 points environ sur la note finale en français au BEPC, à niveau initial donné. Les élèves de familles de petite taille (où on scolarise au plus deux enfants), ont un avantage par rapport aux autres. Ces différents facteurs, en dehors du niveau initial, expliquent 10,2% (14,5% - 4,3%) de la réussite en français en fin de secondaire¹.

↳ *Effet du niveau global au CEP sur la réussite finale en français au BEPC*

L'analyse simultanée des variables qui prend en compte le niveau global au CEP, nous permet de faire les observations suivantes :

- Notre première observation est qu'il existe des différences significatives de progression entre filles et garçons ; les filles ont mieux progressé que les garçons en français ;
- plus l'élève est jeune, et mieux il progresse en français. Ce résultat n'est pas étonnant puisque ce sont les enfants de fonctionnaires et surtout des cadres qui vont habituellement à l'école à un âge plus précoce. De plus, les habitudes de cette catégorie sociale, et les codes langagiers proches de ceux utilisés à l'école, peuvent justifier l'écart de niveau entre leurs enfants et les autres.

Le redoublement, et plus spécifiquement le nombre de redoublements a un impact négatif sur les performances scolaires de l'élève en français. Cet effet est toutefois variable dans son intensité selon le niveau scolaire. Ainsi le redoublement au CM1, et dans une moindre mesure au CE2, sont significatifs et d'impact négatif sur la réussite en français au collège. De même, l'éloignement de l'école exerce un impact négatif sur la réussite en français. Les caractéristiques socioéconomiques et familiales expliquent dans ce cas 15,40 % de la variance des progressions en français.

Les élèves de milieu social favorisé, ayant un père cadre ou de profession libérale, réussissent mieux en français que les enfants ayant un père exerçant toute autre profession. Le statut de la mère par contre a une influence plus modeste sur les progressions de l'élève. Parmi les variables liées aux caractéristiques individuelles de l'élève, il ressort que l'âge

influence fortement et très significativement les progressions des élèves en français. (Coefficient = 6,23).

En résumé, que l'on considère la réussite globale au CEP ou la note globale de français obtenue au CEP comme variable de contrôle, on arrive au fait que les enfants des cadres obtiennent, toutes choses égales par ailleurs, de meilleurs progressions que les autres élèves dont le père exerce une autre profession. Par rapport à ceux dont la mère travaille, les enfants dont les mères sont ménagères ont de moindres progressions. Les variables liées aux caractéristiques des parents et celles portant sur l'organisation scolaire contribuent à plus de 10% dans l'explication des progressions de l'élève en français. Outre les variables d'organisation, c'est plus l'origine sociale que les caractéristiques de l'élève-même qui déterminent ses progressions en français au collège.

12.2.2. Impact des variables sociodémographiques sur les progressions des élèves en mathématiques¹¹⁹

Les mathématiques constituent une discipline cardinale en matière de structuration du raisonnement de l'individu. De ce fait, elles représentent une discipline fondamentale aussi bien pour la formation académique que pour la formation à la vie.

12.2.2.1. Analyse uni-variée

Il ressort que les enfants en avance, et ceux n'ayant pas redoublé au cours du primaire, ont de meilleurs résultats que les autres. Les élèves admis à l'entrée en 6^{ème}, réussissent mieux que leurs pairs recrutés en complément d'effectif. En dehors des enfants qui sont orphelins de père et qui obtiennent environ 3,3 points de plus que les autres enfants, le statut des autres catégories de la profession du père n'ont aucun impact significatif sur la réussite en mathématiques en fin de collège.

Le niveau initial ne semble pas avoir une influence sur les progressions des élèves en mathématiques au cours du collège. Les filles ont de plus faibles progressions que les garçons

¹¹⁹ Pour les estimations en mathématiques, anglais, SVT, histoire géographie et réussite globale au BEPC, cf. annexe D7 à D16 en annexe D, tome II.

qui gagnent 2,7 points de plus en mathématiques au BEPC. Les enfants ayant une mère cadre ont un avantage de 5,8 points sur les enfants dont la profession du père ou de la mère est autre. Par contre, les enfants dont le père n'a pas fréquenté le collège sont pénalisés aux épreuves de mathématiques, où ils obtiennent en moyenne 4,7 points de moins que les autres élèves.

Aussi, comme en français, l'âge et le redoublement (en mathématiques au CP1 et au CM1) pénalisent l'élève et le retard scolaire constitue de loin la variable qui influence le plus négativement les progressions en mathématiques au collège. Enfin, plus l'élève est proche de l'école, mieux il progresse en mathématiques. Lorsque l'élève a un long temps de parcours, il arrive essoufflé, il a moins de temps de travail personnel, et n'a pas la possibilité de venir s'entraîner avec ses pairs. Cette hypothèse est renforcée par le fait que l'effet du travail de groupe est significatif pour cette matière. Globalement pour cette discipline, on retrouve ici un effet plus marqué du sexe, de l'âge et surtout du statut de la mère, du statut du père et du parcours scolaire.

12.2.2.2. Analyse multi-variée

Moins que les 15% de la part des variances expliquées dans les progressions globales en français, les estimations par groupe de variables par des équations successives, montrent que seulement 6,7% de variances sont expliquées en mathématiques. Un tiers de cette variance expliquée est liée aux caractéristiques de l'élève, un autre tiers à son niveau initial en mathématiques, c'est-à-dire sa moyenne générale en mathématiques au CEP. Le reste de cette variance est expliquée par les facteurs associés aux parents et les autres activités de l'élève.

Le pouvoir explicatif de la meilleure spécification du modèle global en mathématiques est d'environ 8%. Par rapport aux CSP des parents, les enfants des cadres sont avantagés de 3,6 points par rapport aux autres catégories socioprofessionnelles. Le fait d'avoir une mère ménagère ou de niveau lycée est un facteur défavorisant. L'influence négative des mères ayant un niveau lycée pourrait s'expliquer par le fait que ce degré d'éducation les prédestine à des postes de techniciennes qui les absorbent au point qu'elles n'arrivent pas à encadrer le travail scolaire de leurs enfants.

L'effet positif de la jeunesse de l'élève se confirme au niveau global. L'âge de l'élève est le facteur le plus déterminant de la réussite en mathématiques au BEPC : plus l'élève est en retard d'âge, plus il est désavantagé en mathématiques au BEPC par rapport à ceux qui sont à l'heure (qui constitue la référence). Par exemple, les élèves en avance (précoce) obtiennent près de 10 points d'écart par rapport à ceux qui ont deux ans de retard.

En confirmation de l'idée répandue que les filles ne réussissent pas bien en sciences « dures », le coefficient du genre est négatif. Les filles s'en sortent moins bien que les garçons (-3,6 points) et ceci de façon hautement significative (seuil de 1%). Tous les autres facteurs du modèle global agissent sensiblement dans le même sens mais toujours avec moins d'importance.

En dépit de son effet négatif sur les progressions de l'élève en mathématiques, le redoublement n'agit pas globalement de manière significative ici. L'impact et l'effet de cette variable varient suivant la classe redoublée. Le fait d'avoir obtenu l'entrée en 6^{ème} donne un avantage sur les élèves recrutés en complément d'effectif.

Soulignons qu'un nouveau facteur explicatif s'ajoute aux autres dans le cas des mathématiques. Il s'agit du travail de groupe qui a un effet positif très significatif sur la progression des élèves. Ce résultat correspond bien à la réalité qu'on observe dans les établissements, puisque les élèves ne forment généralement des groupes d'études que pour traiter des exercices dans les sciences dites pures (mathématiques et sciences physiques au collège).

Enfin plus l'élève est proche de l'école, mieux il progresse en mathématiques. Les enfants qui ont plus de 30 min de parcours ont en moyenne 3 points de moins en mathématiques au BEPC. L'effet négatif du temps de parcours scolaire peut s'expliquer par le fait qu'ils arrivent essoufflés, qu'ils ont moins de temps de travail personnel, et n'ont certainement pas la possibilité de venir s'entraîner avec ses pairs. Cette idée est renforcée par le fait que l'effet du travail de groupe est significatif pour cette matière.

Globalement pour cette discipline, on retrouve ici un effet plus marqué du sexe, de l'âge, du statut de la mère, et du parcours scolaire de l'élève.

12.2.3. Impact des variables individuelles sur les performances des élèves en anglais

Faisons remarquer d'entrée de jeu qu'au primaire, il n'y a pas l'enseignement de l'anglais. Ceci nous a contraint à faire l'analyse dans ce cas précis, sur la progression en anglais, en tenant compte plutôt du nombre total de points au CEP comme variable de contrôle.

L'apprentissage de l'anglais constitue souvent, pour les élèves du collège, le moyen de se distinguer de leurs jeunes frères ou amis restés au primaire. Mais, malgré cet attrait qu'il présente pour beaucoup, il a généralement été la bête noire de la plupart des élèves.

12.2.3.1. Analyse uni-variée

Aussi bien les garçons que les filles, en milieu rural ou urbain, ne parviennent pas entre eux, à des réussites significativement différentes en anglais. Cependant, les élèves du privé parviennent à mieux réussir en anglais que leurs collègues du public puisqu'ils obtiennent 4,68 points de plus que ces derniers. Dans certaines régions du pays, les élèves montrent une réussite tournant autour de deux points (entre 1,49 et 2,73 points) de plus que les autres. Ainsi, les régions du Centre-Est, du plateau Central et du Centre-Sud ont de meilleurs résultats que les autres dont certaines (comme du Centre et du Nord) sont même significativement défavorables à la réussite en anglais.

L'un des facteurs les plus déterminants pour la réussite en anglais se révèle être le type d'enseignement que fréquente l'élève. Les élèves des établissements d'enseignement général obtiennent des résultats meilleurs soit 6,21 points de plus que les élèves des établissements d'enseignement technique. Ici encore, redoubler ou être fils de cadre ou d'employé n'accroît que très faiblement les capacités des élèves d'améliorer leur note en anglais. Enfin, les élèves recrutés font apparaître, une fois de plus, leur faiblesse par l'impact de -1,02 point de moins dans leur résultat en anglais comparativement aux autres.

12.2.3.2. Analyse multi-variée

Le niveau global au primaire seul, contribue à environ un tiers de la variance totale expliquée qui s'élève à 10%.

Le niveau d'instruction des parents, l'âge de l'élève, et le fait que l'élève travaille ou non en groupe semblent n'apporter aucune explication à la variance des progressions en anglais. Par contre, le redoublement entrave plus les progressions des élèves qui ont redoublé au CM1, au CE2 ou au CM2. De même, les élèves qui ont un temps de parcours supérieur à 30 minutes pour aller à l'école sont pénalisés par rapport à leurs camarades qui habitent à côté de l'école.

Puisque l'anglais est une matière littéraire comme le français, il est normal d'envisager que les facteurs intervenant en français aient les mêmes effets. De plus, l'analyse factorielle a montré que l'anglais était davantage lié au français. En faisant une lecture comparative des deux analyses, on aboutit à quelques détails près aux mêmes résultats. Parler plusieurs langues est évidemment un facteur favorable au progrès en anglais comme en français.

Les seuls nouveaux facteurs qui interviennent dans le cas de l'anglais, sont l'influence du lieu de résidence et la contrainte imposée par les parents dans le suivi du travail de leurs enfants. En effet, c'est plus la résidence scolaire de l'élève qui exerce une influence significative sur ses performances en anglais écrit. Comparativement aux élèves qui habitent chez leurs parents, les élèves des internats et dans une moindre mesure, ceux qui sont en location puis ceux qui habitent chez des tuteurs ont de meilleures progressions en anglais. Le fait d'exercer une activité commerciale extrascolaire, a une influence positive et significative sur les progressions des élèves (pratique de la langue).

12.2.4. Impact des variables individuelles sur les progressions des élèves en sciences de la vie et de la terre (SVT)

Souvent considérées comme l'une des matières les plus utilitaires et les plus concrètes des études (puisque basées sur du matériel et touchant aux phénomènes naturels), les SVT sont généralement mieux réussies par les garçons que par les filles.

12.2.4.1. Analyse uni-variée

Nos estimations montrent que les garçons réussissent significativement de plus d'un point et demi (1,52 point) les SVT que les filles. Il est intéressant de souligner que contrairement au français où ce sont plutôt les filles qui réussissent mieux, en SVT ce sont les garçons qui réussissent. Avoir bien réussi son CEP n'influence presque pas la maîtrise des SVT, puisqu'elle n'apporte que 0,03 point.

Résider en milieu urbain ou être inscrit dans un établissement privé, détermine largement la capacité des élèves à réussir en SVT. En effet, les élèves qui résident en milieu urbain ont un avantage de plus de 3 points sur leurs collègues du milieu rural. Lorsqu'ils sont inscrits dans les établissements privés, c'est 5,29 points qu'ils obtiennent de plus. Quand on compare la réussite en SVT dans les collèges d'enseignement général à ceux du technique, la différence est impressionnante puisqu'elle atteint près de 10 points en défaveur des élèves d'enseignement général. Ceci peut s'expliquer par la prépondérance des enseignements pratiques dans les collèges techniques.

Il apparaît également que les élèves en avance sur leur niveau et les redoublants réussissent mieux que les autres en SVT. Pour les premiers, et comme en français, ils confirment leur éveil par rapport aux autres élèves. Les redoublants quant à eux font apparaître un faible avantage dû à l'expérience de la reprise des mêmes matières. En observant l'influence du statut des parents sur la réussite des élèves en SVT, seuls les parents qui sont des cadres ont une influence sur le résultat de leurs enfants. Cet état de chose peut s'expliquer par la disponibilité, dans les familles de cadre, d'une meilleure culture générale et peut être des ouvrages indispensables à la maîtrise de cette matière.

Enfin, les élèves recrutés parallèlement à la procédure normale, réussissent généralement moins bien en SVT comparativement à ceux qui sont admis pour l'entrée au collège. En effet, ceux qui sont recrutés ont un désavantage significatif de 2,34 points par rapport aux autres.

12.2.4.2. Analyse multi-variée

L'estimation de l'équation globale montre que les progressions en SVT font intervenir un nombre plus important de variables qu'en français, anglais et en mathématiques. Peut-être parce qu'elle fait intervenir tant l'éveil que l'esprit scientifique. Ainsi, l'environnement socio-familial joue un rôle important dans la réussite scolaire des élèves en SVT. Les élèves dont la mère a un niveau lycée réalisent de faibles progressions en SVT. Il ressort que les enfants qui exécutent des activités agricoles possèdent un avantage comparativement à leurs pairs.

Par rapport aux enfants qui arrivent à l'heure, seuls les plus jeunes progressent significativement en SVT. Cette variable est de nouveau la plus importante. Le niveau initial et l'âge ont sensiblement le même degré d'influence sur les progressions des élèves en SVT. Plus l'élève est jeune, mieux il progresse. Les enfants qui ont redoublé au CE2 et au CM1 progressent moins bien.

Le temps de parcours scolaire influence négativement et significativement les progressions en SVT. En ce qui concerne les SVT, la progression croît avec l'encadrement extrascolaire des élèves qui est positivement lié aux progressions des élèves. De plus, les enfants qui exécutent des activités agricoles possèdent un avantage comparativement à leurs pairs. Au-delà de ses facteurs, les autres facteurs analysés dans le modèle global, conservent le sens de leur effet, mais avec une importance relativement plus faible.

12.2.5. Impact des variables individuelles sur les progressions des élèves en histoire géographique

Le rôle de l'histoire et de la géographie dans la connaissance du milieu et la culture générale des élèves en font des matières importantes et utiles pour la vie des élèves. Ici, nous nous intéressons aux facteurs environnementaux et socioéconomiques qui influencent la réussite des élèves dans ces deux matières.

12.2.5.1. Analyse uni-variée

Les estimations révèlent que les garçons réussissent mieux dans ces matières que les filles avec une différence de 2,62 points. Résider en milieu urbain ou être inscrit dans un établissement public n'a qu'un faible impact en terme d'amélioration des notes en histoire et géographie puisqu'ils n'apportent respectivement qu'un surplus de 1,11 et 1,47 point. Par contre, être inscrit dans un établissement privé permet un accroissement significatif de plus de 6 points dans la réussite de ces matières. Dans les différentes régions du pays et comparativement aux autres régions, les élèves de la direction régionale du Centre-Est obtiennent un avantage en matière de réussite en histoire et géographie. Les élèves des collèges d'enseignement général réussissent très mal leur épreuve d'histoire et géographie contrairement à ceux de l'enseignement technique. En effet, être inscrit dans un collège d'enseignement général réduit significativement et de 12,78 points la note dans ces matières. L'influence relativement plus importante de l'enseignement technique peut tirer une partie de son explication du fait qu'on y retrouve beaucoup d'élèves qui, ayant redoublé dans l'enseignement général se réorientent par la suite dans cet ordre d'enseignement avec une certaine expérience (background). L'influence relative du redoublement dans l'amélioration des résultats de ces matières se retrouve également de façon significative dans le coefficient de 1,22 point qu'il permet d'acquérir.

Les enfants issus de famille nombreuse ne parviennent pas à obtenir de bon résultats en histoire et géographie, puisque plus il y a des enfants dans la famille, moins les résultats des élèves sont bons dans ces matières. Contrairement à ce qu'on a pu observer jusque là en ce qui concerne l'influence de statut socioéconomique du père, seuls les orphelins de père et les enfants de mère commerçante améliorent significativement leurs résultats en histoire et géographie. Enfin, ici également les élèves recrutés montrent leurs limites dans la réussite des ces deux matières, ceci montre s'il le fallait, qu'une attention particulière doit être accordée à cette catégorie d'élève.

12.2.5.2. Analyse multi-variée

Le niveau initial à l'entrée au collège n'a aucune influence sur les progressions des élèves en histoire géographie. Ceci pourrait s'expliquer par le fait que la connaissance du

programme antérieur dans cette discipline secondaire, n'est pas nécessairement liée au programme de l'année d'examen. On peut bien réussir en histoire géographie au BEPC, sans avoir recours au programme de la 4^{ème} et encore moins à ceux du primaire. Cette explication est valable pour les SVT.

Il existe une différence de progression hautement significative et favorable aux garçons. Les élèves jeunes progressent mieux. Autrement dit, plus les élèves arrivent au collège à un âge avancé, moins ils progressent en histoire géographie.

Le redoublement n'a pas un effet significatif sur la progression en histoire géographie. Les enfants ayant un père cadre, et dans une moindre mesure, ceux qui ont un père de profession non déterminée, progressent mieux. Le temps de parcours scolaire est très significatif, les élèves les plus proches de l'école s'en sortent mieux. Enfin, les enfants qui déclarent bénéficier d'un appui scolaire à la maison progressent mieux. Au-delà de ses facteurs, les autres facteurs analysés dans le modèle global et uni-varié, conservent le sens de leur effet, mais avec là aussi, une importance relativement plus faible.

Après avoir passé en revue les facteurs influençant la réussite dans les principales matières, nous nous concentrerons sur ceux qui déterminent de façon prépondérante la réussite globale en fin du premier cycle du secondaire que constitue l'obtention du BEPC.

12.2.6. Impact des variables individuelles des élèves sur leur progression globale en fin de collège

Dans les analyses précédentes, nous avons testé l'effet des variables individuelles sur le niveau scolaire de l'élève en fin de collège par matière. La note obtenue au CEP dans chaque matière a été utilisée comme variable de contrôle. Dans ce qui suit, nous allons utiliser la moyenne globale obtenue au CEP comme variable de contrôle, pour évaluer la réussite finale au BEPC.

12.2.6.1. Les facteurs individuelles influençant la réussite globale au BEPC (analyse univariée)

Comme cela est prévisible, la plupart des facteurs qui ont eu un impact significatif sur les principales disciplines analysées plus haut, ont une influence remarquable dans la réussite au BEPC. Les garçons réussissent avec près de 3 points de plus leur examen que les filles. De façon analogue, les élèves inscrits dans le secteur privé réussissent largement mieux leur examen que ceux du secteur public. En effet, dans les établissements privés conventionnés, les résultats sont de 9,86 points meilleurs à ceux obtenus par les élèves inscrits dans le public. Les enfants précoces et ceux qui sont fils de cadre (mère ou père cadre) parviennent aussi à des résultats significativement différents de ceux des autres. En effet, les enfants en avance sur leur niveau parviennent à obtenir des résultats supérieurs d'environ 6,58 points à ceux des autres catégories d'âge.

De même, les enfants ayant un père cadre réussissent avec 3,14 points de plus que les enfants des autres catégories et ceux ayant une mère cadre en font nettement mieux avec 5,25 points de plus. Les élèves recrutés confirment leur mauvaise prestation d'ensemble avec près de 5 points en moins que les autres. Soulignons pour finir quelques autres facteurs qui apparaissent comme ayant une influence significative sur la réussite au BEPC même si certains ont une intensité faible.

Au titre de ces facteurs, nous pouvons retenir ceux-ci qui ont une influence positive : la ponctualité à l'école, le redoublement, les retards de scolarisation qui améliorent la capacité des élèves bien qu'ils ne soient pas tous recommandables à l'exception de la ponctualité. Ces conclusions, loin d'être contradictoires, confirment l'effet sélectif de l'influence de certains facteurs (selon la discipline par exemple), et qu'il est hasardeux de vouloir tirer une réponse globale sans une analyse fine des différents contours. Parmi les facteurs ayant une influence négative, nous avons le nombre d'enfants de la fratrie, le fait d'habiter avec les parents en opposition avec ceux qui sont à l'internat et le niveau d'éducation du premier cycle du père qui se révèle être significativement négatif pour la réussite au BEPC.

12.2.6.2. Les facteurs sociodémographiques influençant les progressions globales des élèves au collège (analyse multi-variée)

Dans le chapitre précédent, nous avons, avec des estimations uni-variées, isolé quelques facteurs-clé qui ont une influence déterminante sur la réussite au BEPC. Dans cette section, nous présenterons les résultats de l'estimation multi-variée en mettant l'accent sur les principaux facteurs explicatifs de la réussite finale au BEPC.

Un bref aperçu sur les résultats, nous permet de remarquer que le sens des effets observés dans l'analyse uni-variée, de même que l'ampleur des impacts, sont confirmés en gros par l'analyse multi-variée.

La prise en compte des Caractéristiques Sociodémographiques (CSD) des élèves dans l'analyse de leur progression au collège, permet d'expliquer environ 15,65% de la variance de leur résultat en fin de collège à niveau initial au CEP donné. Un tiers de cette variance expliquée dépend du niveau initial représenté par le niveau global au CEP. Un autre tiers est lié aux caractéristiques propres de l'élève et le dernier tiers relève des caractéristiques sociales des parents.

➡ Les facteurs relevant des caractéristiques de l'élève

Au titre des caractéristiques personnelles de l'élève qui déterminent sa progression au collège, nous pouvons retenir :

Le genre dont l'effet est largement négatif, car il conduit à une perte de l'ordre de 10 points. Ceci traduit le fait que les filles progressent moins bien au collège comparativement aux garçons.

L'âge de l'élève pris en compte à travers son avance ou son retard de scolarisation fait apparaître que, plus un élève entre au collège jeune, mieux il progresse au cours de son cursus au collège. Le poids de cette variable est de loin le plus élevé de toutes les variables du modèle ; les coefficients qui lui sont associés sont hautement significatifs au seuil de 1%. L'écart de point est très important (29,8 points) par rapport à ceux qui ont dépassé de deux

ans l'âge réglementaire. Comparés à ceux qui ont l'âge requis, l'avantage de points est toujours considérable puisqu'il est d'environ 20,5 points en faveur des élèves précoces.

➡ **Les facteurs relevant de l'environnement social de l'élève**

Le fait de parler plusieurs langues présente un avantage non négligeable pour la progression des élèves au collège. Ceci se comprend, puisque cette aptitude prédispose l'élève à assimiler facilement les nouvelles langues qui sont introduites au collège. Par contre, le nombre élevé de frères et sœurs (*fratrie*) ne semble pas influencer favorablement la réussite de l'enfant.

Les enfants qui reçoivent au moins une *aide scolaire* de leurs parents et ceux qui ont un appui des encadreurs à la maison, réussissent mieux que leurs pairs qui n'ont jamais d'aide à domicile. Contrairement à nos attentes, *le travail de groupe* ne semble pas avoir une influence sur la réussite des élèves au collège; ou plutôt, elle l'a pour certaines matières mais pas pour d'autres.

Résider à l'internat ou être proche de l'école en termes de temps d'accès, constituent des facteurs importants pour la progression des élèves au collège. Il est probable que ces deux facteurs soient aussi sous l'influence des ressources des parents, dans la mesure où ne peuvent envoyer leurs enfants à l'internat, que les parents qui ont un certain niveau de ressources.

De façon identique, les parents ayant les moyens peuvent faire transporter leurs enfants à l'école avec moins de temps, là où les enfants de famille à faibles ressources sont contraints de marcher longtemps. La distance constitue ainsi un handicap influençant négativement les performances scolaires des élèves. Dans le cadre de la décentralisation, la politique orientée vers le rapprochement du collège devrait être mise au centre des préoccupations des décideurs, car elle va contribuer à améliorer les performances du système scolaire.

➡ **L'origine sociale de l'élève (ou statut socioprofessionnel de ses parents)**

Le statut du père est un élément crucial pour la progression de l'élève. Mais ce facteur semble ne pas agir directement. En effet, il intervient par la combinaison du niveau de ressources que permettent certains statuts professionnels et le niveau d'éducation qui leur sont associés. Ainsi, il ressort que le statut professionnel du père cadre, influence positivement et de façon très significative la progression de l'élève au BEPC. Comparativement au père agriculteur-éleveur, les enfants de cadres réussissent éminemment mieux et obtiennent à niveau initial identique, 11,8 points de plus au BEPC.

Les enfants dont le père appartient aux catégories socioprofessionnelles "autres" (autres que celles énumérées), ont de bien meilleures réussites que les enfants des autres catégories socioprofessionnelles, et gagneraient 15,6 points de plus que les enfants d'agriculteurs et éleveurs. Cette catégorie « autres professions » renfermerait certainement des pères ayant un niveau de revenus assez substantiel qui leur permettrait de payer les services d'accompagnement scolaire pour leurs enfants. L'écart de gain en terme de points obtenus au BEPC n'est que de 4,8 points avec les enfants des cadres.

En dépit du rôle prépondérant que joue le statut du père, son absence (père décédé) semble ne pas représenter un danger pour ses enfants. La compréhension de ce phénomène nécessite la prise en compte du statut social accordé aux orphelins dans le contexte socioculturel des pays africains.

En Afrique en général et au Burkina en particulier, l'orphelin est pris en charge par la famille élargie qui se charge de lui assurer un avenir, en mémoire de son feu père qui est supposé, à travers « l'esprit du mort », s'informer du sort réservé à ses progénitures sur lesquels il continue de veiller depuis l'au-delà. En effet, au regard du tableau ci-dessous, en l'absence de leur père, les frères et sœurs et les parents proches s'organisent pour encadrer et prendre en charge l'orphelin, au point qu'il se retrouverait dans des conditions assez idéales pour réussir à l'école. Ils sont 28% à bénéficier respectivement de l'appui de leurs frères et des parents proches, contre respectivement 7,4 et 6,9 % des enfants ayant leur père en vie.

Tableau n° XII. 4 : *Prise en charge des frais de scolarité des enfants ayant leur père décédé*

Qui paye tes études	Effectif	Père		Total
		Vivant	DCD	
Parents directs	Effectif	2906	107	3013
	% père décédé	83,4%	37,9%	80,0%
Frères et soeurs, moi-même	Effectif	257	79	336
	% père décédé	7,4%	28,0%	8,9%
Autres parents	Effectif	241	78	319
	% père décédé	6,9%	27,7%	8,5%
État et organismes	Effectif	79	18	97
	% père décédé	2,3%	6,4%	2,6%
Total	Effectif	3483	282	3765
	% père décédé	100,0%	100,0%	100,0%

Source : nos enquêtes de 2000 et 2003

Le statut de mère au foyer n'apporte pas une assistance favorable à la progression des élèves. Les élèves ayant leur mère au foyer ont 11 points en dessous de ceux ayant leur mère active. Il est évident que dans le cas du Burkina, le statut de femme au foyer est étroitement lié à de bas niveau d'éducation (pour ne pas dire d'absence d'instruction), ce qui permet de comprendre le sens du signe négatif de ce facteur.

Le niveau d'éducation de la mère qui semble présenter un impact négatif sur la réussite de l'enfant est visiblement le niveau lycée (secondaire 2). Comme nous l'avons signalé, c'est dans cette catégorie que les femmes ont beaucoup d'opportunités sur le marché de l'emploi à des postes techniques. Or, cette position dans la bureaucratie professionnelle est signe d'une grande exigence en terme de temps de travail et d'activités à accomplir. Elles ont donc certainement moins de temps à consacrer à leurs enfants à la maison, mais aussi des difficultés à prendre en charge les coûts d'un encadrement à domicile.

➡ **Le passé scolaire de l'enfant**

Les résultats de l'estimation mettent en évidence que le fait d'avoir fréquenté le préscolaire n'influe pas sur la réussite au BEPC. Des études de Duru-Bellat et Mingat, (1991) et de Suchaut (1993) ont montré que plus on avance dans les cycles, moins l'effet d'une formation au préscolaire se faisait sentir.

Réussir à l'entrée en 6^{ème} est révélateur d'une capacité intrinsèque de l'élève et joue de manière déterminante dans la progression au collège.

Enfin, *les redoublements*, même quand ils se sont passés au primaire, continuent d'avoir un impact négatif des années plus tard sur les compétences des élèves. L'impact global du redoublement semble plus intensif et déterminant en premières années du CP et du CM, car il continue à influencer négativement et significativement les performances de l'élève au BEPC. Il est d'autant plus important que l'élève a redoublé. Ces résultats qui font suite à d'autres recherches telles que celles de J.J Paul et T. Trocin (2004)¹²⁰, ou de la Confemen (PASEC),¹²¹ ont montré l'effet négatif du redoublement sur les progressions des élèves, mais aussi sur l'efficacité globale du système.

12.3. Comparaison des gains de variance des différents modèles entre les matières

Tableau n° XII. 5 : Récapitulatif des gains de variance dans les équations successives et part de l'effet des CSD sur les progressions des élèves.

BEPC		Français		Maths		Anglais		SVT		HG		Facteurs ciblés dans les modèles
R ²	Gain de R ²	R ²	Gain de R ²	R ²	Gain de R ²	R ²	Gain de R ²	R ²	Gain de R ²	R ²	Gain de R ²	
5,32	5,32	4,30	4,30	1,52	1,52	3,75	3,75	0,28	0,28	2,33	2,33	NI
8,79	3,47	10,12	5,81	3,78	2,26	5,42	1,67	0,60	0,33	4,33	1,99	NI, âge, genre
9,10	0,31	10,32	0,21	4,12	0,34	5,46	0,05	0,65	0,04	4,52	0,19	NI, âge, genre, NE_P
10,81	1,71	11,30	0,98	5,31	1,19	6,69	1,22	1,23	0,58	5,88	1,36	NI, âge, genre, NE_P, CSP
11,76	0,96	12,25	0,95	5,67	0,36	8,37	1,68	2,13	0,90	6,74	0,86	NI, âge, genre, , NE_P, CSP, EnvFam
14,73	2,96	15,40	3,15	6,35	0,68	9,43	1,07	3,74	1,62	9,11	2,38	NI, âge, genre, CSP, NE_P, EnvFam, PS
14,97	0,22	15,75	0,35	6,69	0,34	10,10	0,67	3,93	0,18	9,65	0,53	NI, âge, genre, NE_P, CSP, EnvFam, PS, CE

Sources : Nos estimations à partir des données des enquêtes de 2000 et 2003

L'analyse des gains de variance établit à partir des équations successives de régressions par les MCO montrent que le niveau initial agit sur la performance globale de l'élève. L'effet brut de cette variable apporte un gain de 5,32 points sur la réussite globale au

¹²⁰ J.J Paul et T. Trocin (2004), *Les apports de la recherche sur l'impact du redoublement comme moyen de traiter les difficultés scolaires au cours de la scolarité obligatoire*; rapport au HAUT CONSEIL DE L'EVALUATION DE L'ECOLE.

¹²¹ Études réalisées par thème par la CONFEMEN (2003-2004), http://www.confemen.org/imprimer-article.php3_id_article=175; site visité le 11 janvier 2006.

BEPC. Selon la matière, c'est plus en français que le niveau initial à l'entrée au collège à apporte une plus grande valeur ajoutée.

L'âge et le sexe de l'élève influence plus en français avec une valeur ajoutée de +5,81, un peu plus que l'ensemble des matières réunies. L'environnement familial et les caractéristiques socioprofessionnels apportent dans le meilleur des cas à peine 2 points de gain de variance. Le passé scolaire de l'élève (PS) apporte une part plus substantielle soit 3,15 en français et 2,96 dans la réussite globale au BEPC. Il ressort ainsi de ces statistiques, que les variables liées à l'élèves tel que l'âge, sexe, et passé scolaires (le redoublement) semblent les plus déterminantes dans la carrière de l'élève au collège.

12.4. Conclusion

L'analyse des progressions des élèves par matière indique que les facteurs déterminants de la réussite scolaire des élèves ne sont pas identiques selon les disciplines. En effet, au delà des facteurs socioéconomiques, l'efficacité pédagogique diffère d'une discipline à l'autre.

Par rapport aux caractéristiques sociodémographiques, il apparaît que les enfants des cadres obtiennent de bien meilleures progressions que les enfants des autres fonctions. Le statut de la mère, le niveau initial à l'entrée au collège, le lieu de résidence pendant l'année scolaire, et le niveau d'instruction ont des effets discriminants selon la discipline.

L'âge scolaire de l'élève et le redoublement sont des facteurs déterminants pour chacune de ces matières, leur poids et leur influence étant relativement importants selon les disciplines. Dans le modèle global, l'effet du niveau initial au collège (mesuré par le niveau de la réussite globale au CEP) est très faible en mathématiques ($R^2=1,37\%$) puis en histoire géographie ($R^2 = 2,50\%$), contre 3,5% en anglais et 3,6% en français.

L'impact négatif de la mère ayant un niveau secondaire 2, pourrait s'expliquer par le fait que cette catégorie de mères a des opportunités de travail qui les empêchent d'assurer le suivi scolaire de leur enfant. En outre, c'est dans cette catégorie que l'on rencontre des niveaux de revenus moins élevés, ce qui handicape le recours à un encadrement rémunéré d'un répétiteur.

Chapitre 13 : Les effets de contexte

La culture de qualité est un "Effort continu et extensif d'une institution pour améliorer sa capacité au changement et la qualité de son enseignement et de sa recherche, au moyen d'une politique interne d'assurance qualité d'une direction stratégique

Luc Weber¹²²

Dans la section précédente, nous avons évalué l'influence des facteurs non scolaires sur les progressions des élèves ; facteurs identifiés au niveau des caractéristiques individuelles des élèves, de leur environnement familial et des caractéristiques sociodémographiques de leurs parents. Dans la présente, nous allons nous atteler à mesurer l'influence du contexte scolaire sur les acquisitions des élèves. Plus exactement, il s'agira de prendre en compte l'effet de l'environnement physique et pédagogique des établissements scolaires sur la qualité des enseignements. A ce titre, ce chapitre occupe une place centrale dans notre étude dont l'objectif primordial est de dégager les facteurs du contexte scolaire (classe ou établissement) qui déterminent la réussite ou l'échec scolaire de l'élève. Nous nous intéresserons à l'effet du contexte sur l'évolution des acquis scolaires des élèves et à l'explication des différences identifiées. Ce travail se situe à la suite des multiples travaux sur les effets-classe et les effets-établissement (school mix et school effectiveness), Scheerens, (1990), Grisay (1997, 1998).

Dans un premier temps, nous allons présenter, nous allons présenter les variables retenues dans les modèles, puis nous discuterons ensuite les résultats globaux des analyses qui ont été faites. Dans la deuxième partie de cette analyse, nous présenterons les résultats des estimations portant sur l'échec scolaire. Ces estimations nous permettront de raffiner les questions sur les progressions des élèves et les raisons liées à l'échec à travers une ré-

¹²² Intervention du professeur Luc Weber de l'université de Genève, membre du bureau de l'EUA à la conférence sur l'Université européenne du XXI^e siècle; le défi de la qualité « De Berlin à Bergen : nouveaux enjeux de l'évaluation » Dijon, 10-11 juin 2004.

estimation des facteurs par des analyses multi-niveaux. Cette dernière estimation offre l'avantage de décomposer la variance totale expliquée et de séparer la variance expliquée du contexte de la variance expliquée des caractéristiques des élèves. Cette méthode d'estimation est utile car elle complète et améliore les estimations par les MCO en prenant en compte les corrélations qui existent entre le niveau élève et le niveau classe ou établissement.

13.2. METHODOLOGIE

Les analyses précédentes qui ont été menées graduellement, nous ont permis de cibler un certain nombre de variables pertinentes pour l'analyse.

Les variables de contexte sont subdivisées en trois groupes : les caractéristiques personnelles des enseignants et leurs pratiques pédagogiques ; les processus d'interaction entre élèves et l'hétérogénéité de la classe : interaction portant sur leur niveau scolaire, leurs caractéristiques agrégées (pourcentages, moyennes et écarts types), les interactions portant sur leur niveau scolaire et les caractéristiques agrégées. Ces variables sont construites pour traduire l'hétérogénéité, le climat et la tonalité de la classe et de l'établissement. Les variables établissement concernent le niveau d'équipement matériel et pédagogique de l'établissement, le climat, les caractéristiques personnelles du chef d'établissement et son style de direction.

La méthodologie consiste à introduire progressivement les différents groupes de variables afin de mesurer à la marge l'effet net des variables ou groupe de variables sur la progression des élèves. Par exemple pour tester l'effet net de l'efficacité enseignante, nous avons introduit les caractéristiques des enseignants en vue d'apprécier l'effet net de leur efficacité, à niveau initial et à caractéristiques sociodémographiques données des élèves.

Pour mieux apprécier l'effet du contexte scolaire sur la réussite ou l'échec des élèves, nous allons dans un premier temps, présenter l'effet de contexte évalué selon la discipline en vue de dégager, toutes choses égales par ailleurs, l'efficacité pédagogique des classes et des établissements. Ces estimations vont nous permettre dans un second temps d'apprécier à la marge, l'effet global des facteurs qui influencent la progression des élèves au collège, d'abord

à travers une analyse des facteurs expliquant l'échec scolaire par les modèles classiques des régressions multiples puis, dans une ré-estimation de ces facteurs dans des modèles multi-niveaux.

Le tableau n° XIII.1 ci-dessous, donne les groupes de variables et leur ordre d'introduction dans le modèle.

Tableau n° XIII.1 : L'ordre d'entrée des groupes de variables dans les équations successives

Modèle 1	NI	Niveau initial au CEP (NI)	$f(\text{MGCEP})$
Modèle 2	CPE	Caractéristiques personnelles de l'élève	$f(\text{MGCEP}, \text{sexe}, \text{âge})$
Modèle 3	Environnement socio-familial	c _{ln} = classe 1 à n (variables muettes)	$= f(c_{11}, c_{12}, \dots, c_{ln})$
Modèle 4			$= f(\text{MGCEP}, \text{CSD})$
Modèle 6	Contexte classe	Caractéristiques agrégées des classes :	$= f(\text{MGCEP}, \text{CSD}, \text{c}_{12} \dots, \text{c}_{ln})$
Modèle 7		• des élèves de la classe CLASAG	$= f(\text{MGCEP}, \text{CSD}, \text{CLASAG})$
Modèle 8		• des professeurs CARENS	$= f(\text{MGCEP}, \text{CSD}, \text{CLASAG}, \text{CARENS})$
Modèle 9	Contexte établissement	Caractéristiques agrégées	$= f(\text{MGCEP}, \text{CSD}, \text{CLASAG}, \text{CARENS}, \text{CARETAB})$
Modèle 10		• CARETAB = des établissements • CARCE = des chefs d'établissements	$= f(\text{MGCEP}, \text{CSD}, \text{CLASAG}, \text{CARENS}, \text{CARETAB}, \text{CARCE})$
Modèle 11	Effet de la zone	ZONE = rurale ou urbaine	$= f(\text{MGCEP}, \text{CSD}, \text{CLASAG}, \text{CARENS}, \text{CARETAB}, \text{CARCE}, \text{ZONE})$

13.3. IMPACT DU CONTEXTE SCOLAIRE SUR LES PERFORMANCES SCOLAIRES DES ELEVES

Les analyses précédentes qui ont portées sur l'effet des CSD sur les progressions des élèves, nous ont permis d'apprécier les facteurs qui ont un effet sur les progressions des élèves et qui relèvent de leurs caractéristiques et des environnements familiaux. Dans cette partie, nous évaluons les effets de lieux en vue de dégager à la marge, l'efficacité pédagogique des classes et celle des établissements, qui s'appuie sur leurs facteurs et leurs modes d'organisation. Les modèles par discipline ont pour objectif de mesurer l'efficacité pédagogique des enseignants par discipline. Comme nous l'avons souligné dans la partie méthodologie, la question de l'efficacité pédagogique enseignante pose problème au collège et dans les niveaux supérieurs. En effet, contrairement au primaire, l'élève fait désormais face

à une équipe d'enseignants au collège. Si on peut raisonner en terme d'âge moyen ou de proportions d'enseignantes femmes de l'établissement, il devient difficile au niveau de la pratique, d'agrèger les caractéristiques des enseignants. Or, nos différentes recherches bibliographiques ne nous ont pas mieux renseigné sur la question.

13.3.1. Influence du contexte scolaire sur les progressions des élèves en français au collège

Le pouvoir explicatif du modèle sur la progression en français est de 63,4%. Une grande partie de cette variance expliquée est liée aux caractéristiques sociodémographiques de l'élève comme cela était apparu dans les précédentes estimations par matière. Les facteurs de contexte n'interviennent que pour 12,5% environ dans l'explication de la variance des progressions en français. Ces facteurs peuvent être regroupés en deux catégories à savoir, les facteurs pédagogiques liés aux enseignants et les facteurs plus liés à l'établissement et aux différents rapports entre acteurs.

Les facteurs pédagogiques : au titre de ces facteurs, nous pouvons retenir que l'existence d'une équipe pédagogique fonctionnelle influence positivement les progressions des élèves. Plus le nombre d'élèves par enseignant est élevé, moins bonnes sont les acquisitions scolaires. La relation négative entre le taux d'encadrement (NEP) et les progressions des élèves confirme l'effet négatif souvent observé pour ce paramètre. Bien que son impact semble très faible, l'influence de ce dernier facteur est significative.

Les variables du contexte établissement : Le niveau d'équipement des établissements, lorsqu'il est conforme à la norme constitue un atout pour la progression des élèves ; puisqu'il leur permet d'avoir un gain de près de six points. Le manque de capacité pédagogique du chef d'établissement est un facteur qui pénalise les acquisitions scolaires des élèves. Enfin, la proportion de professeurs qui manifestent leur envie de quitter l'établissement se révèle être également un des facteurs ayant un effet négatif sur la progression des élèves. Cette variable permet d'apprécier l'attrait et le climat de l'établissement. En conséquence, une augmentation de sa proportion traduit un mauvais

climat d'ensemble et/ou d'autres conditions moins favorables dont l'effet attendu est forcément négatif.

13.3.2. Influence du contexte scolaire sur les progressions des élèves en mathématiques au collège

Comme en français, les facteurs pris en compte expliquent environ 57% de la variance des progressions en mathématiques. Seulement, ici, les facteurs liés au contexte établissement n'apportent que 4% environ à la variance expliquée contre 6% en français.

La plupart des variables conservent leur signe et leur importance comme en français. De plus, deux autres variables ont un effet significatif qu'il est important de souligner. Il s'agit de la zone - urbaine versus rurale - avec un gain de près de six (06) points en faveur des élèves du milieu urbain. La deuxième variable concerne le dynamisme des APE ; elle améliore positivement le progrès des élèves. Ce résultat montre l'impact favorable de l'implication des parents dans l'organisation des établissements.

En mathématiques, la proportion des professeurs qui manifestent leur envie de partir de leur établissement n'a pas un effet significatif sur la progression des élèves. Il est sans doute plus aisé pour un professeur des sciences exactes, qu'à un professeur de littérature, de repérer et de relever le niveau scolaire d'élèves qui ont été encadré par un collègue.

13.3.3. Influence du contexte scolaire sur les progressions des élèves en histoire géographie au collège

Alors que le pouvoir explicatif du modèle des progressions en histoire géographie avec effet de contexte vient après ceux de la réussite globale au BEPC (bpc_tot1) et du français, (61,7%), l'effet du contexte se révèle être le plus élevé ici qu'ailleurs. Cet effet peut être globalement évalué à 28,5% avec une contribution particulière de l'ordre de 11% des caractéristiques du chef d'établissement à savoir : son ancienneté dans l'établissement, sa capacité pédagogique et son ancienneté en tant que chef d'établissement. L'importance de ces

facteurs ne s'explique pas par la valeur de leurs coefficients mais plutôt par leur seuil de significativité 1% et le signe positif qui affecte cette fois-ci les deux variables portant sur son l'ancienneté du chef d'établissement. L'absence de capacité pédagogique continue d'avoir le même signe négatif très significatif sur les progressions des élèves.

13.3.4. Influence du contexte scolaire sur les progressions des élèves en SVT au collège

Le pouvoir explicatif du modèle de progression des élèves en Sciences de la Vie et de la Terre est des plus faible, mais légèrement voisin à celui obtenu pour les mathématiques et de l'anglais. Dans les 56,9% de variance expliquée, juste 11,5% sont liés au contexte global, soit la moitié de ce qu'on a observé pour l'histoire géographie. Mais ici, c'est principalement la zone de localisation, le dynamisme des APE et la proportion de professeurs ayant manifesté leur envie de partir qui provoquent le maximum d'effets. La plupart des facteurs ont gardé leur influence de manière significative, sauf la zone (urbaine / rurale) qui a plutôt un effet négatif. Ceci traduit le fait qu'en ville, les élèves progressent moins qu'en milieu rural en SVT. Ce résultat rejoint tout de même ce qu'on a obtenu dans les analyses uni et multi-variées.

13.3.5. Influence du contexte scolaire sur les progressions des élèves en anglais au collège

Lorsqu'on intègre les variables du contexte au modèle de la progression de l'élève en anglais, le pouvoir explicatif du modèle est de 57,5%, soit environ 5 points en moins par rapport à ce qu'on observe en histoire-géographie et en français. Mais ici, les paramètres de contexte ont le plus faible apport, car ils n'expliquent qu'environ 8% de la variance de progrès des élèves dans cette matière. Les principales variables des caractéristiques sociodémographiques des élèves, conservent leur effet. En ce qui concerne les facteurs de contexte, ils produisent presque les mêmes effets qu'en français avec les mêmes signes, seulement certains coefficients sont parfois moins importants.

13.3.6. Influence du contexte scolaire sur les acquisitions globales des élèves au collège

Cette estimation est faite dans le but de mettre en exergue l'effet du contexte sur la progression des acquisitions globales au collège. La variable dépendante dans ce modèle est la moyenne globale individuelle des élèves au BEPC. Les variables explicatives sont introduites successivement par groupe pour faire ressortir l'effet net de leur impact sur les progressions.

Nous avons dans un premier temps cherché à évaluer l'effet brut des classes sur la variable dépendante `bpc_tot1`. Les classes expliquent ainsi 64,9% de la variance des progressions des élèves. Bien évidemment, cet effet brut des classes comporte des effets joints qu'il convient de démêler. *Le niveau de variance expliquée, et comparativement à celles estimée par discipline, incite à dire que les progressions des élèves semblent être largement différentes selon les classes et les établissements. Autrement dit, la variété interne de la distribution des notes des élèves est différente selon le type de classe ou d'établissement. Par conséquent, il apparaît qu'une évaluation selon le type de classe ou d'établissement soit envisagée dans les modèles multi-niveaux.*

Mais, nous allons dans la suite de ce qui vient d'être fait, évaluer à la marge du niveau initial moyen des élèves et leur composition sociale, l'impact des groupes de variables liées aux enseignants et leurs pratiques pédagogiques, aux caractéristiques des établissements et au style de direction du chef d'établissement. Le tableau XIII.5 donne les résultats du modèle complet avec un récapitulatif des facteurs explicatifs des progressions scolaires des élèves par discipline et selon le niveau global de réussite au BEPC.

Le niveau initial de l'élève, son cursus scolaire, ses caractéristiques sociodémographiques et le suivi académique qu'exercent les parents sur leurs enfants contribuent à plus de cinquante pourcent (54,9%) dans la progression des élèves. Les établissements qui possèdent des groupes pédagogiques fonctionnels ou font des innovations pédagogiques, favorisent significativement la progression des élèves.

Les variables de contexte telles que la zone (urbaine / rurale), le type d'établissement, l'implication des parents d'élèves dans la vie de l'établissement et la capacité d'administration et de gestion du chef d'établissement améliorent la variance expliquée

d'environ 9,2% ; ce qui porte le pouvoir explicatif du modèle à près de 67,4%. Ainsi, le niveau d'importance de la discipline dans l'établissement bien que hautement significatif, n'apporte qu'à peine 1% de variance. Les caractéristiques du chef d'établissement et son style de direction de l'établissement contribuent pour environ 1,7% de cette variance établissement.

Il est à noter que les principales variables sociodémographiques des élèves conservent leur impact sur la progression. La pression exercée par les parents sur leurs enfants pour les contraindre à travailler, conduit à un effet contre productif, puisqu'il fait baisser considérablement le résultat des enfants (-14 points), et semble montrer que les enfants réagissent plus à la méthode utilisée par leurs parents pour les contraindre à travailler, qu'à l'objectif recherché par ces derniers.

Deux résultats contre intuitifs de certaines variables portant sur le chef d'établissement sont observés ; il s'agit de l'effet négatif de l'ancienneté dans l'enseignement ou en tant que chef d'établissement, mais ces effets sont très faibles, voire insignifiants.

On peut se demander si le fait de durer à son poste n'agit pas à travers d'autres facteurs sur lesquels il a une influence négative directe (climat, mode de gestion, etc.) sur les performances des établissements. *Des analyses plus fines sur cette relation devraient permettre de comprendre le mécanisme par lequel l'ancienneté du chef de l'établissement transite pour se transformer en un facteur défavorable.*

Soulignons l'influence négative et très significative des chefs d'établissement sans capacité pédagogique et la proportion des enseignants ayant manifesté leur volonté de partir de leur établissement. En effet, la première variable qui a un effet de (-9,3 points) sur la progression des élèves, traduit l'incapacité des chefs d'établissement dans ce cas à organiser et suivre convenablement le corps professoral de leur établissement. L'absence d'une capacité pédagogique du chef d'établissement peut être une source de dysfonctionnement (embarras, frustrations, etc.) avec l'équipe enseignante. Par ailleurs, la nomination d'enseignants sans titre pédagogique ou ayant une ancienneté de moins de cinq ans est contraire aux textes en vigueur. La deuxième variable quant à elle est révélatrice d'une mauvaise ambiance de travail dans l'établissement (conflits), d'une insuffisance des moyens pour accomplir convenablement la mission assignée, d'un manque d'attrait de l'école ou de sa zone

d'implantation (absence de lieu de distraction particulièrement pour les jeunes enseignants, etc.).

La zone de localisation de l'établissement a également un effet très significatif. Toutes choses étant égales par ailleurs, les établissements situés en zone urbaine offrent un avantage de plus de 8 points d'écart par rapport aux élèves du milieu rural.

Globalement, la prise en compte des différents groupes de variables donne dans les six modèles, une variance totale expliquée comprise entre 56,9% pour les SVT et 67,4% pour ce qui concerne la réussite globale. L'étude menée en 2001 sur l'enseignement fondamental 6^{ème} et 4^{ème} année en Mauritanie par J.P. JAROUSSE et B. SUCHAUT donne des résultats similaires¹²³. Les deux chercheurs trouvent une variance totale de 62,3% pour le français et de 47,8% pour les mathématiques en 6^{ème} année du fondamental (respectivement 66% et 71,9% en 4^{ème} année) alors qu'il est de 63,4 et 57% respectivement en français et en mathématiques pour le cas du Burkina Faso en 3^{ème} des collèges. Bien que la relativité des résultats soit intrinsèquement liée aux variables utilisées et à la méthodologie appliquée, les résultats de cette comparaison nous réconfortent dans notre démarche.

Cependant, environ 1/3 de la variance totale reste encore inexpliquée par les variables individuelles et de contexte et relèverait de phénomènes plus complexes qui ne sont pas prises en compte par cette large gamme de facteurs que nous avons mobilisé dans notre étude. En effet, nous sommes conscient que les facteurs qui influencent les acquisitions des élèves sont si nombreux que, quelles que soient la variété et la qualité des outils utilisés, ils ne peuvent pas traduire complètement l'état réel du phénomène mesuré.

¹²³ L'étude de J.P JAROUSSE et B. SUCHAUT (2001) dans le cas de la Mauritanie à la différence, l'effet des classes a été approché à partir d'une batterie de variables muettes des classes.

Tableau XIII.5 : Récapitulatif des facteurs explicatifs des progressions scolaires des élèves en fin de collège

Variables	BEPC	Français	MATHS	ANGLAIS	HG	SVT
	Coef.(sig.)	Coef.(sig.)	Coef.(sig.)	Coef.(sig.)	Coef.(sig.)	Coef.(sig.)
(constante)	172,04***	62,038***	24,535***	24,281***	46,606***	36,918***
Niveau initial global au CEP (m_cep_mtot)	8,04***	4,334***	3,532***	1,143***	-0,451**	1,130***
Genre	-1,65 ns	-0,06 ns	-0,91**	-0,25 ns	-0,22 ns	-0,30 ns
âge moyen des élèves	-14,34***	-5,261***	-3,999***	-1,819***	-1,837***	-2,316***
a un groupe de travail	43,95***	9,500***	17,003***	1,888**	2,984***	4,630***
a déjà redoublé au collège	-3,24 ns	1,122 ns	-3,243 ns	-5,033***	3,024**	-0,554 ns
père cadre	91,59***	32,653***	25,022***	26,238***	15,808***	21,440***
mère au foyer	1,78 ns	0,393 ns	-5,504 ns	7,891***	-0,386 ns	3,079 ns
nombre de frères et sœurs	1,47***	1,171***	0,332 ns	0,378***	0,170 ns	0,287**
temps moyen pour aller à l'école	0,55***	0,264***	0,304***	0,122***	0,031*	-0,017 ns
ne reçois jamais d'aide à la maison	0,92 ns	-1,083 ns	-2,716 ns	3,573***	4,085***	6,321***
mes parents m'y obligent	-28,22***	-9,044***	-10,470***	-12,558***	0,047 ns	-6,026***
niveau de littéracy de la mère	-0,29 ns	0,149 ns	0,017 ns	-0,220 ns	-0,165 ns	0,045 ns
Existence d'équipes pédagogiques fonctionnelles	3,39**	1,954***	0,135 ns	0,951***	0,806***	0,432 ns
Nombre d'élève par professeur dans l'établissement (NEP)	0,06**	-0,027***	0,017 ns	0,007 ns	0,008 ns	0,004 ns
niveau d'innovation de l'établissement	3,50***	0,664 ns	2,167***	1,170***	1,344***	0,138 ns
niveau de d'importance de la discipline de votre établissement	3,00 ns	-1,576*	2,976***	0,381 ns	0,262 ns	-0,873 ns
Indicateur du niveau d'équipement de l'établissement conforme au cahier de charge	2,02 ns	5,913**	-5,053*	2,360*	3,450***	7,858***
ancienneté dans l'enseignement	-0,25***	-0,063*	-0,180***	-0,061***	0,061***	0,028 ns
ancienneté en tant que chef d'établissement	-0,04 ns	-0,125 *	0,029 ns	-0,056 ns	0,105***	-0,221***
sans capacité pédagogique	-9,31***	-2,698***	-1,814*	-0,430 ns	-1,191***	-1,719***
dynamisme de l'APE	6,56***	-0,011 ns	3,278***	0,720***	0,879***	1,120***
Proportion de professeurs ayant manifesté leur envie de partir	-10,66***	-6,110***	0,489 ns	-5,071***	-4,053***	-2,966***
Établissement privé conventionné (en référence du public)	17,48***	7,39***	4,92***	-2,50***	-9,39 ns	4,75***
Établissement privé pur lucratif	-7,13***	-4,89***	-2,12 ns	0,70 ns	-5,23***	2,85***
Zone d'urbanisation	8,20***	1,115*	5,953***	0,970**	-0,731**	-3,419***
R²	67,4%	63,4%	57%	57,52%	61,7%	56,9%

Source : nos enquêtes de 2000 à 2004

Significativité : au seuil de 1% = *** ; au seuil de 5% = ** ; au seuil de 10% = *, non significatif = ns, Coéf = coefficient ou impact de la variable

13.3.7. Efficacité pédagogique différentielle des classes et des établissements selon la matière enseignée

L'estimation de l'efficacité pédagogique des enseignants a été faite en marge du niveau initial et des caractéristiques personnelles des élèves (modèle 6, 7 et 8).

L'efficacité pédagogique moyenne des enseignants de l'établissement s'établit à 16,5%. Elle est fortement et significativement (seuil de 1%) déterminée par la proportion d'enseignants titulaires d'une capacité pédagogique (coefficient de +23,79). Comparativement aux autres enseignants (vacataires et non permanents), les enseignants ayant le statut permanent ou fonctionnaire font mieux progresser les élèves.

Le tableau XIII. 6 visualise l'apport de quelques variables liées aux caractéristiques des enseignants et à leurs pratiques d'encadrement par matière.

Tableau XIII. 6 : *Efficacité pédagogique différentielle des enseignants selon la matière*

Variables	BEPC	Français	Maths	Anglais	HG	SVT
(constante)	288,67***	166,94***	236,37***	107,12 ns	25,53***	103,01***
ancienneté dans l'enseignement	-0,39***	0,96***	0,20***	0,27 ns	-0,56***	-0,37***
existence d'un titre pédagogique	23,79***	4,10**	10,85***	0,07 ns	4,50***	1,49***
nombre de devoirs surveillés dans l'année	-0,20***	-0,08 ns	-1,29***	0,69**	0,36***	-0,70***
horaire de rattrapage ou d'appui	-8,89***	-0,08***	-0,19***	0,05 ns	-0,05***	0,03***
stabilité dans le poste	0,48***	-0,38***	-9,41***	1,21 ns	-2,46***	-2,88***
Part de variance expliquée (R²)	16,5	15,9	27,4	2,5	14,7	24,3

Source : *Notre enquête longitudinale de 2000 et 2004*

*Significativité : au seuil de 1% = *** ; au seuil de 5% = ** ; au seuil de 10% = * , non significatif = ns,
Coéf = coefficient ou impact de la variable*

Le niveau initial de départ, lorsqu'on ne tient pas compte de l'effet classe est plus élevé en mathématiques alors qu'en culture générale, ce niveau est relativement plus bas ce qui peut expliquer la difficulté des enseignants d'histoire géographie d'apporter plus en fin de collège

dans leur matière. Contradictoirement, en anglais le niveau initial moyen est un peu plus élevé, mais l'apport global en fin de cycle au collège est des plus faible.

Globalement, l'efficacité pédagogique des enseignants est plus élevée dans les matières scientifiques que dans les matières littéraires : 27,4% en mathématiques et 24,3 en SVT alors qu'il est de 15,9% en français. L'effet enseignant est plus faible en anglais où il n'est plus que de 2,5.

En mathématiques et en français, plus l'enseignant est ancien, mieux les élèves progressent ; cette relation est moins vraie en SVT et en histoire géographie. Par contre, la capacité pédagogique semble indispensable pour de meilleures acquisitions des élèves quelque soit la matière, puisque cette variable est positivement et significativement associée aux progressions des élèves. Un nombre très élevé de devoirs semble globalement contreproductif. Cependant, dans les matières comme l'anglais et l'histoire géographie, le nombre de devoirs donnés a été bénéfique aux élèves. Cependant, il est important de souligner que les devoirs, pour être bénéfiques, doivent être corrigés et exploités pour remédier aux insuffisances des élèves.

13.4. LES FACTEURS LIES A L'ABANDON ET A L'ECHEC SCOLAIRE

Dans cette section, nous évaluerons les chances pour un élève qui entre en 6^{ème}, d'accéder à la classe de troisième des lycées et collèges. En d'autres termes, il s'agit des taux attendus en troisième de cohortes d'élèves¹²⁴. Il permet d'estimer le nombre des élèves qui atteignent la fin du cycle et d'évaluer la capacité des établissements à conduire la plupart des élèves au BEPC. En effet, environ 45% des élèves des lycées et collèges au Burkina Faso courent le risque d'un décrochage ou d'un échec scolaire.

L'échec scolaire pour un élève, serait le fait d'avoir un cursus scolaire autre que celui prédéfini pour les enfants du même groupe d'âge. Les enseignants et les parents vont parler d'échec scolaire d'un enfant, lorsque ce dernier apprend avec plus de difficultés que les autres

¹²⁴ En France par exemple, la Direction de la prospection et de l'évaluation (DPD) du ministère de l'éducation nationale calcule pour chaque établissement, le taux attendu qu'il compare à celui de la région et du pays.

enfants de son âge, ou qu'il ne peut s'intégrer à une communauté scolaire en raison de troubles du comportement ou de troubles relationnels. Le plus souvent, l'enfant en situation d'échec scolaire est exclu de l'école, redouble ou abandonne.

13.4.1. Quelques causes de l'échec scolaire

Il est très difficile de déterminer les causes exactes de l'échec scolaire. Certains invoquent des causes génétiques, neurologiques, sociologiques ou psychoaffectives. Au Burkina Faso, les causes culturelles, sociales et économiques sont de loin, les plus importantes : la pauvreté des parents avec des difficultés pour prendre en charge les frais scolaires, les considérations culturelles parmi lesquelles nous citons le mariage forcé et le virat, les coûts d'opportunité, etc. qui ont été largement abordé par plusieurs études¹²⁵.

Dans le système éducatif, la réussite, l'échec ou l'abandon au secondaire se préparent dès le préscolaire et au primaire. L'abandon scolaire est l'aboutissement d'un processus qui a commencé souvent dès le début des études : échecs, démotivation, redoublement.

Selon une publication du MEQ (1991)¹²⁶, « il y aurait un lien entre le retard de l'élève et le décrochage scolaire ». Cet article montre qu'au Canada, 97% des élèves qui abandonnent durant le 1^{er} cycle du secondaire ont un an (ou plus) de retard scolaire. Cette proportion baisse à 84,4% en 4^{ème} secondaire pour atteindre 55,6%, en 5^{ème} - 6^{ème} secondaire. Plus généralement, il ressort de cette étude menée et de bien d'autres, que certaines informations concernant le redoublement au primaire, permettent d'entrevoir le cheminement futur de l'élève.

13.4.2. Les facteurs explicatifs de l'échec scolaire : une explication par les élèves du collège eux-mêmes

L'évaluation des élèves est un principe qui a pour objectif de classer ou de trier les élèves afin de décider de leur orientation, de leur certification, etc. Le système scolaire n'est donc pas immobile, et l'organisation scolaire doit désormais œuvrer d'avantage à conduire la plupart des enfants à maîtriser et à construire davantage de connaissances.

¹²⁵ Voir F. SANOU; JP LACHAUD et les études de l'INSD.

¹²⁶ <http://www.csaffluents.qc.ca/wsed/redoub.htm>, site visité le 30 juillet 2006

Il ressort de nos enquêtes que les conditions de vie des élèves et certaines pratiques pédagogiques influencent négativement le cursus scolaire des élèves.

Par rapport aux difficultés qu'ils ont rencontrées, seulement 6,3% des redoublants évoquent des problèmes personnels liés à leurs conditions de vie et de travail ou à leurs mauvaises méthodes d'apprendre leur leçon (3,5%). Parmi eux, 16,7% reconnaît avoir un faible niveau des connaissances et 3,9% a des problèmes de santé.

Ainsi, la plupart des autres raisons évoquées relèvent de problèmes pédagogiques liés à l'école : 34%, attribuent en premier lieu leur échec à la pédagogie de l'enseignant, au manque de compréhension des cours et des exercices et/ou d'explication du cours et dans une moindre mesure, au manque de documentation et de livres (15%). Pour les élèves de la cohorte qui n'ont pas redoublé, « *Ceux qui ont redoublé ne travaillaient pas suffisamment, ... ils ne prenaient pas au sérieux leur travail, ... ils avaient un mauvais compagnonnage, ... certains se croyaient encore à la maternelle ; ...ou encore qu'ils n'avaient pas de soutien ; ...* »

Après leur redoublement, 6,3% des élèves pensent qu'ils ne pourront pas obtenir leur BEPC et 3,2% ne savent pas s'ils l'obtiendront ou pas. Le redoublement reste donc une arme redoutable pour 10% des élèves redoublants qui perdent l'espoir et qui se voient en échec scolaire.

Par rapport à leur orientation en seconde en cas de succès, environ 51% des élèves avaient souhaité aller en seconde « C ». Or parmi les redoublants, ils ne sont plus que 43,5% à réitérer ce vœux, les autres optant désormais pour une orientation dans des filières professionnelles.

*Quelques raisons avancées par les élèves redoublants eux-mêmes
sur les causes de leur redoublement au collège*

- Je n'ai pas le niveau, je suis faible, j'ai des difficultés dans des matières
- Le professeur donne de mauvaises explications, le professeur fait des retenus sur la moyenne, le professeur donne de mauvaises notes ; les programmes sont inachevés, Manque de professeur
- Conditions de vie difficiles et pauvreté des parents (financières, déplacement), Manque d'encadreur, manque d'encouragement,
- Conditions de vie et d'étude chez le tuteur sont difficiles, je n'ai pas d'appui, nos parents sont loin de nous, conditions de vie difficiles ...
- J'avais peur, Sociabilité, grèves
- Je n'avais pas les moyens d'acheter mes documents, je n'ai pas d'encadrement à la maison, manque de livres de documents ...
- Problème de santé
- Insuffisance de travail personnel à la maison, absence d'appui scolaire à la maison ;
- Je n'aime pas ces matières, etc.

13.4.3. L'échec scolaire : la probabilité pour un élève d'être observé en troisième

L'observation de tout élève en classe de troisième est la résultante d'un ensemble de processus de sélection qui s'est opéré au cours de sa carrière. Pour atteindre le niveau de la classe de 3^{ème}, les élèves sont sélectionnés d'une année à l'autre sur décision du conseil de classe, à partir de leurs notes. La probabilité d'être observé en fin de cycle est liée à un ensemble de processus internes au système scolaire (processus de passage et de redoublement, etc.), mais aussi aux caractéristiques propres de l'élève.

L'échec scolaire de l'élève peut se mesurer par la probabilité ou l'espérance mathématique pour lui d'être observé en 3^{ème} au bout de 4 à 5 années après y être entré, c'est-à-dire avec un redoublement au plus. Pour tout élève qui entre en 6^{ème} des lycées et collèges, trois situations sont habituellement observées dans son parcours :

- 1) L'élève arrive en 3^{ème} et se présente au BEPC au bout de 4 ans (sans redoublement) ou de 5 ans (avec un redoublement autorisé) ;

2) ou alors il n'arrive pas en 3^{ème} pour deux raisons : i) soit parce qu'il a abandonné (concours ou obtention d'un emploi, ou est allé à l'aventure, etc.), ou alors ii) pour insuffisance de travail, l'élève a été exclu¹²⁷.

Il s'agit pour nous dans cette partie, d'évaluer l'accroissement marginal de la chance pour un élève avec des caractéristiques données, d'atteindre la dernière classe du collège une fois qu'il y est entré.

13.5. IMPACT DES CARACTERISTIQUES SOCIODEMOGRAPHIQUES ET CONTEXTUELLES DES ELEVES SUR LEUR CHANCE D'ETRE OBSERVE AU BEPC :

Au-delà des capacités personnelles des élèves, des facteurs liés au contexte scolaire et à l'environnement socioéconomique, peuvent interférer sur les chances de réussite des élèves. C'est pourquoi nous évaluons dans cette section, la probabilité d'échec de tout élève entrant au collège regard de ses caractéristiques sociodémographiques et contextuelles, (cf. tableau D17 en annexe D).

13.5.1. Les caractéristiques individuelles des élèves

L'effet du genre : il ressort de cette analyse et par rapport aux garçons, que les filles ont moins de chance d'atteindre la classe de 3^{ème} ; le poids de la variable genre est important et très significatif (seuil de 1%) et varie dans le même sens que le statut de mère au foyer (seuil de 5%)

L'âge de l'élève par rapport à l'âge requis, influence négativement et de façon significative la réussite scolaire. Plus un enfant arrive avec un âge avancé au collège, moins il a des chances de réussir au BEPC, à niveau initial donné. *Le poids de cette variable est de loin le plus important* (avec un coefficient de -17,16) *parmi les variables qui influencent négativement la réussite scolaire.*

¹²⁷ Il faut noter que le plus souvent, les élèves évitent le redoublement ou l'exclusion en se réinscrivant dans d'autres établissements privés surtout.

En terme de politique éducative, l'accroissement des structures d'accueil doit s'accompagner de la normalisation des écoles à trois classes qui recrutent tous les deux ans conduisant certains élèves à accéder à l'école à 9 ans au lieu de 7 ans. De plus, l'accroissement des structures pourrait conduire à revoir l'âge d'entrée à l'école à 6 ans vu que la précocité est un facteur favorable à la réussite scolaire.

13.5.2. L'effet de l'origine sociale de l'élève

Le fait d'avoir un père cadre comparativement aux autres fonctions du père, accroît positivement la chance de réussite de l'enfant au collège. Le caractère « employé », « commerçant » du père ne semble pas influencer positivement le parcours scolaire de l'élève au collège. Cette révélation est contraire aux résultats attendus étant donné que lors des enquêtes auprès des élèves et de leurs parents, il ressort clairement que l'objectif pour eux est d'avoir au moins un niveau minimum (BEPC, CAP ou BEP), en vue d'avoir un emploi, ou de passer des concours. Pour les enfants de commerçants, leur souci n'est pas d'aller loin dans les études, mais d'obtenir juste ce minimum de formation avant de rejoindre leur père dans le commerce et pour mieux l'aider dans ces activités commerciales (échanges, comptabilité, etc.). Mais d'autre part, les pères commerçants sont accusés par leurs enfants de n'avoir pas le temps de s'occuper d'eux à la maison, ou alors de ne pas engager un répétiteur pour leur suivi à domicile.

L'impact positif et très significatif de la variable « père décédé » va à l'encontre de nos attentes. Ceci pourrait s'expliquer par le rôle socio-familial joué par les autres membres de la famille de l'enfant (oncles, tantes, frères et sœurs, amis des parents, ONG, etc.). Forcément, ce dernier se trouve avec un accompagnement plus qu'ordinaire, comparé aux autres enfants qui vivent avec le père géniteur. En effet, de leurs déclarations, les orphelins de père sont ceux qui sont les plus nombreux à avoir leurs études prises en charge par les autres parents 54,9%, (36,5% par la mère), par les organismes et ONG (8,6%) lorsqu'ils n'ont pas une bourse d'étude ou par leurs frères et sœurs voire par eux mêmes (27,6%).

Tableau XIII.7 : *Origine du financement des études des orphelins de père*

		Qui paye tes études				Total
		Mère	Frères/sœurs /moi même	Autres parents	État et organismes	
Père vivant	<i>Effectif</i>	3069	266	262	97	3694
	<i>% dans Père vit</i>	83,1%	7,2%	7,1%	2,6%	100%
Père décédé	<i>Effectif</i>	111	84	83	26	304
	<i>% de Père décédé</i>	36,5%	27,6%	27,3%	8,6%	100%
Total	<i>Effectif</i>	3180	350	345	123	3998
	<i>% total de Père décédé</i>	79,5%	8,8%	8,6%	3,1%	100%

Source : *Notre enquête de 2002*

Par rapport au statut de la mère, il ressort de l'estimation que les enfants ayant une mère au foyer ont moins de chance de réussir à leur BEPC sans redoubler (coefficient de l'ordre de -10). Mais cet impact est plus important et plus significatif (seuil de 5%) pour les filles qui sont ainsi pénalisées. Étant donné le rôle de la mère en Afrique, qui fait face à beaucoup d'activités à la maison, l'enfant qui rentre de l'école doit aller chercher l'eau, le bois, etc. Les filles suppléent leur mère après l'école, dans les tâches domestiques et de maternage. Or, les activités extra scolaires ne semblent pas influencer le parcours scolaire de l'élève, la réalité dans les pays africains nous amène à dire que cette situation est contradictoire par rapport aux propos tenus ci-dessus de l'appui que l'enfant doit apporter à ses parents dans les activités agricoles et domestiques, particulièrement la jeune fille.

13.5.3. Le passé scolaire de l'élève

Le fait d'être passé par la maternelle n'a plus d'influence sur le parcours scolaire de l'élève au collège. Les recherches dans le domaine ont montré que l'effet positif de l'éducation préscolaire s'éroussait dans le temps pour ne plus avoir d'impact sur les élèves du collège (Duru-Bellat, Jarousse et Mingat, 1992)¹²⁸.

Le redoublement a un effet globalement négatif mais son intensité est sélective selon le niveau d'étude. On constate par exemple que l'effet du redoublement est plus intense au

¹²⁸ M Duru-Bellat, J.P. Jarousse, A. Mingat, (1992), *De l'orientation en fin de cinquième au fonctionnement du collège : les inégalités sociales de carrières du cours préparatoire au second cycle du secondaire*, Dijon, IREDU, Cahier de l'I.R.E.DU, n° 42.

CM1, au CP1 et au CE2. Dans les autres classes, cet effet global est modéré voire non significatif. Le fait de redoubler au collège influence négativement, et très profondément la trajectoire scolaire de l'élève. Comparativement aux enfants recrutés en complément d'effectifs, les élèves qui sont admis à l'entrée en 6^{ème} ont de meilleures chances d'atteindre la classe de 3^{ème}. L'échec scolaire frappe donc plus les élèves qui entrent au collège avec un bas niveau.

13.6. IMPACT DU CONTEXTE SCOLAIRE ET ENVIRONNEMENTAL SUR LEUR CHANCE D'ETRE OBSERVE AU BEPC

Comparés à ceux des établissements publics, les élèves qui fréquentent dans les établissements privés conventionnés réussissent nettement mieux. Les élèves des établissements privés non conventionnés sont les plus frappés par l'échec scolaire et abandonnent avant d'atteindre la 3^{ème}. Ce résultat était attendu, vu le caractère disciplinaire et l'encadrement scolaire dans les établissements conventionnés d'un côté et de l'autre, le caractère plus mercantile du privé non conventionné qui est de surcroît moins organisé et dont l'encadrement pédagogique pose souvent problème. Dans le public, le décrochage scolaire peut s'expliquer par la surcharge des classes, la démotivation et le manque de contrôle rigoureux des élèves (devoirs, heures d'étude, etc.) et de leurs enseignements.

Par rapport à la zone, les enfants scolarisés en zone urbaine ont plus de chance d'atteindre la 3^{ème}, certainement à cause des conditions d'apprentissage qu'offre la zone urbaine.

Il ressort clairement que les enfants ont des chances différentes d'arriver en 3^{ème} une fois que la porte du collège leur est ouverte. Le statut de « père cadre » et de « mère au foyer », le redoublement, le type d'établissements fréquenté et la zone ont un impact considérable sur le déterminisme scolaire des élèves au cours du collège.

Dans ce qui suit, nous allons essayer d'appréhender l'effet des facteurs contextuels de l'abandon ou de la réussite scolaire au collège dans une ré-estimation par des analyses multi-

niveaux afin de séparer ce qui relève de la classe ou de l'établissement (variance inter) de la variance intra classe ou établissement .

13.7. ÉVALUATION DES PERFORMANCES SCOLAIRES AU COLLEGE : UNE RE-ESTIMATION PAR LES ANALYSES MULTI-NIVEAUX

La réussite des élèves dépend de facteurs qui leurs sont propres, selon leurs dons et leur goût pour les études et aussi de leurs conditions de vie et d'étude : taille de la famille, niveau d'instruction et revenus des parents, distance par rapport à l'école, etc. Elle dépend également de la qualité de l'enseignement : qualification des professeurs, taille des classes, pratiques pédagogiques, climat et discipline dans l'établissement, style de direction, etc.

En vue de distinguer les facteurs déterminants de la réussite scolaire au collège, nous avons effectué de façon complémentaire aux MCO, des analyses multi-niveaux pour isoler l'influence respective de facteurs liés à l'aptitude des élèves de ceux liés aux modes d'enseignement et d'organisation de l'établissement (efficacité pédagogique des classes et des établissements).

Les analyses multi-niveaux sont aujourd'hui privilégiées pour les problématiques liées à l'étude des effets de contexte. Elles permettent de contrôler les caractéristiques individuelles des caractéristiques du contexte ou écologiques. Cette méthode est également appréciée car elle permet le traitement de niveaux d'agrégation emboîtés (individus, classe, écoles, régions...) ou bien d'une structure hiérarchique de l'information, c'est-à-dire de données qui proviennent de plusieurs unités d'analyses (Bryk et Raudenbush, 1992).

Dans la recherche en éducation, les modèles multi-niveaux sont fréquemment utilisés en raison de la structure hiérarchique des données (élèves, enseignants, classe, écoles, etc.), et de la nécessité d'analyser les relations entre variables appartenant à des niveaux de structures différents (Goldstein). Par ailleurs, sur le plan statistique, ne pas tenir compte de la corrélation entre les élèves d'une même classe conduit à des estimations biaisées. Enfin et surtout, l'utilisation de l'analyse multi-niveaux est recommandée dans cette étude. En effet, elle nous permet de mieux répondre à notre problématique : mieux comprendre le phénomène de la

variété interne des notes selon le type d'écoles mise en lumière dans les régressions classiques précédentes, isoler les facteurs de l'échec ou de la réussite scolaire qui relèvent d'une part de l'élève et de son environnement familial, et d'autre part, ceux qui sont liés à l'école et à son organisation (classe, école, etc.) et sur lesquels, l'institution peut aisément agir.

13.7.1. Méthodologie

Le modèle linéaire multi-niveau est l'instrument de base permettant le traitement des données corrélées et l'analyse de l'association entre caractéristiques individuelles et facteurs de niveau plus élevé. La procédure MIXED permet la mise en oeuvre de méthodes utilisées dans diverses disciplines, mais présentées sous des appellations variées :

- modèle mixte
- modèle hiérarchique, modèle multi-niveaux
- modèle à coefficients aléatoires.

Plusieurs logiciels permettent la procédure : SAS, SPSS, STATA, etc.

Le principe méthodologique des analyses multi-niveaux est le même et repose sur une synthèse de trois approches complémentaires : l'analyse statistique (probabilités, analyse de la variance et régression). Il s'agit d'une régression dont la partie indéterminée du modèle est décomposée en plusieurs variables latentes (définies par un aléa) conformément aux hypothèses sur l'hétérogénéité inobservée (Delaunay, 2002) de variables situées à plusieurs niveaux d'analyse.

Du côté statistique, la méthode intègre un ensemble de techniques statistiques qui s'inscrit dans le cadre de la généralisation du modèle linéaire et qui permet le traitement de données structurées hiérarchiquement (Bryk et Raudenbush, 1992).

Le modèle multi-niveaux le plus simple peut être décrit de la façon suivante :

$$\begin{cases} y_{ij} = \alpha_{0j} + \alpha_1 x_{ij} + \varepsilon_{ij} \\ \alpha_{0j} = \gamma_{00} + \eta_{0j} \end{cases} \quad (14.1)$$

Soit : $y_{ij} = \gamma_{00} + \alpha_1 x_{ij} + \eta_{0j} + \varepsilon_{ij}$ (14.2) où :

$i = 1, \dots, n_j$ est l'indice de l'élève i dans la classe j de taille n_j ,

et y_{ij} est la performance de l'élève i dans la classe j , représenté dans notre étude par la moyenne des notes au premier tour de l'examen du BEPC ;

et où x_{ij} est une variable explicative relative à l'élève, par exemple son sexe, son âge, ses notes obtenues à l'entrée en sixième, la catégorie socioprofessionnelle de ses parents, etc.

α_{0j} correspond à la note moyenne de la classe de l'élève. Ce coefficient est égal à la moyenne générale γ_{00} plus η_{0j} , qui est la variation aléatoire autour de cette moyenne due à l'effet de la classe j .

$\gamma_{00} + \alpha_1 x_{ij}$ est appelé la partie fixe du modèle tandis que $\eta_{0j} + \varepsilon_{ij}$ est la partie aléatoire. Ce résidu est décomposé en une somme de variables aléatoires de moyenne nulle dont on estime les variances, $Var(\eta_{0j})$ donne une mesure de l'hétérogénéité entre les classes (variabilité inter classe); $Var(\varepsilon_{ij})$ mesure l'hétérogénéité entre les élèves au sein d'une même classe (variabilité intra classe).

Ces termes d'erreur sont supposés mutuellement indépendants des variables explicatives, ce qui suppose l'indépendance des populations de chaque niveau :

$$\varepsilon_{ij} | x_{ij} \rightarrow N(0, \sigma_\varepsilon^2) \quad (14.3)$$

$$\eta_{0j} | x_{ij} \rightarrow N(0, \sigma_{\eta_0}^2) \text{ et } Cov(\varepsilon_{ij}, \eta_{0j}) = 0 \quad (14.4)$$

Pour évaluer la note moyenne de la classe, il est bien sûr plus intéressant d'introduire dans ce modèle des variables explicatives z_j relatives à la classe et/ou à l'établissement, par exemple la taille de la classe, la qualification ou l'expérience des enseignants, etc.

$$\begin{cases} y_{ij} = \alpha_{0j} + \alpha_1 x_{ij} + \varepsilon_{ij} \\ \alpha_{0j} = \gamma_{00} + \gamma_{01} z_j + \eta_{0j} \end{cases} \quad (14.5)$$

$$\text{Soit : } y_{ij} = \gamma_{00} + \gamma_{01}z_j + \alpha_1 x_{ij} + \eta_{0j} + \varepsilon_{ij} \quad (14.6)$$

Enfin, il est possible de faire varier non seulement la constante du modèle mais également la pente de certaines variables de niveau 1 (élèves) en fonction de la valeur des variables de niveau 2 (classe):

$$\begin{cases} y_{ij} = \alpha_{0j} + \alpha_{1j}x_{ij} + \varepsilon_{ij} \\ \alpha_{0j} = \gamma_{00} + \gamma_{01}z_j + \eta_{0j} \\ \alpha_{1j} = \gamma_{10} + \gamma_{11}z_j + \eta_{1j} \end{cases} \quad (14.7)$$

soit :

$$y_{ij} = \gamma_{00} + \gamma_{10}x_{ij} + \gamma_{01}z_j + \gamma_{11}z_j x_{ij} + \eta_{1j}x_{ij} + \eta_{0j} + \varepsilon_{ij} \quad (14.8)$$

Dans ce cas la partie fixe du modèle contient les effets d'interaction des variables de niveau 1 et 2. Le nombre de filles dans une classe peut, par exemple avoir un impact différent sur les résultats des élèves garçons ou des élèves filles. La partie aléatoire est la somme d'hétérogénéités inobservées entre les élèves au sein d'une classe, entre les classes et d'un effet d'hétéroscédasticité. L'erreur totale dépend des caractéristiques des élèves, du sexe par exemple :

x_{ij} et z_j peuvent être des vecteurs de plusieurs variables explicatives et les vecteurs z_j introduits dans les équations de α_{0j} et de α_{1j} ne sont pas nécessairement identiques.

Tous les modèles ont été estimés soit avec le logiciel GLLAMM sous STATA soit sur SPSS.

13.7.2. Les variables retenues

Les analyses précédentes (les tris à plats, les factorisations, les analyses uni-variés et multi-variés), nous ont permis de retenir un certain nombre de variables candidates à une meilleure explication des acquisitions des élèves. Ces variables seront introduites les unes après les autres afin de nous permettre d'apprécier les différentes interactions possibles qui

existent entre les différents facteurs et qui pourraient expliquer les différences de réussite constatées.

La variable dépendante est la note globale obtenue au BEPC, épreuves du premier tour. Ce choix s'explique par le fait que les épreuves du 1^{er} tour permettent une plus grande comparabilité, puisque tous les élèves ont subis les mêmes épreuves ; qu'ils soient admis suite au 1^{er} ou au 2nd tour. Les variables indépendantes sont constituées des variables au niveau de l'élève et au niveau de la classe et de l'établissement retenues par les analyses multi-variées.

Tableau XIII. 8 *Liste des principales variables retenues et leur ordre d'entrée dans les analyses multi-niveaux*

Code	Libellé des variables
id4	Identifiant de la classe et de l'établissement
feminin	Genre
Statut	Statut de gestion de l'établissement : <ul style="list-style-type: none"> • public • privé conventionné et • privé non conventionné
cnotefranc	Écart à la moyenne de la note de français
mnotefra	moyenne des notes de la classe
mage	âge moyen des élèves de la classe
cage	Écart de l'âge des entre les élèves d'une même classe
cnotefil	Croisé de la note au CEP et du sexe féminin de l'élève
mnotefil	Moyenne de la note des filles
prcadre	enfants ayant un père cadre
pct_prca	Le pourcentage d'enfants ayant un père cadre dans la classe
pragric	enfants ayant un père agriculteur
pct_pragric	Le pourcentage d'enfants ayant un père agriculteur dans la classe
Tailcla	La taille de la classes ou effectif des élèves de la classe
effclas	La taille de la classe ou effectif des élèves de la classe
pct_fill	Le pourcentage de filles de la classe
cfile	Écart type sexe féminin - avec proportion de fille dans la classe (pct_fill)
mfratrie	Fratrie moyenne
mnotecep	Niveau moyen de la note de français au CEP
cnotecep	Écart à la moyenne de la note de français au CEP

fillecad	Fille de cadre
el9q19	temps moyen pour aller à l'école
el9q19*fil	croisement temps de parcours et sexe fille
mnotefil	Moyenne des notes des filles de la classe
nbfil	Le nombre de fille dans la classe
localisa	Localisation de l'établissement
pct_rede	Proportion d'élèves de la classe qui ont redoublés au cours du collège
pct_inst	Proportion d'enfants ayant un père instruit
pct_habp	Proportion d'élèves de la classe qui habitent chez leurs parents pendant l'année scolaire
pct_habt	Proportion d'élèves de la classe qui sont chez un tuteur pendant l'année scolaire
pct_habl	Proportion d'élèves de la classe qui sont en location pendant l'année scolaire
pct_habi	Proportion d'élèves de la classe qui sont à l'internat pendant l'année scolaire
feminin*prcadre	Croisement sexe féminin et CSP cadre du père
mfratrie	Taille moyenne de la fratrie
m_aagri	Proportion d'élèves qui mènent des activités agricoles
m_aidmais	Proportion d'élèves qui reçoivent un soutien scolaire à la maison
m_workgrp	Proportion des élèves de la classe qui travail en groupe
parcour0	Proportion d'élèves ayant moins de 15mns de temps de parcourt scolaire

13.8. APPRECIATION DES DIFFERENCES DE REUSSITE SELON LE GENRE, LE TYPE D'ETABLISSEMENT FREQUENTE

Dans les analyses précédentes, certains facteurs se sont montrés régulièrement très influents. En conséquence, nous allons, à partir du genre et des types d'établissements, apprécier les différences de réussite par des combinaisons avec d'autres variables.

13.8.1. Existe-t-il des différences d'apprentissage entre garçons et filles ?

Le taux moyen de réussite au BEPC des élèves de la cohorte qui sont arrivés en troisième est de 33% soit 34% pour les garçons et 31% pour les filles. Mais la différence de la réussite entre garçons et les filles n'est pas significative.

La note moyenne des élèves présentés à l'examen du BEPC est de 184,5 avec un écart type de 63 points, un minimum de 50 et un maximum de 400 points. En moyenne, les garçons obtiennent 186 points et les filles 182 points. La différence n'est pas non plus statistiquement significative en ce qui concerne la moyenne des notes obtenues par les filles et les garçons au premier tour du BEPC.

Si on examine ces scores par type d'établissement, on s'aperçoit que les filles réussissent moins bien que les garçons dans les établissements publics, et mieux que les garçons dans les établissements privés conventionnés.

13.8.2. Estimations partielles selon le type de gestion

Les analyses précédentes ont montré qu'il existait une différence de réussite entre fille et garçon, mais aussi selon le type d'établissement fréquenté par l'élève. Les estimations partielles selon le statut public, privé conventionné et privé pur vont nous permettre comparer la réussite des élèves selon le type de gestion, et selon le genre.

➔ Évaluation partielle avec le statut = **établissements PUBLIQUES**

Two-sample t test with equal variances

Group	Obs	Mean	Std. Err.	Std. Dev.	[95% Conf. Interval]	
Garçons=0	1105	.3266968	.0141154	.4692177	.2990008	.3543929
Filles=1	548	.2390511	.018236	.4268937	.2032299	.2748722
combined	1653	.2976407	.0112492	.457359	.2755765	.3197048
diff		.0876457	.0238055		.0409535	.134338

diff = mean(0) - mean(1) t = 3.6817

Ho: diff = 0 degrees of freedom = 1651

Ha: diff < 0 Ha: diff != 0 Ha: diff > 0

Pr(T < t) = 0.9999 Pr(|T| > |t|) = 0.0002 Pr(T > t) = 0.0001

➔ Évaluation partielle avec le statut = établissement **PRIVE CONVENTIONNE**

Two-sample t test with equal variances

Group	Obs	Mean	Std. Err.	Std. Dev.	[95% Conf. Interval]	
Garçons=0	49	.4285714	.0714286	.5	.2849547	.5721882
Filles =1	156	.6474359	.0383753	.4793071	.5716299	.7232419
combined	205	.595122	.0343677	.4920701	.5273606	.6628833
diff		-.2188645		.0793073	-.3752361	-.0624928

diff = mean(0) - mean(1) t = -2.7597

Ho: diff = 0 degrees of freedom = 203

Ha: diff < 0 Ha: diff != 0 Ha: diff > 0

Pr(T < t) = 0.0032 Pr(|T| > |t|) = 0.0063 Pr(T > t) = 0.9968

➔ Évaluation partielle avec le statut = établissement **PRIVE NON CONVENTIONNE**

Two-sample t test with equal variances

Group	Obs	Mean	Std. Err.	Std. Dev.	[95% Conf. Interval]	
Garçons=0	210	.3952381	.033818	.49007	.3285699	.4619063
Filles =1	186	.2526882	.031949	.4357265	.1896569	.3157194
combined	396	.3282828	.0236276	.4701824	.2818313	.3747343
diff		.1425499		.046855	.0504328	.234667

diff = mean(0) - mean(1) t = 3.0424

Ho: diff = 0 degrees of freedom = 394

Ha: diff < 0 Ha: diff != 0 Ha: diff > 0

Pr(T < t) = 0.9987 Pr(|T| > |t|) = 0.0025 Pr(T > t) = 0.0013

Ces premières estimations nous montrent qu'il existe des différences de réussite entre filles et garçons et selon le type d'établissement. Existe-t-il donc des conditions particulières d'enseignement plus favorables aux filles et nécessaires à leur réussite ? Autrement, les différences de performance entre garçons et filles dans les établissements publics et privés conventionnés relèvent-elles des pédagogies ou des caractéristiques de l'établissement qui jouent de façon égale pour les garçons et les filles qui arrivent en 3^{ème} ? En effet, on peut penser que la fille réussit mieux dans une classe majoritairement filles, ou dans les classes où la taille moyenne de la classe est modérée, etc.

Nous allons décomposer les variances entre individus et celles des classes et des établissements.

13.8.3. Décomposition de la variance

La variance sera décomposée en variance inter classe (différences entre les classes) ou établissements et intra classe (différences entre les élèves d'une même classe).

13.8.3.1. Le modèle vide

Un premier modèle, dit de décomposition de la variance, sans variable explicative a d'abord été utilisé pour évaluer la part de variance relative imputable aux élèves et aux établissements.

L'estimation de la moyenne des notes obtenues au premier tour du BEPC est de 180,82 points avec plus ou moins 3,6 points. La variance totale est de 3865,05, soit un écart-type autour de cette moyenne de 62,2 points. Cette variation des notes autour de la moyenne peut être attribuée pour 79,3% à des différences entre les élèves au sein des classes, et 20,7% à des différences entre établissements indépendamment des élèves.

13.8.3.2. Choix du modèle

- ***Choix des variables individuelles***

Un grand nombre de variables explicatives relatives à l'élève, à sa famille ou ses conditions de vie ont été introduites séquentiellement dans le modèle. Pour des raisons de

parcimonie, toutes n'ont pas été sélectionnées. Les variables non prises en compte étaient soit non significatives, soit colinéaires en partie à d'autres variables plus représentatives¹²⁹. Les variables qui n'ont pas été retenues sont : le niveau d'instruction de la mère et diverses variables concernant les conditions de vie de l'élève (habitation chez les parents, un tuteur ou en internat), la langue parlée à la maison, le soutien scolaire en dehors de l'école, le travail rémunéré ou non en plus du travail scolaire, la taille de la fratrie.

En effet, les mères ayant suivi des études universitaires ont un effet significativement favorable à la scolarité de leurs enfants mais elles sont très peu nombreuses. Il n'y a pas de différence significative sur le résultat scolaire des enfants selon que leur mère ait fréquenté ou non l'école primaire. Ainsi, pour les élèves qui parviennent en classe de troisième, les facultés cognitives semblent plus déterminantes que les conditions socio-économiques dans leur réussite scolaire au BEPC.

Les variables individuelles qui seront retenues dans le modèle sont le sexe, l'âge, les notes obtenues à l'entrée en sixième, et la CSP du père. En ce qui concerne le niveau de l'élève à son entrée en sixième dans les différentes matières, ce sont ses notes en français qui sont les plus déterminantes pour sa réussite en troisième. Nous n'avons retenu que les notes dans cette matière.

- ***Choix des variables relatives à la classe de l'élève***

Les variables qui ont été sélectionnées sont : la taille de la classe, le pourcentage de filles, le type d'établissement, et la localisation de l'établissement. Les caractéristiques des enseignants : diplôme, expérience pédagogique, et âge devraient être examinés dans le cas du français qui a été retenu car ayant la plus grande influence. Enfin les caractéristiques du chef de l'établissement portant sur son ancienneté dans la fonction et dans le corps, son titre pédagogique et quelques variables mesurant le climat et le type de gestion de l'établissement sont retenues.

¹²⁹ Certaines variables écartées pour des raisons de colinéarité, sont par moment testées dans les modèles.

13.8.4. Les résultats

Le modèle de départ consiste à estimer les résultats scolaires en fin de 3^{ème} en fonction des notes obtenues en français à l'entrée en 6^{ème}. Les régressions OLS préliminaires pour le choix des variables ont mis en évidence et confirme la non indépendance entre la population des élèves et les types d'établissements. En particulier, les classes des établissements privés conventionnés ont de meilleurs élèves que les classes des établissements publics ou privés non conventionnés. Le résidu relatif aux classes peut donc ne pas être de moyenne nulle, ce qui est contraire aux hypothèses requises par le modèle multi-niveaux.

Pour s'assurer de l'orthogonalité entre l'erreur résiduelle de niveau 2 et la moyenne par groupe de variables explicatives de niveau 1, nous avons introduit dans le modèle de base, l'écart des notes à la moyenne de la classe et la moyenne des notes de la classe.

Cette méthode permet d'obtenir une estimation non biaisée de ces paramètres et corrige des effets d'endogénéité dus aux variables omises (Snidjers). En effet, puisque $x_{ij} = (x_{ij} - \bar{x}_{.j}) + \bar{x}_{.j}$, l'estimateur β_1 relatif à l'écart à la moyenne du groupe sera un estimateur non biaisé de x_{ij} , un test d'égalité des coefficients estimés β_1 et β_2 de $\bar{x}_{.j}$ est équivalent à un test d'Hausman.

Tableau XIII. 9 Estimations des effets fixes de la réussite en français (a)

Paramètre	Estimation	Erreur standard	t	Significativité	Intervalle de confiance 95%	
					Borne inférieure	Borne supérieure
Constante	22,6313503	54,0717353	,419	,677	-85,30142	130,564121
cnotefra	1,8776334	,7134562	2,632	,009	,4784413	3,2768254
mnotefra	20,3602231	6,9476631	2,931	,005	6,491045	34,229401

a Variable dépendante : total des points au BEPC 1^{er} tour.

Tableau XIV.10 : Estimations des paramètres de covariance de la réussite en français (a)

Paramètre		Estimation	Erreur standard	Z de Wald	Sig.	Intervalle de confiance 95%	
						Borne inférieure	Borne supérieure
Résidu		3051,23492	96,599535	31,586	,000	2867,65777	3246,564029
Constante [subject id4]	Variance	708,92496	143,32379	4,946	,000	476,99336	1053,63018

a Variable dépendante : total des points au BEPC 1er tour.

Les coefficients de ces deux variables sont différents et très significatifs. Il est nécessaire d'introduire ces deux variables dans la partie fixe du modèle. Ce résultat confirme *l'existence de classes de niveau constituées de bons ou de moins bons élèves au départ*. La variance entre classes a diminué mais reste importante, et environ 18 % de la variance des notes du premier tour du BEPC est due à des différences non expliquées entre les classes indépendamment des élèves.

13.8.4.1. Les caractéristiques personnelles déterminantes de l'élève

Nous allons introduire les variables individuelles les unes après les autres tout en testant un certain nombre de croisement qui vont nous permettre d'apprécier la qualité de prédiction de nos modèles.

- L'âge et le sexe de l'élève

Il existe de grandes différences d'âge entre les élèves de 3^{ème}. Les analyses préliminaires ont montré que les redoublements en primaire ou au collège, l'entrée tardive à l'école ou, au contraire, la précocité de certains élèves étaient un facteur explicatif important des notes au BEPC. Nous avons donc ajouté au modèle de base, l'âge moyen des élèves de la classe (mage) et l'écart d'âge (cage) entre les élèves d'une classe.

L'introduction de l'âge de l'élève diminue la variance entre élèves de la classe mais augmente l'hétérogénéité entre les classes. Les élèves plus âgés ont de moins bons résultats au BEPC. Ceci confirme que *les entrées tardives en primaire et/ou les redoublements en primaire (âge à l'entrée en 6^{ème}) déterminent la suite du parcours scolaire et l'échec constaté au niveau du BEPC*.

- L'effet du sexe de l'élève

Les performances des filles sont significativement plus faibles que celles des garçons. L'introduction du sexe de l'élève diminue la variance entre les classes de près de 83,3 points. Ceci tend à indiquer que la réussite des filles dépend des classes où elles étudient.

Pour vérifier cela, nous avons utilisé un modèle avec constante et pente aléatoire permettant à la variance entre classes de varier en fonction du sexe de l'élève.

$$\begin{cases} y_{ij} = \alpha_{0j} + \alpha_{1j} \text{féminin}_{ij} + \alpha_2 \text{cnotefra}_{ij} + \alpha_3 \text{cage}_{ij} + \varepsilon_{ij} \\ \alpha_{0j} = \gamma_{00} + \gamma_{01} \text{mnotefra}_j + \gamma_{02} \text{mage} + \eta_{0j} \\ \alpha_{1j} = \gamma_{10} + \eta_{1j} \end{cases} \quad (14.9)$$

Tableau XIV.11 : Estimations des effets fixes de la réussite et de l'hétérogénéité de l'âge et du sexe des élèves (a)

Paramètre	Estimation	Erreur standard	ddl	t	Sig.
Constante	428,98718	87,895788	54,169	4,881	,000
feminin	-13,34765	2,6315312	2057,455	-5,072	,000
cnotefra	1,4945905	,6929273	2007,722	2,157	,031
mnotefra	13,6004122	6,6485622	14,698	2,046	,059
cage	-10,302203	1,0570729	2014,494	-9,746	,000
mage	-23,316904	3,9735107	94,631	-5,868	,000

a Variable dépendante : total des points au BEPC 1er tour.

Tableau XIII.12 : Estimations des paramètres de covariance de la réussite et de l'hétérogénéité de l'âge et du sexe des élèves (a)

Paramètre		Estimation	Erreur standard	Z de Wald	Sig.
Résidu		2873,42344	91,059223	31,556	,000
Constante + mnotefra [subject = id4]	UN (1,1)	34201,1922	53367,618	,641	,522
Covariance	UN (2,1)	-4286,8185	6833,5647	-,627	,530
Var entre classes	UN (2,2)	542,402445	872,75776	,621	,534

a Variable dépendante : total des points au BEPC 1^{er} tour.

Dans ce modèle, la variance entre les classes a deux composantes : une constante aléatoire, UN (1,1) et une pente aléatoire UN (2,2).

La constante de la variance entre les classes est de 872,76 est proche de celle obtenue précédemment sans introduire le sexe de l'élève comme facteur entre les classes. Ce résultat montre en outre que c'est plus le niveau initial qui fait progresser les élèves d'une classe que leur hétérogénéité. L'effet d'une variation entre les classes des résultats au premier tour du

BEPC selon le sexe de l'élève, UN (2,2), est non significatif (test de ratio de vraisemblance entre les deux modèles).

Ainsi, si les filles réussissent mieux dans certaines classes, les garçons également réussissent mieux dans ces classes là. La relation entre le sexe de l'élève et ses résultats au BEPC est la même pour toutes les classes : le score des filles est toujours plus faible que celui des garçons.

13.8.4.2. Les autres variables explicatives

La décomposition de la variance faite préalablement montre que ce sont essentiellement des différences entre les élèves au sein des classes, et moins l'effet de la classe qui expliquent la variation des résultats. Le fait que la variation entre classes ne dépende pas du sexe de l'élève, nous incite à examiner tout d'abord l'impact des facteurs propres aux élèves pour expliquer les différences de résultats entre garçons et filles.

Pour évaluer la possibilité d'une différence d'apprentissage liée au sexe de l'élève, nous avons introduit l'effet croisé de la note obtenue au CEP et du sexe de l'élève. Cet effet est significatif à 10%. Les filles ont de moins bons résultats en moyenne et elles progressent moins bien que les garçons à niveau de départ équivalent.

Tableau XIII.13 : Estimations des effets fixes de la réussite et de la proportion de filles dans la classe : (a)

Paramètre	Estimation	Erreur standard	ddl	t	Sig.
Constante	430,752058	87,5360592	46,775	4,921	***
feminin	-13,128312	2,6335819	2053,282	-4,985	***
cnotefra	2,2903332	,8502970	2009,199	2,694	***
mnotefra	13,6327387	6,5607749	11,332	2,078	**
cage	-10,2776690	1,0567171	2013,268	-9,726	***
mage	-23,4526929	3,9847299	92,652	-5,886	**
cnotefil	-2,3746377	1,4716213	2012,010	-1,614	*

a Variable dépendante : total des points au BEPC 1er tour.

Tableau XIII.14 : *Estimations des paramètres de covariance de la réussite et de la proportion de filles dans la classe (a)*

Paramètre		Estimation	Erreur standard	Z de Wald	Sig.
Résidu		2870,8294	91,000465	31,547	***
Constante + mnotefra [subject = id4]	UN (1,1)	29754,163	58086,698	,512	ns
	UN (2,1)	-3714,854	7439,647	-,499	ns
	UN (2,2)	469,094-	950,1944	,494	ns

a Variable dépendante : total des points au BEPC 1er tour.

- L'impact de la CSP des parents

L'impact de la CSP du père sur les résultats scolaires des enfants est non significatif. Les enfants n'ont pas de meilleurs résultats scolaires qu'ils soient fils de cadre, d'employés ou d'agriculteurs. Comme ce résultat est contraire aux analyses précédentes, nous avons alors tester en deux étapes, l'effet de la CSP « père cadre » puis de la CSP « père agriculteur » sur les apprentissages des élèves.

Tableau XIII.15 : *Estimations des effets fixes partiels des classes constituées majoritairement d'enfants de cadre (a)*

Paramètre	Estimation	Erreur standard	ddl	t	Sig.	Intervalle de confiance 95%	
						Borne inférieure	Borne supérieure
Constante	330,47042	81,160907	98,102	4,072	***	169,411329	491,529513
cnotefra	1,4637882	,6931371	2009,348	2,112	**	,1044457	2,8231307
mnotefra	10,4719818	5,3173739	62,531	1,969	**	-,1555005	21,0994641
cage	-10,15844	1,0651192	2016,476	-9,537	***	-12,24728	-8,0695870
mage	-15,850478	4,2521780	122,781	-3,728	***	-24,26755	-7,4334038
feminin	-14,443009	2,6381605	2058,607	-5,475	***	-19,61675	-9,2692674
prcadre	6,8173137	4,4441245	2006,749	1,534	ns	-1,8982669	15,5328943
pct_prca	116,05977	29,89784	73,048	3,882	***	56,4741290	175,645419

a Variable dépendante : total des points au BEPC 1er tour.

Tableau XIII.16 : Estimations des paramètres de covariance fixes partiels des classes constituées majoritairement d'enfants de cadre (a)

Paramètre	Estimation	Erreur standard	Z de Wald	Sig.	Intervalle de confiance 95%	
					Borne inférieure	Borne supérieure
Résidu	2871,31684	90,99607	31,554	***	2698,39387	3055,3214
Constante [subject = id4] Variance	337,95907	79,6584	4,243	***	212,9277	536,4089801

Contradictoirement au résultat précédent, il ressort que les élèves qui sont dans des classes où les enfants de père cadre sont plus nombreux ont de meilleurs résultats. Le niveau des classes est lié à la catégorie socioprofessionnelle des parents d'élèves ce qui signifie *l'existence d'un effet de sélection sociale* : les parents plus éduqués et plus fortunés envoient leurs enfants dans les meilleurs collèges. La variance entre les classes est considérablement réduite, ce qui implique que cet effet de capital social est particulièrement fort. Ce résultat joue également pour les enfants d'agriculteurs : les classes où les enfants d'agriculteurs sont les plus nombreux sont de plus faible niveau.

Lorsqu'on introduit le pourcentage d'enfants de cadres dans la classe, la note moyenne de la classe pour le français à l'entrée en 6^{ème} n'est plus significative. Cette indépendance entre le niveau moyen des élèves de la classe lors de leur entrée en 6^{ème} et les résultats au BEPC déjà montré dans les analyses précédentes par les MCO, confirme l'impact du capital social sur la réussite des élèves. Il est également possible que les classes de collèges où les élèves sont en majorité issus de catégories sociales favorisées, bénéficient d'enseignants plus expérimentés ou sont mieux formés (pouvant bénéficier d'un bon renforcement à domicile par des répétiteurs), toutes choses qui font progresser les élèves quelque soit leur niveau de départ. Par contre la réussite au BEPC des enfants d'agriculteurs dépend du niveau moyen des élèves de la classe à leur entrée en 6^{ème}. L'enseignement au collège est donc beaucoup moins efficace pour les élèves défavorisés et il peut être perçu comme non efficient, puisque seuls les bons élèves de départ ont les meilleures chances de réussite.

13.9. LES EFFETS CLASSES

Une classe est caractérisée par plusieurs paramètres dont les effets peuvent influencer différemment les acquisitions des élèves. Au titre de ces paramètres, nous avons ceux liés aux conditions d'enseignement (taille de la classe), et ceux liés à la composition sociale du public accueilli et à son hétérogénéité.

13.9.1. La taille des classes - enfants de cadres – enfants d'agriculteurs

La taille des classes diminue les chances de réussite au BEPC quel que soit le niveau socioprofessionnel moyen des parents des élèves de la classe. Par contre l'effet conjoint de la taille de la classe sur les performances des enfants et du niveau moyen des élèves de la classe à leur entrée en 6^{ème} est différent, si on considère les classes d'enfants de parents pauvres et les classes d'enfants de parents plus riches.

Lorsqu'on prend en considération l'effet d'être dans une classe où en moyenne les enfants issus de parents pauvres sont plus nombreux, la taille de la classe, autrement dit les conditions matérielles dans lesquelles se déroulent les études, a un effet négatif sur les performances des élèves et annule l'effet positif du niveau moyen des élèves de la classe à l'entrée en 6^{ème}.

En effet, il apparaît que lorsque l'effectif des classes d'élèves défavorisés est élevé, les élèves ont de moins grandes chances de réussite quel que soit le niveau initial de la classe, et même s'ils sont dans une classe de bon niveau. Améliorer le niveau des élèves les moins favorisés implique donc avant tout de diminuer l'effectif des classes. Ce résultat va dans le sens de certaines recherches menées aux États-unis, qui ont montré qu'un surcroît de ressources est beaucoup plus efficace pour les élèves défavorisés que pour les élèves favorisés ; (Crissmer et Flanagan, 1998, Denis Meuret, p.116).

Lorsque les classes constituées en majorité d'élèves d'origine sociale plus élevée sont d'un effectif important, la réussite des élèves dépend plus du niveau de la classe. Pour les élèves de ces classes, le handicap dû aux grands effectifs, peut être compensé par le niveau des élèves et n'implique pas systématiquement de faibles chances de réussite.

Globalement, le nombre d'élèves par classe importe, mais c'est aussi l'existence de difficultés concentrées dans la classe prise en considération avec les autres variables de regroupement : âge, CSP, niveau d'acquisition.

13.9.2. Influence de la taille de la classe et du pourcentage de filles dans la classe

Le pourcentage de filles dans la classe a un effet positif sur la réussite des élèves. Cependant, cet effet joue-t-il plus pour les filles que pour les garçons ?

Le modèle estimé introduit un effet croisé entre le sexe (féminin) et la variable de niveau 2, *pct_fille* qui est le pourcentage de filles dans la classe.

$$\begin{cases} y_{ij} = \alpha_{0j} + \alpha_{1j} \text{féminin}_{ij} + \alpha_2 \text{notefrançais}_{ij} + \alpha_3 \text{cage}_{ij} + \varepsilon_{ij} \\ \alpha_{0j} = \gamma_{00} + \gamma_{01} \text{pct_fille}_j + \gamma_{02} \text{notefrançais}_j + \gamma_{03} \text{mage} + \gamma_{04} \text{tailclasse} + \eta_{0j} \\ \alpha_{1j} = \gamma_{10} + \gamma_{11} \text{pct_fille}_j + \eta_{1j} \end{cases} \quad (14.10)$$

Le coefficient γ_{01} de la variable 'pourcentage de filles dans la classe' n'est plus significatif, bien qu'étant d'une magnitude plus élevée, indiquant une très grande variation de cet effet entre les classes. Par contre le coefficient γ_{11} de l'effet croisé de cette variable avec le sexe (féminin=1) est très significatif, ce qui signifie que l'effet positif du pourcentage de filles dans la classe joue essentiellement pour les filles. L'estimation du coefficient γ_{10} relatif au sexe féminin a considérablement changé passant de -13 ou -16 selon les modèles à -32 pour ce dernier modèle. L'écart moyen des résultats entre garçons et filles est donc très important et tempéré par les meilleures performances des filles lorsqu'elles sont dans des classes où elles sont majoritaires.

13.9.3. Impact de la tonalité sociale et des conditions d'apprentissage des élèves sur leur performance

Les mêmes modèles ont été estimés pour tester un effet différent sur les performances des garçons et des filles avec les variables : 'niveau moyen de la classe en français à l'entrée en 6^{ème}', 'effectif de la classe', 'taille des fratries', 'père agriculteur'.

Ces quatre variables n'ont pas d'effet différent sur les performances scolaires des garçons et des filles. Par contre, le fait d'étudier dans une classe d'enfants favorisés n'a pas le même impact pour les garçons et les filles. Pour leurs études, les filles bénéficient beaucoup moins que les garçons du phénomène de 'capital social' mis en évidence plus haut.

$$\begin{cases} y_{ij} = \alpha_{0j} + \alpha_{1j} \text{féminin}_{ij} + \alpha_2 \text{cnotefrançais}_{ij} + \alpha_3 \text{cage}_{ij} + \alpha_4 \text{prcadre} + \varepsilon_{ij} \\ \alpha_{0j} = \gamma_{00} + \gamma_{01} \text{pct_prcadre}_j + \gamma_{02} \text{mnotefrançais}_j + \gamma_{03} \text{mage} + \eta_{0j} \\ \alpha_{1j} = \gamma_{10} + \gamma_{11} \text{pct_prcadre}_j + \eta_{1j} \end{cases} \quad (14.11)$$

13.10. LES EFFETS- ETABLISSEMENT

Les précédentes analyses ont mis en évidence l'impact de l'effectif des classes, du pourcentage de filles dans la classe, et du pourcentage d'élèves d'origine sociale plus favorisée.

Dans ce qui suit, nous allons évaluer l'impact de l'organisation scolaire des classes et des établissements (effet-classe ; effet-établissement) sur les performances des élèves. Dans un premier temps, les caractéristiques utilisées au 'niveau classe', seront également testées au niveau des différents types de collèges. Nous allons dans un second temps, prendre en compte les autres variables retenues pour mesurer l'impact global de l'établissement sur les performances des élèves.

Il importe de rappeler que l'effet d'aucune variable ou facteur n'est isolé. Le schéma N°2 de notre analyse présenté dans la partie méthodologie tient compte de cette observation et a été prise en compte dans le modèle global des analyses précédentes par les MCO. Il convient ici de rechercher finement parmi ces variables potentielles, celles qui sont les plus pertinentes.

13.10.1. Des différences entre établissements publics et établissements privés

Tableau XIII.17 : Statistique descriptives du type d'établissement

Statut de l'établissement	Taille moyenne des classes	% de filles	Père cadre (%)
Public	62	35	6,2
Privé conventionné	53	75	28,3
Privé lucratif	40	46	11,1

Source : notre enquête 2000

Comme il a été montré dans les analyses des tris à plat¹³⁰, l'effectif des classes des collèges privés conventionnés est très inférieur à celui des collèges publics. Également, le pourcentage de filles dans les classes y est très élevé 75%, alors que dans le public, ce taux est de 35%. De même, le pourcentage d'enfants de père cadre est de 28% dans les collèges privés conventionnés alors qu'il n'est que de 6% dans le public. En outre, les résultats précédents montrent qu'il y a une diversité de performances scolaires entre les établissements publics et privés conventionnés. Il est donc nécessaire d'effectuer les mêmes analyses sur le sous échantillon des établissements publics.

Lorsqu'on réduit l'analyse aux seuls établissements publics, la variance entre classes est considérablement réduite. La corrélation intra-classe, c'est-à-dire la part de la variabilité entre les classes du secteur public dans la variance totale n'est plus que de 6%. Les coefficients relatifs à l'effectif des classes et au pourcentage de filles dans les classes ne sont plus significatifs. Ces deux variables expliquent donc en partie les différences de performance entre établissements publics et établissements privés. L'effet du pourcentage d'enfants de cadre est beaucoup plus faible en raison d'un moindre effectif et non significatif, par contre l'effet du pourcentage d'enfants d'agriculteurs dans la classe est du même ordre et significatif à 1%. Le niveau moyen de la classe à l'entrée en 6^{ème} n'est plus significatif qu'à 10%. Ainsi, les parents choisissent de scolariser leur fille dans les établissements où elle est rigoureusement suivie, outre le fait qu'elle prend peut-être conscience d'avoir une carrière brillante et que leur nombre joue en faveur de plus de discipline et de concentration dans la classe et dans l'établissement.

¹³⁰ Cf. Tome II, annexe première partie

Cette différence entre établissements publics et privés surtout confessionnels est si forte que les différences au niveau des classes dans un même secteur, notamment le secteur public n'a que peu d'impact, à peine 3% de la variance expliquée restante. Cet effet de sélection sociale est donc si fort qu'il ne reste pas grande chose pour expliquer l'effet isolé de l'efficacité pédagogique des enseignants.

Il y a sans doute l'impact (très faible) de la pratique pédagogie des enseignants qui est à déduire de cette variance résiduelle à côté de la sélection opérée au niveau du type d'établissement. Tout semble se jouer dans le type d'établissement fréquenté. Or le choix des établissements privés conventionnés semble être plus une stratégie d'acteurs, opérée par les parents aisés au profit de leurs enfants.

13.10.1.1. Qu'est-ce qui explique cependant cette différence entre garçons et filles dans les établissements publics?

L'effet du pourcentage de filles dans les classes sur les performances des filles dans le secteur public est non significatif. On peut attribuer le passage du coefficient (baisse) de féminin de -14 à -31 à l'introduction de l'effet croisé qui lui aussi est non significatif.

La différence entre élèves dans le public, et en particulier la différence entre garçons et filles, est-elle liée au sexe des professeurs ou au temps de parcours entre la maison et le collège ? Outre ces deux variables, nous allons tester l'impact de certaines variables liées à la fratrie et aux conditions d'apprentissage : Travail extrascolaire, encadrement scolaire à la maison, etc.

Contre notre attente, le travail extra scolaire ne semble pas avoir une influence négative sur les performances des élèves. De même, les activités commerciales et domestiques après les cours ainsi que la taille de la fratrie semblent n'avoir aucune influence sur les performances des élèves. Il ressort par contre que le temps de parcours entre le lieu de résidence et l'établissement scolaire (El9q19) influence négativement les performances scolaires. Ces résultats réaffirment les estimations de l'analyse faite par les MCO et précise que cet effet de la distance du lieu de résidence à l'école, ne pénalise pas plus les filles que les garçons même si elle se montre peu influente dans certains cas.

13.10.1.2. La différence de performances entre les garçons et les filles est-elle influencée par l'âge de l'élève ?

Nous avons ensuite introduit dans le modèle l'effet croisé de la taille de l'établissement de l'âge et du sexe de l'élève.

Il apparaît que plus la proportion de filles jeunes est importante dans une classe, plus leurs performances sont meilleures (au seuil de 5%). Cette différence de performance entre filles et garçons s'explique plus par la taille de l'établissement combiné à la précocité de l'âge des filles. En effet, le test sur les segments de la taille de l'établissement, montrent que dans les établissements d'au plus 600 élèves, les filles réussissent finalement mieux que les garçons (seuil de 1%); alors que dans les établissements de plus de 1000 élèves, elles restent moins performantes que les garçons et cette différence est significative à 1%. Dans les établissements moyens la différence de réussite entre fille et garçon est non significative. Il ressort donc que c'est le type d'établissement ou plus exactement le mode d'organisation de l'établissement qui fait la différence.

13.10.2. Les conditions scolaires de travail et l'efficacité pédagogique des établissements

L'introduction des autres variables de contexte, influence considérablement la variance entre établissement.

Le statut des enseignants (regroupés en fonctionnaires, vacataires et autres) est très significatif et produit des effets positifs sur le progrès des élèves, puisqu'il permet un gain de 36 points aux élèves pour les élèves encadré par des permanents ou fonctionnaires. Les enseignants vacataires arrivent parfois pour une année ou deux et l'on peut supposer en effet, qu'ils n'ont pas le temps de connaître le public de l'établissement et de s'y adapter. Leur statut (administratif et/ou salarial) précaire, provoque probablement des problèmes de motivation à s'investir dans des efforts supplémentaires après les cours, et les pousse plutôt à rechercher des cours pour un meilleur profit. On peut aussi considérer que plus la proportion d'enseignants vacataires est élevée, plus l'établissement est précaire et donc assez démunie pour engager des enseignants à plein temps, ou qu'il ne reçoit pas de moyens conséquents. On

peut donc retenir que *les enseignants ayant une assurance sur leur carrière professionnelle font plus progresser leurs élèves.*

Cependant, la plupart des variables relatives aux caractéristiques des enseignants telles que leur niveau pédagogique d'ensemble, leur niveau de recrutement, leur formation pédagogique de base ou leur ancienneté ne sont pas significatives même si elles conservent leur signe et l'importance de leur impact. Cela ne signifie pas que l'enseignant n'est pas reconnu par son titre ou son diplôme. Mais au regard des données, c'est plus les conditions dans lesquelles ce dernier travaille (classe sérieuse ou pas, de bon niveau, etc..) qui indique ainsi que le rôle du professeur semble secondaire : Ainsi, la taille moyenne de l'établissement, l'origine sociale favorisée des élèves, le climat de l'établissement, sont plus importants que la valeur professionnelle du professeur.

Par contre, comme d'autres études¹³¹ l'on montré, le fait d'être professeur de lycée et d'enseigner au niveau du collège, joue négativement sur la progression des élèves, même si la significativité n'est pas tout à fait établie. L'effet négatif du nombre d'élèves par enseignants est logique, car plus ce nombre est important, plus le professeur éprouve des difficultés à suivre les classes et les progressions des élèves. Cette variable est en outre un complexe (divers) du type d'établissement.

13.10.3. Les autres variables liées aux établissements, au climat et au style de gestion

Nous avons ensuite introduit dans l'analyse générale, les autres variables du contexte établissement. Le tableau qui suit donne les résultats pour le modèle complet.

¹³¹ J. Couliadiati, (1999), *Performance des collèges de la Côte d'Or : quelle efficacité de gestion*, IREDU, mémoire de DESS.

Tableau XIII.18 : Estimations des effets fixes des variables d'efficacité

Paramètre	Libellé	Coéf.	Erreur standard	Sig.
Cnotefra	Écart à la moyenne de la note de français	0,91	0,82	ns
mnotefra	moyenne des notes de la classe	3,75	7,05	ns
Cage	Écart de l'âge des entre les élèves d'une même class	-8,63	1,32	***
Mage	âge moyen des élèves de la classe	33,62	18,57	**
Prcadre	enfants ayant un père cadre	0,83	5,97	ns
pct_prca	Proportion d'enfants ayant un père cadre dans la classe	143,42	74,46	*
Tailclas	La taille de la classe	0,29	0,26	ns
pct_fill	Le pourcentage de filles de la classe	1622,73	666,43	***
frant_18	frant_18 ancienneté en 2001	-0,06	0,47	ns
frant_28	Existence d'un titre pédagogique	21,25	27,40	ns
frant_26	Professeur de lycée	-8,89	6,58	ns
frant_29	a reçu une formation pédagogique à la base	2,46	26,15	
frant_st	Statut du professeur	36,08	9,45	***
mage * pct_fill	croisement sexe féminin et âge moyen dans la classe	-115,16	44,87	***
Feminin * pct_prca	croisement sexe féminin et âge %d'enfants de cadre dans la classe	-15,51	62,00	ns
Feminin * TAILLE_MY	croisement sexe féminin et taille de l'établissement inférieur à 600 élèves	-5,74	10,92	ns
TAILLE_MY	Taille de l'établissement inférieur à 600 élèves	-870,63	421,50	**
mage*TAILLE_MY	croisement âge et taille de l'établissement inférieur à 600 élèves	58,54	27,94	**
statut*TAILLE_MY	croisement âge et taille de l'établissement inférieur à 600 élèves	-1,38	1,34	ns
NEP	Nombre d'élèves par professeur	0,51	0,47	ns
NEP * ceq34	Croisement Nombre d'élèves par professeur et équipe pédagogique fonctionnelle	-0,73	0,34	**
pct_fill * statut	Croisement statut et proportion de fille de l'établissement	3,29	1,19	***
ceq34	Existent-il des équipes pédagogiques fonctionnelles	21,95	20,60	ns
ceq55	dynamisme de l'Association des Parents d'Élèves	8,07	5,49	ns
Areclu	Ancienneté dans le corps d'enseignant	-1,91	0,42	***
anc_ce	Ancienneté en tant que chef d'établissement	0,59	0,75	ns
pprofmut	Proportion d'enseignants ayant manifestés leur désir de partir de l'établissement	20,19	20,23	**
el9q19	Temps de parcours scolaire	-0,11	0,09	ns
Feminin	Genre féminin	-12,64	5,37	***
	-2 log-vraisemblance restreint	14219,976		

a Variable dépendante : total des points au BEPC 1er tour.

Seuil de significativité des effets fixes : n.s : non significatif, * : significatif au seuil de 10%, ** : significatif au seuil de 5%, *** : significatif au seuil de 1%.

Le tableau qui suit donne l'estimation des paramètres de covariance de cette régression.

Tableau XIII.19 : Estimations des paramètres de covariance des variables d'efficacité (b)

Paramètre		Estimation	Erreur standard	Z de Wald	Sig.
Résidu		2749,91751	109,30214	25,159	,000
Constante + NEP [subject = id4]	UN (1,1)	830,708870	378,32694	2,196	,028
	UN (2,1)	-14,817525	4,0467339	-3,662	,000
	UN (2,2)	,264303(a)	,0000000	.	.

a Ce paramètre de covariance est redondant. La statistique de test et l'intervalle de confiance ne peuvent pas être calculés.

b Variable dépendante : total des points au BEPC 1er tour.

Ainsi, nous avons ensuite introduit les autres variables liées au climat et au type de gestion des établissements, les variables liées au chef d'établissement, que nous avons croisées par moment avec le type d'établissement, la CSP du père des élèves de la classe, etc.

Au total, les principales variables relatives aux établissements et au mode d'administration produisent les effets déjà observés dans les autres estimations à quelques détails près. On constate que quelques unes des variables ne sont pas significatives.

L'effet négatif des classes pléthoriques sur la progression des élèves se confirme également ici. Plus la taille moyenne des classes de l'établissement est élevée, moins les élèves progressent dans leur ensemble. En termes de points, le groupe perd 870 points environ.

Les tests sur l'effet de la taille des classes et de l'établissement, en fonction du type d'établissement montre que c'est plus la qualité de l'organisation de l'établissement. Les grands établissements semblent concentrer plus de problèmes que les autres, et il s'agit surtout d'établissements publics.

Lorsqu'on combine l'effet de la moyenne d'âge et de la taille des classes, l'effet de l'âge l'emporte sur le second, puisque le coefficient obtenu est positif (58,54) montrant ainsi

que si on se retrouve dans une classe d'élèves très âgés et pléthorique, il est probable qu'ils progressent quand même. Si on se retrouve dans un établissement ayant une équipe pédagogique fonctionnelle, on s'attendra à observer logiquement de meilleurs résultats. Seulement, si dans ce type d'établissement, le nombre d'élèves par enseignant est élevé, l'effet de cette dernière variable l'emporte et on observe plutôt une influence négative. Ce qui transparaît dans le coefficient négatif et significatif de la variable croisée entre le nombre d'élèves par professeur et l'équipe pédagogique fonctionnelle (-0,72).

La taille de la classe ayant un effet significatif sur la qualité des apprentissages, nous avons dans cette estimation, testé l'effet de la variation du taux d'encadrement. En effet, le nombre d'élèves par professeur diminue lorsqu'on monte dans les niveaux supérieurs (redoublement, exclusions, etc.). L'estimation montre que les paramètres de covariance sont très significatifs lorsqu'on prend en compte le fait que le nombre d'élèves par professeur (NEP) change d'une année à l'autre change. Les acquisitions sont moins bonnes lorsque le taux d'encadrement augmente (le coefficient de UN (2,1) = -14,82 et est très significatif).

Le climat joue un rôle très important dans le rendement de toute organisation. Il est une variable clé du management et l'école n'échappe pas à cette règle. Parmi les variables qui permettent d'apprécier l'effet du climat sur les acquisitions des élèves au collège il y a : la proportion d'enseignants qui manifestent le désir de quitter l'établissement, les relations ou échanges entre les différents acteurs (équipe de direction, enseignants, élèves, parents d'élèves). Il ressort clairement l'effet bénéfique d'une APE dynamique dans l'établissement. Cet effet serait dû d'une part à un meilleur suivi conjoint des élèves par l'équipe pédagogique de l'établissement et les parents, mais aussi au fait que la présence des parents peut créer un certain degré d'exigence vis-à-vis des enseignants et du chef d'établissement. D'autres part, les parents participent à l'amélioration des conditions pédagogiques de l'établissement à travers leurs cotisations annuelles. Une APE dynamique apporte certainement des moyens additionnels pour l'équipe pédagogique qui in fine, devient un facteur productif à travers la motivation des enseignants qui se savent soutenus.

Mais de façon persistante, l'ancienneté dans l'établissement des enseignants produit un effet négatif très significatif même si l'effet est limité par le coefficient de -1,90. Aussi, la stabilité dans la fonction, le dynamisme des APE, et l'existence d'équipe pédagogique

fonctionnelle constituent des facteurs favorables clés aux acquisitions même si pour certaines variables, la significativité n'est pas toujours établie dans les différentes estimations.

L'évaluation de l'impact des variables liées au chef d'établissement indique qu'elles sont soit non significatives, soit contre productives. Ainsi, l'ancienneté dans le poste et dans le corps et le titre pédagogique du chef de l'établissement sont négativement liés aux progressions des élèves. Un test de cet effet sur le type d'établissement, montre que ce problème relève moins du privé que du public, le privé cherchant à tout prix à rentabiliser ses actions et serait donc plus strict sur le mode de gestion du chef d'établissement.

13.11. CONCLUSION

Le niveau moyen recherché par la mixité et la composition hétérogène des classes n'est pas le même d'une classe à l'autre et d'un établissement à l'autre. Les disparités socioéconomiques des zones d'habitations, le comportement marchand des parents à l'égard de l'école, l'existence de collèges privés jouent incontestablement sur la formation du groupe classe. En effet, l'analyse ci-dessus fait ressortir clairement, que les caractéristiques personnelles de l'élève (âge précoce et sexe) sont déterminantes de leurs progressions scolaires ; et que le capital culturel de l'élève est plus important que son niveau initial. Il existe des différences selon la CSP du père, mais en dernier ressort, c'est le type d'établissement qui est plus déterminant. Ces deux effets ne sont pas dissociables, car, par des stratégies d'acteurs, les parents aisés, choisissent prioritairement les établissements privés conventionnés pour leurs enfants afin de garantir un meilleur suivi et un meilleur encadrement de leurs enfants. Ainsi, les élèves progressent généralement mieux dans les établissements privés conventionnés que dans les établissements publics. Par contre, les élèves du privé lucratif subissent plus d'échecs qui s'expliquent surtout par leur niveau initial faible à l'entrée en 6^{ème}.

Chapitre 14 : Propositions de politiques éducatives

*Une évaluation doit précéder toute réforme du système éducatif;
Elle permet d'identifier les facteurs sur lesquels l'institution
doit s'appuyer pour orienter les axes de développement tant
qualitatifs que quantitatifs du système éducatif.
Sic.*

Les propositions qui sont faites ci-dessous, nécessitent pour la plupart, des études préliminaires de faisabilité. Ce sont principalement des orientations de politiques pour remédier aux dysfonctionnements mis en évidence dans notre étude.

PROPOSITIONS DE POLITIQUES EDUCATIVES

Domaines d'intervention	Impact constaté sur les performances scolaires des élèves	Mesures proposées
<i>Programmes et disciplines</i>	De toutes les disciplines, le niveau des élèves en français (dictée, expression et langage) est la variable qui a le plus grand impact sur leur réussite globale au collège. Or, cette discipline est la moins réussie par les élèves : 85% des élèves ont 0/20 en dictée, et la moyenne en expression n'est guère meilleure.	Améliorer la qualité de l'enseignement du français : ☞ envisager une évaluation fine des aptitudes des élèves en français afin de cibler les difficultés spécifiques des élèves ☞ proposer des solutions pédagogiques adaptées : programmes, répartition horaire entre les différentes composantes de la discipline plus adaptée, nouvelles méthodes d'enseignement... ☞ Prévoir une mise à niveau des enseignants en français lors de leur formation de base dans les ENEP
<i>Mode de sélection et de répartition des élèves en 6^{ème} dans les établissements</i>	Le concours d'entrée en 6 ^{ème} aboutit à une forte sélection sociale des élèves dans les établissements. Or, les élèves qui réussissent étant ceux qui ne payent pas, les handicaps sociaux et scolaires sont alors cumulatifs	Réformer les procédures de sélection à l'entrée au collège, afin de mettre fin au recrutement parallèle. ☞ La participation financière ne devrait plus dépendre de la réussite à l'examen d'entrée, mais devrait être indexée sur d'autres critères comme les capacités financières des parents, le prestige de l'établissement, etc.

PROPOSITIONS DE POLITIQUES EDUCATIVES (suite1)

Domaines d'intervention	Impact constaté sur les performances scolaires des élèves	Mesures proposées
<i>Organisation du temps scolaire</i>	Les établissements où l'emploi du temps des élèves est très contrôlé obtiennent de meilleurs résultats	<p><i>Prendre des dispositions allant dans le sens d'un contrôle plus strict et d'une utilisation plus efficace du temps scolaire particulièrement le face à face pédagogique :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ☞ contrôle de la présence effective des élèves en cours; ☞ recrutement de surveillants en nombre suffisant; ☞ meilleure utilisation des heures de cours par les enseignants; ☞ meilleur encadrement et utilisation des heures creuses; ☞ instauration d'heures d'étude obligatoires du moins le jour; ☞ instauration d'heures d'études le soir avec possibilité d'aide aux devoirs.
<i>Le travail de groupe des élèves</i>	Le travail de groupe améliore les résultats des élèves, particulièrement dans les matières scientifiques.	<p><i>Promouvoir le travail de groupe au sein des classes ; pour cela :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ☞ proposer des évaluations notées et corrigé en classe de devoirs faits en groupe; ☞ organiser et encourager les élèves à travailler ensemble et à s'entraider de façon autonome; ☞ instaurer les primes de récompense aux meilleurs élèves dans les établissements.
<i>Age scolaire</i>	Les enfants qui entrent tard à l'école ou qui redoublent ont de moins bons résultats que les autres	<p><i>Permettre à tous les élèves d'entrer à l'école à l'âge réglementaire tout en améliorant les taux de rétention et de promotion par :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ☞ un accroissement de l'offre éducative et la normalisation des écoles multigrades; ☞ l'amélioration de la qualité des apprentissages; ☞ la recherche de pédagogies et de politiques tendant à réduire le nombre de redoublements (en ciblant mieux par exemple l'aide aux élèves en difficulté)

PROPOSITIONS DE POLITIQUES EDUCATIVES (suite2)

Domaines d'intervention	Impact constaté sur les performances scolaires des élèves	Mesures proposées
<i>Taille des classes et des établissements</i>	La taille des classes et des établissements a une influence négative sur les résultats scolaires	<p><i>Mettre en place des politiques à même de réduire la taille des classes</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ☞ Accélérer les politiques tendant à réduire la taille des classes et des établissements par la construction de nouvelles infrastructures, particulièrement dans le cadre de la décentralisation. ☞ Décongestionner et transformer les giga établissements en second cycle au profit des collèges nouveaux qui seront construits.
<i>Temps de parcours scolaire et L'internat</i>	<p>Les élèves qui habitent loin de leur établissement sont pénalisés</p> <p>L'internat s'est avéré particulièrement favorable à l'amélioration des performances des élèves, particulièrement des filles.</p>	<p><i>Amélioration de la carte scolaire afin de mieux rapprocher les établissements des élèves.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ☞ La politique sur la réduction de la taille des établissements et des classes y contribue déjà en partie. ☞ Cependant, vu les coûts importants d'une telle politique, une première phase pourrait consister à la création de troncs communs dans les campagnes et à organiser le transfert des élèves dans les collèges complets pour la 4^{ème} et la 3^{ème}. ☞ Construction d'internats et de foyers dans les différents chefs-lieux de province. Pour ce faire, les APE doivent être impliqués et encouragés à participer financièrement à ce type de chantier, de même que les communes, les provinces et les régions. ☞ Utilisation des grands lycées comme foyers en réduisant (voir supprimer) les effectifs du premier cycle. ☞ Organisation des foyers et des établissements en « bassins éducatifs », sous la tutelle de la région (académies).

PROPOSITIONS DE POLITIQUES EDUCATIVES (suite3)

Domaines d'intervention	Impact constaté sur les performances scolaires des élèves	Mesures proposées
<i>Organisation pédagogique du travail des enseignants</i>	Les élèves de collège encadrés par des enseignants formés pour le lycée ont de moins bons résultats que ceux dont les professeurs sont spécifiquement formés pour leur niveau.	<p><i>Mieux adapter la formation des enseignants à leur métier de même que leur affectation :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ☞ Affecter les enseignants de collèges aux classes pour lesquelles ils ont été formés; ☞ Recruter et former en nombre suffisant les enseignants de collèges; ☞ Rendre obligatoire le recrutement d'enseignants qualifiés même dans les établissements privés; ☞ Envisager la mise à disposition par l'État, d'enseignants qualifiés et en nombre suffisant dans les établissements publics comme privés. Cette mesure nécessitera de définir un partenariat avec les établissements privés, ceux-ci devant s'engager à prendre en charge une partie des dépenses liées à cette mesure.
<i>Absentéisme des enseignants</i>	L'absentéisme des enseignants diminue le temps réel d'apprentissage : les heures ne sont pas toujours rattrapées, et même si elles le sont, c'est souvent de manière désordonnée et peu profitable aux élèves	<p><i>Contrôler et mieux planifier le temps de travail effectif des enseignants :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ☞ Mettre en place un mécanisme de contrôle et de suivi pédagogique des enseignants; ☞ Prévoir un système de remplacement pour les absences inévitables et de longue durée; ☞ Pourvoir en nombre suffisant les établissements en enseignants. ☞ Prendre des mesures d'incitations et de motivations des enseignants.
<i>Manque d'enseignants</i>	Il a été constaté que dans certains établissements, des élèves étaient restés plusieurs mois, voire plusieurs années sans enseignant pour certaines matières.	<p><i>Susciter plus de vocation dans la carrière :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ☞ Inciter plus d'étudiants à embrasser les carrières de professeurs, particulièrement dans les matières déficitaires.

PROPOSITIONS DE POLITIQUES EDUCATIVES (suite4)

Domaines d'intervention	Impact constaté sur les performances scolaires des élèves	Mesures proposées
<i>Compétence et style de gestion des chefs d'établissement</i>	L'ancienneté des chefs d'établissement dans le corps enseignant et dans l'établissement, ainsi que l'absence d'un titre pédagogique ont un impact négatif sur la performance de leur établissement.	<p><i>Mieux former les chefs d'établissement à la spécificité de leur métier. Pour ce faire :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ☞ Créer le corps des chefs d'établissement; ☞ Recruter et former les chefs d'établissement; ☞ Mettre en place un système permettant de canaliser et de mieux suivre leurs actions; ☞ Accroître leur autonomie de gestion; ☞ Améliorer la gestion interne à travers l'unicité de la caisse de gestion de l'établissement.
Plus de responsabilisation et de contrôle du système scolaire	La mauvaise gestion des établissements d'enseignement, l'incompétence et/ou le déplacement des buts, ont un impact négatif sur la motivation et l'investissement des élèves dans leurs tâches scolaire et dans leur suivi.	<p><i>Efficacité = Plus de contrôle-gestion du système éducatif à tous les niveaux et plus d'incitation des élèves et des enseignants... :</i></p> <p>Pour ce faire, il convient de :</p> <ul style="list-style-type: none"> ☞ Mieux responsabiliser les différents gestionnaires du système à tous les niveaux de décision; ☞ Intégrer le suivi-évaluation des actions de pilotage dans la gestion des établissements scolaires; ☞ Prendre des décisions de ré-médiations; et ☞ Mettre en place des mesures d'incitation par des sanctions ou des félicitations.

Conclusion générale

« Il est trop facile de venir du dehors, de porter un jugement péremptoire sur une situation que l'on ne connaît pas dans toute sa complexité, et de faire des recommandations paternalistes, alors qu'on n'a pas à assurer la mise en œuvre de ces mesures ».
Jean-Claude Eicher, (1985)

Notre recherche avait pour objectif principal de repérer et de rendre compte de l'influence des facteurs individuels et contextuels sur la réussite ou l'échec scolaire et d'en dégager l'efficacité pédagogique des classes et de celle des établissements secondaires au Burkina Faso. Nous nous sommes intéressée aux progressions et à l'échec scolaire des élèves globalement et selon chaque discipline fondamentale. L'absence de tests communs entre la 6^{ème} et la 3^{ème}, ou d'une année sur l'autre, ne nous a pas permis de mesurer les progressions des élèves d'une année à l'autre. Aussi, la mesure de la valeur ajoutée a été faite entre la 6^{ème} et la 3^{ème} soit quatre à cinq ans de distance, sur la base des notes aux examens nationaux du CEP et du BEPC.

Comme toute étude de ce genre, il est important de souligner la relativité des résultats qui sont intrinsèquement liés à la méthodologie appliquée : collecte des informations (collecte des données, mobilisation des ressources matérielles, humaines et financières, etc.), choix des variables, et contraintes diverses rencontrées lors de la mise en place du dispositif d'évaluation et du suivi pendant les cinq années qu'a duré l'étude. Toutefois cela n'enlève rien à la qualité de la démarche et à la valeur statistique des résultats.

Pour chaque variable ou groupe de variables de l'étude, notre approche a permis de dégager progressivement les facteurs les plus importants, en utilisant plusieurs méthodes spécifiques. Dans les analyses, l'effet net des différents facteurs a été évalué, toutes choses égales par ailleurs, pour chaque discipline et pour le niveau global. Le niveau initial par discipline de chaque élève est mesuré par la note obtenue au CEP dans la discipline ciblée et le niveau final est évalué par la note à la fin du collège, obtenu lors de l'examen national du

BEPC. Nous avons cherché à repérer les facteurs qui interagissent pour expliquer le plus ou moins grand rythme des acquisitions des élèves ou leur échec au collège. Pour ce faire, nous avons analysé dans un premier temps, l'influence de chaque variable sur les progressions des élèves. Nous avons ensuite utilisé les analyses multi-variées pour estimer le poids de ces variables ou groupe de variables, ainsi que le sens de leur impact sur la réussite ou l'échec scolaire. Dans ce dernier cas, les analyses par les moindres carrés ordinaires et les analyses multi-niveaux ont été utilisées. Enfin, notre méthodologie a été influencée par le fait que nous avons voulu séparer l'effet des CSD, de ceux relevant du contexte scolaire.

Il est important de signaler que les facteurs qui influencent les acquisitions des élèves sont si nombreux qu'il est pratiquement impossible de tenir compte de l'ensemble, encore moins de les contrôler dans une analyse. Il existe bien des variables latentes non prises en compte dans les spécifications et qui font que les effets nets que nous avons dégagés sont, en réalité, d'éventuels effets joints et non absolus.

Nous pouvons retenir que *la trajectoire scolaire de l'élève* est fortement influencée par des facteurs liés au contexte scolaire. En effet, la probabilité pour un élève d'atteindre la troisième est fortement et prioritairement liée au type d'établissement que ce dernier a fréquenté. Le fait par exemple d'être scolarisé en milieu urbain augmente les chances de l'élève d'arriver en 3^{ème} au bout de quatre à cinq ans. Viennent ensuite les facteurs liés à l'âge de l'enfant, au genre, à son niveau initial à l'entrée au collège, à la CSP du père, etc. Les filles ont moins de chance que les garçons d'atteindre la classe de 3^{ème}. Par rapport à l'efficacité pédagogique, les établissements relevant du privé conventionnel sont de loin meilleurs. On relève une influence de la région de scolarisation de manière moins significative dans tous les cas que le type d'établissement fréquenté.

D'un autre côté, c'est plus l'ancienneté, le face à face pédagogique en classe et la capacité professionnelle des professeurs qui sous-tendent les meilleures progressions des élèves. Enfin par rapport aux disciplines, l'impact hautement significatif du niveau initial en français et plus précisément de la langue est à signaler en premier lieu.

L'évaluation des performances des élèves au CEP dans les différentes disciplines montre que le niveau initial des élèves est bas et s'est avéré globalement peu prédictif de la réussite globale au collège. Le niveau initial en français s'est avéré être particulièrement faible et cela influence négativement les acquisitions des élèves. Au sein de la discipline, c'est plus le langage que l'expression et la dictée qui influence fortement la réussite au BEPC.

Le faible niveau général des élèves ou plutôt, leur niveau relativement moyen à l'entrée au collège pose problème et explique en grande partie les faibles performances des établissements. Cette faiblesse est plus marquée en français et dans une moindre mesure en résolution de problèmes. Le déficit est si important que le collège n'arrive pas à annuler tous les handicaps du primaire et ce, quelle que soit la qualité de l'encadrement. Le privé conventionné arrive à réduire ce handicap en dotant hebdomadairement les élèves d'une heure supplémentaire en français. Il est donc important qu'une telle politique soit étudiée en vue de son application, en particulier pour les élèves les plus faibles, afin d'améliorer les performances globales en français, base essentielle pour la compréhension dans les autres matières (interdisciplinarité).

L'analyse des progressions des élèves par matière indique que les facteurs déterminants de la réussite scolaire des élèves ne sont pas identiques selon les disciplines. En effet, au-delà des facteurs socioéconomiques, l'efficacité pédagogique diffère d'une discipline à l'autre.

Par rapport aux caractéristiques sociodémographiques (CSD), il apparaît que la profession des parents, l'âge des élèves, le statut d'occupation de la mère, le lieu de résidence pendant l'année scolaire, ont des effets discriminants selon la discipline.

Les élèves de milieu social favorisé, ayant un père cadre ou de profession libérale, réussissent mieux que les enfants ayant un père exerçant toute autre profession. Le statut de la mère au foyer n'a pas d'influence nette sur les progressions de l'élève. Ainsi, à niveau de performance égal à l'entrée au collège, les enfants dont le père est cadre supérieur progressent mieux que les autres élèves au collège.

Par contre, le fait d'être fille ou d'être contraint par ses parents à faire son travail scolaire, a une influence négative sur les performances scolaires, et plus en français que dans les autres disciplines.

Les filles progressent mieux que les garçons en français, mais cette avance ne suffit pas pour leur permettre de réussir aussi bien que les garçons. L'âge de l'élève apparaît dans cette étude comme une variable clé de la réussite scolaire. Que ce soit par rapport à la réussite générale ou par matière, les élèves les plus jeunes, réussissent mieux.

Le travail de groupe des élèves, le temps de parcours relativement réduit entre l'école et la maison, influencent plus les apprentissages en mathématiques et font progresser les élèves dans cette discipline. Le fait d'accéder à l'école à un âge déjà avancé et/ou de redoubler joue négativement sur les progressions des élèves en anglais.

De façon paradoxale, l'absence d'un appui scolaire à la maison augmente les performances de l'enfant en anglais, en histoire géographie et surtout en SVT.

Résider à l'internat ou habiter à proximité de l'école, constituent des facteurs importants pour la progression des élèves au collège. La distance constitue ainsi un handicap pour les performances scolaires des élèves. Dans le cadre de la décentralisation, la politique de rapprochement du collège devrait être mise au centre des préoccupations des décideurs, car elle va contribuer à améliorer les performances du système scolaire.

Comme effets inattendus, nous observons l'impact négatif du niveau d'éducation secondaire 2 de la mère, qui pourrait s'expliquer par le fait que cette catégorie de mères a des opportunités de travail qui les empêchent d'assurer le suivi scolaire de leurs enfants. En outre, c'est dans cette catégorie que l'on rencontre des niveaux de revenus peu élevés, ce qui handicape le recours à un encadrement de soutien.

En dépit du rôle prépondérant que joue le statut du père, son absence (père décédé) ne semble pas représenter un danger pour la progression scolaire des enfants. L'explication de ce phénomène est à rechercher dans l'attention accordée aux orphelins dans le contexte socioculturel des pays africains.

De façon globale, la réussite de l'élève est déterminée par son bon niveau à l'entrée au collège, le travail de groupe avec les pairs, la proximité de l'école. Par contre, l'entrée tardive à l'école et le fait d'obliger l'enfant à travailler à la maison sont contre productifs.

Les effets de contexte : Un certain nombre de facteurs scolaires se montrent favorables à de meilleures acquisitions des élèves dans les disciplines :

L'existence d'équipes pédagogiques fonctionnelles s'avère être très favorable à de meilleures réussites de l'élève particulièrement en français. La capacité des équipes pédagogiques de l'établissement à innover, l'importance accordée à la discipline, l'existence d'une association de parents dynamique, semblent agir plus favorablement en mathématiques que dans les autres disciplines. Le niveau d'équipement matériel et pédagogique de l'établissement est plus déterminant pour la formation et la réussite des élèves en SVT. Ces différents facteurs jouent moins dans les autres disciplines. Mais globalement, les facteurs liés à l'enseignant et à sa pratique (l'encadrement et l'organisation matérielle des classes, l'équipe pédagogique), couplés à une volonté d'innovation dans l'établissement améliorent les performances scolaires au collège.

Au niveau managérial, les chefs d'établissements âgés ou anciens dans leur poste de direction, ou encore ceux qui ne possèdent pas une aptitude pédagogique sont contre-productifs et l'effet est particulièrement important en mathématiques et en français.

Il importe par conséquent de prendre des mesures idoines pour résoudre le problème des difficultés scolaires des élèves, particulièrement en fin de primaire et durant l'âge de scolarité obligatoire. Par rapport aux facteurs scolaires, il importe de permettre aux enfants de fréquenter l'école jusqu'au terme de l'âge réglementaire, mais surtout d'améliorer la pratique scolaire en vue de réduire les forts taux de redoublement qui sont coûteux à la fois pour l'institution et pour l'élève. Aussi, des études complémentaires sont recommandées, et doivent porter sur les programmes et la pédagogie utilisés par les enseignants dans les classes selon les matières. Ces études permettront éventuellement de juger de l'opportunité d'une révision des programmes et des horaires et de l'adaptation des pratiques pédagogiques en classe.

Il ressort clairement de cette première analyse, que le niveau global des élèves sortant du primaire est relativement moyen par rapport aux compétences générales attendues en fin

du cycle primaire. Une sélection forte à l'entrée au collège semble exister en faveur des établissements du privé conventionné, mais en défaveur des établissements du milieu rural.

Globalement, les notes des enseignants au collège sont très peu corrélées avec les notes à l'évaluation nationale du BEPC. Mais, les moyennes de 3^{ème} prédisent assez bien les notes du BEPC.

La faible relation entre les différentes évaluations que les élèves subissent tout au long du cycle et particulièrement avec les évaluations certificatives, pose le problème de la non congruence entre les objectifs évalués aux examens et ceux recherchés en classe. Ces résultats expliquent en partie l'échec massif des élèves, qui abandonnent au cours du cycle, ou qui échouent à l'examen terminal parce qu'ils sont évalués sur des compétences autres que celles attendues en fin de cycle.

Par ailleurs, le faible niveau d'influence du niveau initial sur les performances des élèves au cours du collège et à l'examen du BEPC pose le problème de l'adéquation des tests d'évaluation et des programmes entre les différents niveaux du système éducatif. En terme de politique éducative, la mise en place des tests communs par la Direction de l'office central des examens et concours (OCECOS), dont l'objectif est d'améliorer les résultats scolaires des élèves, doit s'atteler également à établir une cohérence dans les objectifs éducationnels recherchés aux différents niveaux (Primaire et Secondaire).

L'affectation des enseignants dans les classes, particulièrement dans celles d'examen, doit tenir compte d'un certain nombre de caractéristiques des enseignants. Les plus anciens titulaires d'un CAP-CEG, paraissent plus destinés à enseigner dans les classes de 3^{ème}.

Par rapport aux dotations et aux modes d'organisation des établissements, outre les difficultés liées à la zone d'implantation qui pèsent négativement sur les acquisitions des élèves, il ressort que des modes d'organisation particuliers sont indispensables pour relever le niveau scolaire. Les élèves semblent progresser mieux dans les établissements où la discipline et l'organisation sont strictes et où le temps scolaire et les heures d'études sont hautement contrôlés. Les filles, en profitent plus et leur scolarisation dans des établissements peu peuplés et dans des classes où elles sont majoritaires, permet d'améliorer leurs performances au

collège. Ces indications militent en faveur de l'ouverture d'internats, du moins pour ces adolescentes qui l'ont demandé spécifiquement dans les entretiens et enquêtes de terrain.

Les redoublements couplés à l'âge scolaire de l'élève sont les facteurs les plus déterminants de la réussite scolaire au collège, leur poids et leur influence étant relativement importants quelle que soit la discipline. Beaucoup de redoublements, même quand ils se sont passés au primaire, continuent d'avoir un impact négatif des années plus tard sur les résultats des élèves. Cet effet est toutefois variable dans son intensité selon le niveau scolaire. L'impact global du redoublement lors des premières années du CP et du CM semble plus important et continue à influencer négativement et significativement les performances de l'élève au BEPC. Cet effet du redoublement est d'autant plus important que l'élève a redoublé plusieurs fois. Ces résultats font suite à d'autres recherches telles que celles de J.J Paul et T Trocin (2004)¹³² ou de la Confemen (PASEC)¹³³ qui ont montré l'effet négatif du redoublement sur les progressions des élèves, mais aussi sur l'efficacité globale du système. Il conviendrait de trouver des alternatives pour diminuer au maximum les taux de redoublement à tous les niveaux.

Les analyses multi-niveaux précisent que :

i) c'est plus l'hétérogénéité dans les groupes d'âges présents dans une classe, évaluée par l'écart-type de l'âge entre les élèves, et non l'âge lui-même, qui se révèle être très influente dans l'explication de la réussite. Ainsi, dans les classes très hétérogènes en termes d'âge, les élèves progressent sensiblement moins qu'ailleurs. Cela peut s'expliquer par l'influence négative (discipline, comportement au travail, compagnonnage, etc.) que les plus âgés peuvent exercer sur les plus jeunes, lorsque l'écart d'âge est très important. Or, le rôle négatif des plus âgés peut s'inverser si les classes sont constituées uniquement d'élèves plus âgés, ce que montre le coefficient positif et significatif de l'âge moyen des élèves qui permet plutôt un gain pour le groupe.

ii) En dépit du fait que les enfants de cadres progressent mieux, les filles de cadres, elles, semblent ne point tirer profit de cette situation. Cependant, un pourcentage élevé de

¹³² J.J Paul et T Trocin (2004)

¹³³ Etudes réalisées par thème par la CONFEMEN (2003-2004), http://www.confemen.org/imprimer-article.php?id_article=175; site visité le 11 janvier 2006

filles dans la classe produit un effet exceptionnel. En effet, plus la proportion de filles par classe augmente, plus les résultats augmentent. Elles font donc accroître les résultats de la classe. Mais cet effet bénéfique de la proportion de filles dans la classe baisse lorsque l'âge moyen de la classe s'élève.

iii) La plupart des variables relatives aux caractéristiques des enseignants telles que leur niveau pédagogique d'ensemble, leur niveau de recrutement, leur formation pédagogique de base ou leur ancienneté influent dans le même sens dans les différentes analyses. Le statut d'enseignant permanent et fonctionnaire, par opposition avec les autres statuts (vacataires, regroupés en non fonctionnaires) produit des effets positifs sur les progrès des élèves, puisqu'il permet en moyenne un gain de 36 points aux élèves. L'assurance sur leur carrière professionnelle est un facteur de bon rendement des enseignants.

iv) L'effet négatif des classes pléthoriques sur la progression des élèves se confirme également ici. Plus la taille des classes est élevée, moins les élèves progressent dans leur ensemble. Malheureusement, nous n'avons pas testé l'effet de seuil de cette variable pour déterminer la limite tolérable pour les effectifs par classe. L'existence d'une équipe pédagogique fonctionnelle dans l'établissement améliore les résultats. Mais cette efficacité pédagogique disparaît lorsque, dans ce type d'établissement, le nombre d'élèves par enseignant est élevé, et on observe plutôt, une influence négative de l'organisation pédagogique.

v) Par rapport aux principales variables relatives aux établissements et au mode d'administration, l'ancienneté des enseignants produit un effet négatif très significatif, et de façon persistante, même si son ampleur reste limitée. Le dynamisme des APE, le climat dans l'établissement, la cohésion des équipes pédagogiques produisent des effets positifs quoique parfois leur significativité ne soit pas tout à fait établie.

Nous avons pu obtenir que les élèves de chaque classe de l'échantillon évoluent avec le même groupe classe tout au long du cycle. Cependant, dans certains cas, d'un niveau à l'autre, ils se sont retrouvés avec les redoublants du niveau supérieur ou des élèves venus d'autres établissements (mutations). Les tests d'hétérogénéité effectués ont montré toutefois que ce phénomène n'a pas entraîné un biais particulier sur les résultats obtenus.

Pour des raisons diverses, les tests communs, prévus pour être passés à la fin de chaque année scolaire pour mesurer l'évolution au cours du cycle et contrôler dans le temps les acquis des élèves, n'ont pu être faits. Cette méthode allait contribuer à réduire la distance qui sépare la mesure du niveau initial de celle du niveau final (quatre ans). Pour les mêmes raisons, les élèves redoublants n'ont été repérés qu'au début et à la fin du collège, ce qui n'a pas permis de mieux apprécier les raisons de l'échec, du redoublement et de la forte mobilité entre les établissements qui sont des stratégies d'évitement du redoublement et de l'échec par les élèves et leurs parents.

Nous sommes conscients que malgré la variété des outils statistiques utilisés pour analyser nos données, chacun d'eux possède des insuffisances et qu'il faut savoir les exploiter selon ce qu'elles permettent de mieux faire par rapport aux autres outils et que dans tous les cas, ces outils ne peuvent pas traduire fidèlement le phénomène mesuré. Ainsi, l'analyse multi-niveaux, en plein essor, apporte un plus aux modèles non hiérarchisés, notamment grâce au développement d'outils plus puissants qu'auparavant, mais cette méthode, comme les autres, comporte des imperfections. Dans l'éducation comme dans le cadre de la décentralisation, et, d'une façon générale des grands mouvements qui affectent l'organisation du territoire, cet outil s'avère cependant indispensable.

Les différents angles d'analyse utilisés nous ont permis d'isoler des variables spécifiques qui concourent à la réussite ou à l'échec scolaire de l'élève. Les résultats des analyses montrent que certains paramètres de la réussite ou de l'échec, sont indépendants de la discipline, et d'autres propres à chaque discipline ou à la réussite globale.

Cependant, certains résultats méritent d'être repris dans d'autres recherches intégrant principalement les caractéristiques professionnelles et les pratiques des enseignants et des chefs d'établissements qui n'ont pas été suffisamment renseignés ici. Une meilleure prise en compte de ces informations pourra permettre d'identifier les caractéristiques associées à une meilleure efficacité pédagogique.

Nous espérons que ce travail pourra apporter des informations utiles aux décideurs, créer une culture de l'évaluation, et être une source utile aux chercheurs pour des comparaisons futures.

Bibliographie

- A. Peyrefitte, (1976). *Le mal français*. Plon Paris
- Anderson, W.L. (1992). *Accroître l'efficacité des enseignants*. Paris. IIPÉ.
- Audouin-Leroy C. et Duru-Bellat Marie, 1991, *Pratiques pédagogiques et acquis des élèves*. Éducation et Formations Numéro 26, pages 3-13.
- Ballion, R. (1982). *Les consommateurs d'école. Stratégies éducatives des familles*. Paris, Stock
- Baudelot, C. et Establet R., (1975). *L'école primaire divisée*. Maspéro, Paris
- Baudelot, C., Establet R. et Toisier J., (1979). *Qui travaille pour qui ?* Paris. Maspéro. "Cahiers libres"
- Baudelot, C. et Establet, R. (1971). *L'école capitaliste en France*. Maspéro, Paris,
- Becker, G. (1964). *Human capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special References to Education*. New York: National Bureau of Economic Research.
- Berthelot, J.-M. (1982). *Réflexions sur les théories de la scolarisation*. Revue Française de sociologie. XXIII. Pages 585-604.
- Blaug, M. (1970). *An Introduction to the Economics of Education*. Penguin Books.
- Blaug, M. (1970). *Economics of education*. Londres : Penguin.
- Bosker, R. et Witziers, B. (1995). *School effects: problems, solutions and a meta analysis*. Communication au 9ème Congrès School effectiveness and school improvement. Leeuwarden, Pays Bas.
- Boudon R., Besnard P., Cherkaoui M., Lécuyer B-P (2003) *Dictionnaire de sociologie*. Larousse
- Bourdieu, P. et Passeron, J.C. (1964). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris. Minuit.
- Bourdieu, P., et Passeron, J.C., (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris. Ed. de Minuit.
- Brandsma, H. P., et Knuver A. W. M. (1989). *Effects of school classroom characteristics on pupil progress in language and arithmetic*. In Creemers B. P. M., & Scheerens J., eds: *Developments in school effectiveness research*, Special Issue of International Journal of Educational Research. 13 (7). 777-788.
- Bressoux, P. (1993). *Effets des écoles et des classes sur l'apprentissage de la lecture*. Thèse de doctorat. Université de Bourgogne, I.R.E.D.U.

- Bressoux, P. (1994). *Les recherches sur les effets-écoles et les effets maîtres*. Revue française de pédagogie. Numéro 108.
- Bressoux, P., (1990). *Méthodes pédagogiques et interactions verbales dans la classe : quel impact sur les élèves de CP?* Revue Française de Pédagogie. 93. 17-25.
- Brookover, W., Beady, C., Flood, P., Schweitzer, J., et Wisenbaker, J. (1979). *School social systems and student achievement: Schools can make a difference*. New York, NY: Praeger.
- Brophy, J. E. (1981). *Teacher Praise: A Functional Analysis*. Review of Educational Research, 51(1), 5-32
- Brophy, J. E. et Good, T. L. (1986). *Teacher Behavior and Student Achievement*. In: M. C. Wittrock (ed.). *Handbook of Research on Teaching*: 328–75. New York, Macmillan.
- Brophy, J. E., & Good, T. L. (1974). *Teacher-Student Relationships: Causes and Consequences*. New York : Holt Rinehart and Winston
- Capul J.Y.&Garnier O. *Dictionnaire d'économie et de sciences sociales*. Hatier
- Cousin, O. (1996). *Construction et évaluation de l'effet établissement : le travail des collèges*. Revue française de pédagogie. Numéro 115.
- Cousin, O., et Guillemet, J.-P. (1992). *Variations des performances scolaires et effet d'établissement*. Éducation et Formations. Numéro 31. Pages 23-29
- Crahay, M. (2000). *L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. Collection Pédagogies en développement. Bruxelles. De Boeck.
- Crahay, M. (2003, 2^e édition). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* Paris-Bruxelles : Éditions De Boeck.
- De Ketele, J.-M. & Sall, H.N. (1997). *Évaluation du rendement des systèmes éducatifs : apports des concepts d'efficacité, d'efficience et d'équité*. Mesure et Évaluation en Éducation. Vol. 19, n°3.
- De Ketele, J.M. (1986). *L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive ?* Paris-Bruxelles : Éditions De Boeck.
- de Landsheere, G. (1994). *Le pilotage des systèmes d'éducation*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Daly, J. (1991). *Understanding communication apprehension: an introduction for language educators*. In E. Horowitz and D. Young (Eds.) *Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Champy P. et Èttévé C. (1998). *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. 2^{ème} édition. Nathan Université.
- Howell D.C. (2004). *Méthodes statistiques en sciences humaines*. ITP; de boeck.

- Delhaxe, A. (1997). Les systèmes éducatifs Européens au coeur de tensions contradictoires. *Revue internationale d'éducation*. Sèvres. Septembre. Pages 127 – 134.
- Demilly, L. (1991). *Le collège, crise, mythes et métiers*. Lille. PUL. 1991.
- Denison, E.F. (1962). *The Sources of Economic Growth in the United States and the Alternatives Before Us*. New York: Committee on Economic Development
- Derouet, J.-L. (1992). *École et justice : de l'égalité des chances aux compromis locaux ?* Paris. A.-M Métaillé. 1992
- Duru-Bellat, M. et Mingat, A. (1985). *De l'orientation en fin de cinquième au fonctionnement du collège : évaluation de la procédure*. Cahier de l'I.R.E.D.U. numéro 42. I.R.E.D.U. Dijon
- Duru-Bellat, M. et Mingat, A. (1988). *De l'orientation en fin de cinquième au fonctionnement du collège : progression, notation, orientation*. Cahier de l'I.R.E.D.U. numéro 45. I.R.E.D.U. Dijon
- Duru-Bellat, M. et Mingat, A. (1993) *Le déroulement de la scolarité au collège : le contexte « fait des différences »*...Revue française de sociologie. Volume XXVIII. Numéro 4. Pages 649 – 666.
- Duru-Bellat, M. et Mingat, A. (1993). *Pour une approche analytique du fonctionnement du système éducatif*. Paris. Presses universitaires de France.
- Duru-Bellat, M. et Mingat, A. (1997). *La gestion de l'hétérogénéité des publics élèves au collège*. Cahier de l'I.R.E.D.U. numéro 59. I.R.E.D.U. Dijon
- Duru-Bellat, M., Jarousse, J.-P. et Mingat, A. (1992). *De l'orientation en fin de 5^{ème} au fonctionnement du collège : les inégalités sociales de carrières du cours préparatoire au second cycle du secondaire*. Cahier de l'I.R.E.D.U. numéro 51. I.R.E.D.U. Dijon
- Elley, W. B. (1992). *How in the world do students read?* The Hague: IEA
- Farrell, P. (1993). *Training psychologists for the 21st century*. Paper presented at the meeting of the International School Psychology Association. Banska Bystrica. July 1993.
- Felouzis, G. (1996). *Évaluation et efficacité pédagogique des enseignants du secondaire : le cas des mathématiques*. *Revue française de sociologie*. Volume 37. numéro 1.
- Felouzis, G. (1997). *L'efficacité des enseignants*. Paris. PUF.
- Fuller, B. (1986). *Raising School Quality in Developing Countries: What investments boost learning?* World Bank Discussion Paper. Washington, D.C.
- Fuller, B. and P. Clark (1994). *Raising school effects while ignoring culture? Local conditions and the influence of classroom tools, rules and pedagogy*. *Review of Educational Research*: 119-157.
- Good, T.L. (1982). *How teachers' expectations affect results*. *American Education*. 18(10). 25-32.
- Good, T.L. et Brophy, J.E. (1986). *Educational psychology*. New York. 3rd ed. Longman 850 p.

- Gordon, M. (2000) *Guide d'élaboration d'un projet de recherche*, 2e édition. Québec/Bruxelles. Presses de l'Université Laval/De Boeck, 2000
- Gravot, Pierre (1993). *Économie de l'éducation*. ed economica. Paris.
- Grisay, A. et Mählck, L. (1991). *The quality of education in developing countries: a review of some research studies' and policy documents*. Coll. Issues and Methods in Educational Development, UNESCO: IPE.
- Grisay, A. (1988). *Améliorer l'évaluation-bilan à l'école primaire : la recherche A.P.E.R. fait chuter le taux de retards scolaires*. Revue de la Direction générale de l'Organisation des Études. 8. pp. 3-20.
- Grisay, A. (1990). *Des indicateurs d'efficacité pour les établissements scolaires. Étude d'un groupe contrasté de collèges "performants" et "peu performants"*. Éducation et Formations. Numéro 22
- Grisay, A. (1993). *Le fonctionnement des collèges et ses effets sur les élèves de sixième et de cinquième*. MEN-Direction de l'Évaluation et de la Prospective. Les Dossiers d'Éducation et Formations n° 32, DEP, novembre 1993.
- Grisay, A. (1997). *Évolution des acquis cognitifs et socio-affectifs des élèves au cours des années de collège*. MEN-Direction de l'Évaluation et de la Prospective. Dossiers Éducation et formations. n°88.
- Grisay, A. et Dethier, A. (1993). *Les deux premières années de collège : le progrès des connaissances contraste avec l'évolution moins positive des méthodes du travail et des « savoir-être »*. Éducation et formation. Numéro 34.
- Mintzberg, H. (1982). *Structure et dynamique des organisations*. Traduction de The structuring of organizations. Éditions d'Organisation
- Hadji, Ch (1992). *L'évaluation des actions éducatives*, PUF, Paris
- Hallak, J. (1990). *Les choix politiques*. In Investir dans l'avenir. Définir les priorités de l'éducation dans le monde en développement, Paris. Institut international de planification de l'éducation et Éditions l'Harmattan, pp. 85-109.
- Hanusheck, E. (1971). *Teacher characteristics and gains in student achievement: estimation using micro-data*. American Economic Review. 61(2). May 1971. pp. 280-288.
- Heyneman, S. P. (1986). *Les facteurs de la réussite scolaire dans les pays en développement*. In M. Crahay, D. Lafontaine (Eds). *L'art et la science de l'enseignement*. Pages 303-340. Bruxelles : Labor.

- Heyneman, S.P. and Loxley, W. (1983). *The effect of primary-school quality on academic achievement across twenty-nine high and low- income countries*. The American Journal of Sociology, 88(6): 1162 – 94.
- Hill, Rove et al. (1995), *The case for profiles*, Communication ICSEI.
- Jarousse, J.-P. (1991). *L'économie de l'éducation : du capital humain à l'évaluation des processus et des systèmes éducatifs*. Prospectives documentaires en éducation. Numéro 23.
- Jarousse, J.-P. et Audouin-Leroy, C. (1997). *Analyse du fonctionnement du premier cycle de l'enseignement fondamental au Maroc*. MEN/UNESCO/IREDU.
- Jarousse, J.P. et Mingat, A. (1989). *Les effets des conditions d'enseignement sur les acquisitions des élèves à l'école primaire : le cas du Togo*. Dijon. IREDU.
- Jarousse, J.P. et Mingat, A. (1991). *Les facteurs agissant sur les acquisitions des élèves à l'école primaire au Burkina Faso*. Iredu-CNRS/Université de Dijon. 1991. 61 p.
- Jarousse, J.-P. et Mingat, A. (1992). *L'école primaire en Afrique : fonctionnement, qualité, produit. Le cas du Togo*. Cahier de l'IREDU. Numéro 52. IREDU. Dijon.
- Jarousse, J.-P. et Mingat, A. (1993). *L'école primaire en Afrique : Analyse pédagogique et économique : Le cas du Togo*. Paris : L'Harmattan
- De Ketèle, J.M. (1989). *L'évaluation du rendement des système éducatif : apport des concepts d'efficacité, d'efficience et d'équité*. Mesure et évaluation en éducation. Vol. 19 n°3
- Derouet J. L (2000). *L'administration de l'éducation nationale : l'école de la République face au nouveau management public*, Ed La découverte et Syros, Paris.
- Jencks, Chr. (1972). *Inequality. A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*. Basic Books. New York. .
- Jenks Christopher, (1979). *L'inégalité : Influence de la famille et de l'école en Amérique*, PUF
- Kaboré, T.H., Couliadiati, J., Nsowah-Nuamah, N.N.N., and Van Den Boom G.J.M. (2003). *Le rendement de l'éducation au Burkina Faso : une analyse par niveau d'éducation, par sexe et par cohorte*. Project paper. Ouagadougou, Burkina Faso : Fondation SADAOC, 29 pp.
- Lachaud, J.-P. (2003). *Les déterminants de l'inégalité du bien-être au Burkina Faso : une décomposition de régression*. Bordeaux. Document de travail. Centre d'économie du développement. Université Montesquieu-Bordeaux 4.
- Legrand, L. (1988). *Les politiques de l'éducation*. Paris. UF. 1988. Collection « que sais-je ? ». numéro 2396.

- Legrand, L., *Pour un collège démocratique*. Ministère de l'éducation nationale. Mission d'étude pour l'amélioration du fonctionnement des collèges. Paris : la Documentation française. 1982. 375 pages. Collection des rapports officiels
- Lemelin, C. (1998): *L'économiste et l'éducation*. Presses de l'Université du Québec. Sainte-Foy.
- Lévy, J. et Meuret, D. (1983). *Disparités entre collèges publics : le corps enseignant*. In : Éducation et Formations. Novembre 1983. numéro 4.
- Liensol, B. et Meuret, D. (1987). *Les performances des lycées publics et privés pour la préparation au baccalauréat*. Éducation et Formations. 12. pages 31-42.
- Lockheed, K. et Hanushek, E. (1987). *Improving the Efficiency of Education in Developing Countries: Review of the Evidence*. Education & Training series no. 77. World Bank. Washington
- Lockheed, M., Fuller, B. et Nyong'o, R. (1989). *Family Effects on Student's Achievement in Thailand and Malawi*. En *Sociology of Education*, 62(4), 1989, pp. 239-256.
- Mandeville, G. K., et Anderson, L. W. (1987). *The stability of school effectiveness indices across grade levels and subject areas*. *Journal of Educational Measurement*, 24, 203-216.
- Mandeville, G.K. et Kennedy, E. (1991). *The relationship of effective schools indicators and changes in the social distribution of achievement*. *School Effectiveness and School Improvement*, 2(1), pp. 14-33.
- Meuret, D. et Marivain, T. (1997). *Inégalités de bien-être au début du collège*. Dossiers Éducation et Formations. n° 89. 101p. Ministère de l'éducation nationale- Direction de l'Évaluation et de la Prospective.
- Michel, B. (2003). *L'art de la thèse*. Éditions La Découverte. Collection « Grands Repères Guides »
- Mingat A., Salmon P., Wolfelsperger A. (1985). *Méthodologie économique*. PUF. Collection Thémis. 1985
- Mingat, A. (1984). *Les acquisitions scolaires au CP : l'origine des différences ?* *Revue Française de Pédagogie*, Numéro. Pages 49-62.
- Mingat, A. and Tan, J. (1987). *Analytical Tools for Sector Work in Education*. EDT74. Education and Training Department. World Bank.
- Mingat, A. et Suchaut, B. (2000). *Les systèmes éducatifs africains : une analyse économique comparative*. De Boeck Université.
- Mingat, Alain and Psacharopoulos, George. (1985). *Financing Education in Sub-Saharan Africa: Issues of Equity and Efficiency of Investment - Some Policy Alternatives*. *Finance and Development*. Vol. 22 (March), pp. 35-38.

- Mingat, Alain. (1991). *Les activités de rééducation gap à l'école primaire : analyse du fonctionnement et évaluation des effets*. Revue française de sociologie. tome 32. n.4 octobre-décembre 1991)
- Mingat, Alain. (1998). *Mesure et analyse de l'égalité et de l'équité en éducation*. Revue économique, année 1988. volume 39. numéro 1. p. 93 - 112
- Mintzberg, H. (1982). *Structure et dynamique des organisations*. éditions d'Organisation. 1982.
- Minzberg, H. (1982). *Structure et dynamique des organisations*. Les éditions d'organisation, 432p.
- Sacré, A. 1997. Une approche du rôle de la direction dans l'efficacité des collèges. *Éducation et Formations*. n°49.
- Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L. et Lewis, D., & Ecob, R. (1988). *The junior school project: technical appendices*. London. Inner London Education Authority. Research and Statistics Branch.
- Ndao, M., Mingat, A., Rakatomola, R., Sow, A., et Coustere, P. (2000). *Coûts, Financement et Fonctionnement du système éducatif du Burkina Faso; contraintes et espaces pour la politique éducative*. Burkina Faso. Ministère de l'Éducation de base et de l'alphabétisation. World Bank. Norwegian Trust fund.
- Neil, A.-S., (1960). *Libres enfants de Summerhill*. F. Maspéro, 1970.
- Orivel F. (2004). *Atteindre l'éducation pour tous en 2015 est-il un objectif réalisable ?* Revue Française de Pédagogie. N°146, janvier-février-mars 2004. Pages 53-63.
- Ouali, K.S. (1990). *Intégration et développement*. Economica. Paris. 350 pages.
- PATY, D. (1996). *12 collèges en France : Le fonctionnement réel des collèges publics*. La Documentation française.
- Prost, A. (1983). *Les lycéens et leurs études au seuil du XXI ème siècle*. Rapport du groupe de travail national sur les seconds cycles. Ministère de l'Éducation Nationale.
- Psacharopoulos, G. & Woodhall, M. (1988). *L'éducation pour le développement. Une analyse des choix d'investissement*. Paris : Economica.
- Psacharopoulos, G. and Woodhall, M.(1985). *Education for Development: An Analysis of Investment Choices*. New York : Oxford University Press.
- Quivy Raymond et Van Campenhoudt Luc. (1995). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris. Dunod.
- Rasera, J B (1999). *L'économie de l'éducation et la question du développement*. In Administrer, gérer, évaluer les systèmes éducatifs : une encyclopédie pour aujourd'hui. PAUL. JJ. éd. Paris. ESF. Pages 319-352.

- Redslob A. (1992). *Économie Politique. Les grandes doctrines – analyse Micro-Économique*. deuxième édition. Litec Economie.
- Reynolds, D. (1992). *School effectiveness and school improvement: An updated review of the British literature*. In D. Reynolds & P. Cuttance (Eds.). *School effectiveness: Research, policy and practice*. London: Cassell.
- Reynolds, D., et Creemers, B. (1990). *School effectiveness and school improvement: a mission statement*. *School Effectiveness and School Improvement*. 1. 1. 1-3.
- Reynolds, D., et Farrell, S. (1996). OFSTED (Office for standards in education). *Worlds apart? A review of International Surveys of Educational Achievement involving England*. London. HMSO. 1996.
- Rosenshine, B. (1986). *Vers un enseignement efficace des matières structurées. Un modèle d'action inspiré par le bilan des recherches processus produit*. Traduit par Lafontaine, D. dans *l'art de la science et de l'enseignement*. Édition Labor. Belgique.
- Boudon-Bourricaud. (2002) *Dictionnaire critique de sociologie*. 2^{ème} édition. Référence. PUF/Quadrige
- Sammons, P., Thomas, S., Mortimore, P., Walker, A., Cairns, R. & Bausor, J. (1998). *Understanding differences in academic effectiveness. Practitioners' views*. *School Effectiveness and School Improvement*, 9 (3), 286-309
- Scheerens, J. (1990). *School effectiveness and the development of process indicators of school functioning*. *School Effectiveness and School Improvement*. 1(1). 61-80.
- Scheerens, J. (1992). *Effective Schooling: Research. Theory and Practice*. London: Cassell.
- Sedel, Charlotte. (2003). *Le défi de l'apprentissage : améliorer la qualité de l'éducation de base en Afrique Subsaharienne*. Lettre d'information de l'ADEA, vol. 15 no 1, Janvier - mars 2003
- Serra, N. et Thauvel-Richard, M. (1994). *Les acquisitions des élèves au CE2 et pratiques pédagogiques*. *Revue Française de Pédagogie*, numéro 107. pages 43-62.
- Suchaut, B. (1996). *Le temps scolaire : allocation et effets sur les acquisitions des élèves en grande section de maternelle et au cours préparatoire*. Thèse de doctorat. Université de Bourgogne. IREDU.
- Thélot, Claude. (1993). *L'évaluation du système éducatif*. Nathan. 1993.
- Trancart, D. (1993). *Quelques indicateurs caractéristiques de collèges publics* *Revue Éducation et Formations*, n° 35, MEN - Direction de l'évaluation et de la prospective. Juillet 1993.

Trannoy, A. (1999), *L'égalisation des savoirs de base: l'éclairage des théories économiques de la responsabilité et des contrats*, in Meuret, D.,(ed.), *La justice du système éducatif*. Paris. De Boeck. ch.3. pp. 56-76

W.A. Niskanen, *Bureaucracy and Representative Government*. Chicago. 1971

Wiley, D. E., et Harnischfeger, A. (1974). *Explosion of a myth: quantity of schooling and exposure to instruction, major educational vehicles*. *Educational Researcher*. 3 (4). 7-12.

Table des matières

Remerciements	iii
Sigles et abréviations.....	viii
Liste des tableaux	xii
Liste des encadrés.....	xviii
Liste des graphiques et figures.....	xix
1.1. LA SITUATION DE L'ECOLE BURKINABE.....	1
1.2. LA NECESSITE DE NOUVELLES FORMES DE GESTION BASEES SUR L'EVALUATION	5
1.3. LA NECESSITE DE PRENDRE EN COMPTE LA QUALITE ET L'EQUITE.....	11
1.4. LE SYSTEME SCOLAIRE EN TANT QU'ORGANISATION SOCIALE, CULTURELLE ET ECONOMIQUE.....	14
1.5. LE CADRE THEORIQUE.....	18
1.5.1. La problématique	20
1.5.2. Les hypothèses	24
PARTIE I : Le contexte global et l'évolution du système éducatif du Burkina Faso	26
Chapitre 1 : Le contexte socioéconomique et politique du Burkina Faso.....	27
1.1. GENERALITES SUR LE BURKINA FASO.....	27
1.2. LES TENDANCES DEMOGRAPHIQUES ET LE CADRE MACRO-ECONOMIQUE.....	28
1.1.1. La pauvreté au Burkina Faso.....	30
1.1.2. Le système de santé	31
1.1.3. L'état de l'école	33
1.1.4. L'état de l'emploi	35
1.1.5. La situation de la femme.....	35
1.1.6. L'évolution du P.I.B et des indicateurs sociaux de base	36
1.2. LES GRANDS AXES DE LA POLITIQUE NATIONALE DE DEVELOPPEMENT ET DE LUTTE CONTRE LA PAUVRETE	37
1.2.1. La bonne gouvernance et la lutte contre la pauvreté	37
1.2.2. La décentralisation de l'administration comme politique de participation	38
1.2.2.1. Les grandes orientations de la décentralisation	38
1.2.2.2. Les orientations de la décentralisation au niveau du système éducatif	40

1.2.2.3. L'éducation comme axe d'impulsion du développement	41
Chapitre 2 : Histoire et évolution du système éducatif burkinabé	44
2.1. L'ENSEIGNEMENT PUBLIC : UN LEGS COLONIAL	45
2.2 LES TENTATIVES DE REFORME DU SYSTEME EDUCATIF BURKINABE	46
2.2.1 Les tentatives de réforme des années 1960 à 1970	47
2.3.1 La structure et le fonctionnement du système éducatif burkinabé	50
2.3.1.1 Les généralités sur le système éducatif actuel au Burkina Faso	51
2.3.1.2 La structure et le fonctionnement de l'enseignement du premier degré.....	53
2.3.1.3 Le fonctionnement de l'enseignement secondaire.....	54
2.4. LA GESTION DU SYSTEME EDUCATIF.....	57
2.4.1 La gestion administrative et pédagogique du système éducatif.....	57
2.4.2 La formation et la gestion pédagogique des enseignants.....	60
2.2.2 La réforme de 1979 à 1984.....	47
2.2.3 Les tentatives pour l'école révolutionnaire de 1986	48
2.3 LA STRUCTURE, LE FONCTIONNEMENT ET LES TENDANCES ACTUELLES DU SYSTEME EDUCATIF	50
Chapitre 3 : L'efficacité générale de l'enseignement secondaire	65
3.1. ÉTAT DE QUELQUES INDICATEURS DE PERFORMANCE DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE.....	65
3.1.1. Le personnel d'encadrement pédagogique dans l'enseignement secondaire public	66
3.1.2. Les enseignants du secondaire et leurs qualifications	66
3.1.3. La taille moyenne des classes et les taux d'encadrement des élèves.....	70
3.2. LES PERFORMANCES DU SYSTEME EDUCATIF AU SECONDAIRE : UNE APPROCHE OBJECTIFS ET COUTS D'EDUCATION.....	73
3.2.1. L'efficacité quantitative du système	73
3.2.2. La productivité dans l'enseignement secondaire.....	76
3.2.3. L'efficacité du système d'enseignement au secondaire	76
3.3. L'EQUITE DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE.....	86
Chapitre 4 : Les modes de financement et les dépenses d'éducation au Burkina Faso... 89	89
4.1. STRUCTURES ET EVOLUTION DES DEPENSES DE L'ÉTAT POUR L'EDUCATION.....	90
4.1.1. Les dépenses publiques d'éducation	90
4.1.2. La répartition des ressources publiques par source.....	94
4.1.3. La répartition intra sectorielle des dépenses d'éducation.....	96
4.1.4. Évolution des dépenses d'éducation de l'administration burkinabé	97
4.2. DEPENSES D'EDUCATION DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE : LES COUTS UNITAIRES (CU)	101
4.2.1. L'évolution et la répartition des dépenses par nature au MESSRS.....	101
4.2.1.1. L'évolution des dépenses.....	101

4.2.1.2.	La répartition des dépenses par nature	103
4.2.1.3.	Répartition des dépenses sur fonds propres par nature	104
4.2.1.4.	L'analyse comparative dans le temps des dotations et des engagements	104
	budgétaires	104
4.2.2.	Évolution des coûts unitaires d'éducation	109
Chapitre 5 : Les politiques et les problèmes actuels du système éducatif burkinabé		111
5.1.	LES POLITIQUES ET OBJECTIFS ACTUELS DU SECTEUR DE L'ÉDUCATION AU BURKINA FASO	112
5.1.1.	Les états généraux de l'éducation de 1994 et les assises nationales.....	112
	sur l'éducation de février 2002	112
5.1.2.	Les objectifs sous sectoriels de l'éducation.....	113
5.1.2.1.	Objectifs éducatifs sectoriels de l'enseignement de base	114
5.1.2.2.	Les objectifs du secteur de l'enseignement secondaire	115
5.2.	ANALYSE DE LA DOTATION BUDGETAIRE DE L'ÉTAT ET LES IMPLICATIONS MAJEURES D'UN TEL ARBITRAGE SUR LES POLITIQUES EDUCATIVES	117
5.3.	LES PROBLEMES ACTUELS DU SYSTEME EDUCATIF AU BURKINA FASO.....	119
PARTIE II : Choix des concepts et aspects méthodologiques de la recherche.....		122
Chapitre 6 : Approche théorique et conceptuelle de l'efficacité et l'équité de l'école....		124
6.1.	CONCEPTS ET THEORIES SUR L'ÉCOLE EFFICACE	125
6.1.1.	Le concept d'efficacité des établissements.....	126
6.1.2.	Les théories sur l'efficacité du système éducatif	129
6.1.2.1.	<i>La théorie des organisations</i>	129
	- <i>L'approche de Scheeren</i>	129
	- <i>Les quatre modèles proposé par Derouet</i>	130
	- <i>La vision organisationnelle de Mintzberg</i>	132
6.1.2.2.	<i>Les théories économiques du choix public (Public choice)</i>	132
6.2.	CONCEPTS ET THEORIES SUR L'ÉQUITÉ :	138
6.2.1.	Le concept d'équité.....	139
6.2.2.	Les théories de l'équité de l'école	140
Chapitre 7 : Les facteurs déterminants de l'efficacité de l'école : état de la question entre le nord et le sud.....		149
7.1.	AU NIVEAU SOCIAL ET ECONOMIQUE.....	150
7.1.1.	Au plan social.....	150
7.1.2.	Au plan économique et pédagogique	152
7.1.3.	Le rôle de l'État.....	153

7.2. AU NIVEAU DE L'ETABLISSEMENT	154
7.2.1. L'autonomie des établissements	154
7.2.2. Les chances « ou opportunité » d'apprendre.....	159
7.2.3. La taille de la classe.....	160
7.2.4. Le type d'effets : <i>stabilité et effet différentiel de l'efficacité des établissements</i>	160
Chapitre 8 : Approches méthodologiques de la recherche.....	164
8. ÉLÉMENTS DE CADRAGE DE L'ETUDE	164
8.1. LA TECHNIQUE DE COLLECTE DES DONNEES.....	166
8.1.1. Le calendrier	166
8.1.2. La mise en place d'un dispositif pour la collecte des données.....	167
8.2. LES INSTRUMENTS UTILISES	171
8.2.1. Les mesures des acquisitions des élèves	171
8.2.2. Les questionnaires élèves (QELV)	172
8.2.3. Les variables de contexte.....	172
8.2.4. Les entretiens	174
8.2.5. Présentation de la base de données	174
8.3. CONSTRUCTION DES VARIABLES	176
8.4. STRUCTURE ANALYTIQUE DE LA RECHERCHE.....	177
8.4.1. L'analyse préliminaire	178
8.4.2. L'analyse par les régressions.....	179
8.4.2.3. Les analyses spécifiques et les analyses multi-niveaux	185
8.4.3. Les schémas d'analyse	188
8.5. LE TYPE DE MESURES UTILISEES.....	191
8.5.1 Les notes aux examens nationaux, les notes de classe, les tests.....	191
8.5.2 La standardisation.....	193
8.5.3 La correction du biais de sélection	194
PARTIE III : Analyse et interprétation des données des enquêtes	196
Chapitre 9 : Analyse descriptive des caractéristiques des élèves.....	198
9.1. CARACTERISTIQUES PERSONNELLES DES ELEVES (CPE)	198
9.1.1. La répartition des élèves par sexe	198
9.1.2. L'âge de l'élève	200
9.1.3. L'origine sociale des élèves	202
9.1.4. Interaction entre quelques variables	205
9.2. LE PASSE SCOLAIRE DES ELEVES	207
9.2.1. Le préscolaire.....	207
9.2.2. Le redoublement au primaire.....	211

9.2.3. Le redoublement au secondaire	214
9.3. L'ENVIRONNEMENT SOCIO-FAMILIAL DE L'ÉLÈVE	216
9.3.1. La fratrie et la langue usuelle de l'élève en famille	216
9.3.2. Les facteurs familiaux de scolarisation et d'apprentissage	217
9.3.3. Le lieu d'habitation de l'élève pendant l'année scolaire	218
9.3.4. Le temps de parcours scolaire	218
9.3.5. La prise en charge des frais scolaires des élèves	219
9.3.6. Les activités extra scolaires	221
9.3.7. Le soutien scolaire extra muros aux élèves	225
9.4. LES CONNAISSANCES SCOLAIRES ET LES CONDITIONS D'APPRENTISSAGE DES ÉLÈVES	231
9.4.1. L'organisation scolaire et les aptitudes des élèves selon les matières	231
9.4.2. Le temps de travail consacré dans les disciplines de prédilection	233
9.4.3. Quelles sont les raisons qui expliquent cette meilleure performance dans ces matières de prédilection ?	236
9.4.4. L'orientation scolaire en seconde	238
9.5. Les perceptions des élèves sur le comportement et les actes du chef d'établissement et des professeurs	239
9.5.1. Les perceptions des élèves sur le comportement et les actes du chef d'établissement	240
9.5.2. Perception des élèves sur le comportement et les actes des professeurs	241
 Chapitre 10 : Description du contexte scolaire	 242
 10.1. L'ORGANISATION MATÉRIELLE ET PÉDAGOGIQUE DES ÉTABLISSEMENTS SECONDAIRES	 243
10.1.1. La localisation et le type d'établissement	243
10.1.2. La nature et l'équipement des établissements	244
10.1.3. L'âge et la nature des constructions	245
10.1.4. L'inégale dotation en équipement des établissements scolaires.	246
10.1.5. Équipement en matériel didactique et de soutien des établissements	247
10.1.6. Les équipements dits « utilitaires »	251
10.1.7. Répartition de l'indice de qualité de la dotation des établissements en équipements utilitaires	253
10.1.8. Appréciations des chefs d'établissement sur les besoins de leur établissement en matériels et équipements scolaires	256
10.1.9. Les effectifs et la qualité de l'encadrement	260
10.1.10. La qualité de l'encadrement pédagogique des établissements secondaires	264
10.1.11. Le climat et le confort des établissements	265
10.1.11.1. La perception du confort dans les établissements	265
10.1.11.2. L'attrait des établissements pour les enseignants	267
10.2. LES CARACTÉRISTIQUES DES ENSEIGNANTS ET LEURS CONDITIONS DE TRAVAIL	268
13.1.1. Le nombre total d'enseignants mobilisés	269
10.2.1. Présentation du corps professoral par statut et leur répartition	271

10.2.2. Caractéristiques individuelles des enseignants	272
10.2.2.1. : L'âge et le sexe des enseignants	273
13.1.2. La stabilité des enseignants dans les établissements.....	276
10.2.2.3 : Enseignants du premier ou du second cycle.....	280
10.2.3. Caractéristiques professionnelles des enseignants	281
10.2.3.1. : Ancienneté dans l'enseignement.....	281
10.2.3.2. Capacité ou titre pédagogique des enseignants	282
10.2.4. : Les conditions d'enseignement et d'encadrement	284
10.2.4.1. : Le volume horaire hebdomadaire des enseignants	284
10.2.4.2. Charge horaire totale des enseignants : les heures de vacation	285
10.2.4.3. La formation continue et la gestion des ressources disponibles	287
10.2.4.4. Interdépendance avec la zone d'implantation de l'établissement	288
10.2.4.5 : L'encadrement pédagogique des enseignants	289
10.3. CARACTERISTIQUES ET STYLE DE DIRECTION DES CHEFS D'ETABLISSEMENT	290
10.3.1. : Caractéristiques personnelles et titre professionnelles.....	290
des chefs d'établissement (CE)	290
10.3.2. Besoin de formation du chef d'établissement	291
10.3.3. Dévouement et vocation des chefs d'établissement (CE).....	291
10.3.4. Les conditions de travail	292
10.3.5. Style de direction du Chef d'Établissement.....	294
10.3.6. L'attente des chefs d'établissement dans le cadre de la décentralisation	295
10.4. APPRECIATION DES DR/MESSRS SUR LES ETABLISSEMENTS RELEVANT DE LEURS COMPETENCES	296
10.4.1. L'effet de l'organisation et la tonalité des établissements	297
10.4.2. Les rapports qu'entretiennent les enseignants entre eux	298
10.4.3. La réputation des établissements.....	298
10.4.4. L'efficacité des établissements.....	298
10.4.4. L'origine sociale et la motivation des élèves	299
Chapitre 11 : Évaluation externe des produits du primaire	301
11.1. METHODOLOGIE.....	302
11.2. LE NIVEAU DES ACQUISITIONS DES ELEVES A L'EXAMEN NATIONAL DU CEP	302
11.2.1. Analyse de la distribution des notes des élèves par discipline au CEP	302
11.2.2. Performance globale des élèves en fin de primaire.....	306
11.2.3. Analyse des disparités selon le genre, le type d'établissement et la zone.....	309
11.2.3.1. Les différences de réussite entre filles et garçons.....	309
11.2.3.2. Les disparités du niveau initial selon la zone de localisation de l'établissement	310
11.2.4. Les modes de répartition des diplômés du primaire selon le statut et le type de gestion de l'établissement secondaire d'accueil	311
11.2.5. Le type d'enseignement : enseignement général ou technique professionnel.....	312

11.3. ANALYSE DES CONGRUENCES ENTRE LES EVALUATIONS AUX EXAMENS NATIONAUX ET LES EVALUATIONS DES ENSEIGNANTS AU COURS DU COLLEGE.....	313
11.3.1. L'évaluation et la sélection des élèves.....	314
11.3.1.1. Le système d'évaluation	
11.3.1.2. Le système de notation et de sélection des élèves	
11.3.2. La relation entre les notes obtenues au CEP et les notes au collège	
11.4. ANALYSE DE LA CONGRUENCE ENTRE LES NOTES DE CLASSE AU COLLEGE ET LES NOTES A L'EXAMEN DU BEPC	320
Chapitre 12 : Les facteurs sociodémographiques liés aux progressions scolaires des élèves au collège	323
12.1. APPROCHE METHODOLOGIQUE.....	323
12.2. IMPACT DES VARIABLES INDIVIDUELLES ET SOCIODEMOGRAPHIQUES SUR LES PROGRESSIONS DES ELEVES EN FIN DE COLLEGE	326
12.2.1. Impact des variables individuelles sur les progressions des élèves en français.....	327
12.2.1.1. Analyse uni-variée	328
12.2.1.2. Analyses multi-variées	330
12.2.2. Impact des variables sociodémographiques sur les progressions des élèves en mathématiques	334
12.2.2.1. Analyse uni-variée	334
12.2.2.2. Analyse multi-variée	335
12.2.3. Impact des variables individuelles sur les performances des élèves en anglais.....	337
12.2.3.1. Analyse uni-variée	337
12.2.3.2. Analyse multi-variée	338
12.2.4. Impact des variables individuelles sur les progressions des élèves en sciences de la vie et de la terre (SVT)	338
12.2.4.1. Analyse uni-variée	339
12.2.4.2. Analyse multi-variée	340
12.2.5. Impact des variables individuelles sur les progressions des élèves en histoire géographie.....	340
12.2.5.1. Analyse uni-variée	341
12.2.5.2. Analyse multi-variée	341
12.2.6. Impact des variables individuelles des élèves sur leur progression globale en fin de collège.....	342
12.2.6.1. Les facteurs individuelles influençant la réussite globale au BEPC (analyse uni-variée) ...	343
12.2.6.2. Les facteurs sociodémographiques influençant les progressions globales des élèves au collège (analyse multi-variée).....	344
• Les facteurs relevant de l'environnement social de l'élève.....	345
• L'origine sociale de l'élève (ou statut socioprofessionnel de ses parents)	346
• Le passé scolaire de l'enfant	347
12.3. Comparaison des gains de variance des différents modèles entre les matières	348
12.4. Conclusion.....	349

Chapitre 13 : Les effets de contexte	350
13.2. METHODOLOGIE.....	351
13.3. IMPACT DU CONTEXTE SCOLAIRE SUR LES PERFORMANCES SCOLAIRES DES ELEVES	352
13.3.1. Influence du contexte scolaire sur les progressions des élèves en français au collège	353
13.3.2. Influence du contexte scolaire sur les progressions des élèves en mathématiques au collège	354
13.3.3. Influence du contexte scolaire sur les progressions des élèves en histoire géographie au collège	354
13.3.4. Influence du contexte scolaire sur les progressions des élèves en SVT au collège	355
13.3.5. Influence du contexte scolaire sur les progressions des élèves en anglais au collège	355
13.3.6. Influence du contexte scolaire sur les acquisitions globales des élèves au collège.....	356
13.4. LES FACTEURS LIES A L'ABANDON ET A L'ECHEC SCOLAIRE.....	361
13.4.1. Quelques causes de l'échec scolaire.....	362
13.4.2. Les facteurs explicatifs de l'échec scolaire : une explication par les élèves du collège eux-mêmes	362
13.4.3. L'échec scolaire : la probabilité pour un élève d'être observé en troisième.....	364
13.5. IMPACT DES CARACTERISTIQUES SOCIODEMOGRAPHIQUES ET CONTEXTUELLES DES ELEVES SUR LEUR CHANCE D'ETRE OBSERVE AU BEPC :.....	365
13.5.1. Les caractéristiques individuelles des élèves	365
13.5.2. L'effet de l'origine sociale de l'élève.....	366
13.5.3. Le passé scolaire de l'élève	367
13.6. IMPACT DU CONTEXTE SCOLAIRE ET ENVIRONNEMENTAL SUR LEUR CHANCE D'ETRE OBSERVE AU BEPC	368
13.7. ÉVALUATION DES PERFORMANCES SCOLAIRES AU COLLEGE : UNE RE-ESTIMATION PAR LES ANALYSES MULTI-NIVEAUX.....	369
13.7.1. Méthodologie	370
13.7.2. Les variables retenues.....	372
13.8. APPRECIATION DES DIFFERENCES DE REUSSITE SELON LE GENRE, LE TYPE D'ETABLISSEMENT FREQUENTE.	374
13.8.1. Existe-t-il des différences d'apprentissage entre garçons et filles ?	374
13.8.2. Estimations partielles selon le type de gestion	375
13.8.3. Décomposition de la variance	377
13.8.3.1. Le modèle vide	377
13.8.3.2. Choix du modèle	377
13.8.4. Les résultats	379
13.8.4.1. Les caractéristiques personnelles déterminantes de l'élève	380
13.8.4.2. Les autres variables explicatives	382
13.9. LES EFFETS CLASSES	385
13.9.1. La taille des classes - enfants de cadres – enfants d'agriculteurs	385

13.9.2. Influence de la taille de la classe et du pourcentage de filles dans la classe.....	386
13.9.3. Impact de la tonalité sociale et des conditions d'apprentissage des élèves sur leur performance	386
13.10. LES EFFETS- ETABLISSEMENT	387
13.10.1. Des différences entre établissements publics et établissements privés	388
13.10.1.1. Qu'est-ce qui explique cependant cette différence entre garçons et filles	389
dans les établissements publics?	389
13.10.1.2. La différence de performances entre les garçons et les filles est-elle	390
influencée par l'âge de l'élève ?	390
13.10.2. Les conditions scolaires de travail et l'efficacité pédagogique des établissements	390
13.10.3. Les autres variables liées aux établissements, au climat et au style de gestion	391
Tableau XIII.18 : Estimations des effets fixes des variables d'efficacité.....	392
13.11. CONCLUSION	395
Chapitre 14 : Propositions de politiques éducatives	396
Conclusion générale	401
Bibliographie.....	410
Table des matières.....	419
Annexes	428
Titre de la thèse : Les facteurs déterminants de l'efficacité pédagogique des établissements secondaire : une analyse critique de l'échec scolaire au Burkina Faso...	429
Résumé	429
Abstract	430

Annexes

Le tome II contient une description détaillée du système éducatif et des modes de financement de l'école burkinabé. Les annexes suivantes sont reproduites dans le deuxième volume de la présente thèse.

Annexe A : Les tendances de l'enseignement au Burkina Faso

Annexe B : Les sources et les modes de financement de l'éducation

Annexe C : Les différents paradigmes de la recherche en éducation

Tableaux des analyses statistiques

Annexe H : Présentation de quelques indicateurs de mesures de l'efficacité du système éducatif et leur spécificité

- ➔ Les indicateurs d'accès
- ➔ Les indicateurs de couverture ou de participation
- ➔ Les indicateurs d'efficacité et de gestion des flux scolaires : la sélection

Liste de quelques variables de l'étude

Les questionnaires d'évaluation :

- ➔ questionnaires élèves
- ➔ questionnaires chef d'établissement
- ➔ questionnaires professeur principal
- ➔ questionnaire corps professoral
- ➔ questionnaire directeur régional
- ➔ questionnaire entretien avec les différents acteurs et la société civile

Carte des régions et provinces de l'étude

Titre de la thèse : Les facteurs déterminants de l'efficacité pédagogique des établissements secondaires : *une analyse critique de l'échec scolaire au Burkina Faso*

Résumé

L'ampleur croissant de l'échec scolaire de masse, soulève de nos jours, la nécessité pour les décideurs du système éducatif de s'y pencher sérieusement, afin de parvenir à appréhender les mécanismes par lesquels cet échec prend source et s'entretient. Pour trouver des solutions adaptées, il est nécessaire et même indispensable d'adopter une démarche qui intègre une régulation logique visant une plus grande équité et justice, c'est-à-dire le progrès social. Notre étude s'inscrit dans le cadre d'une telle problématique et s'est interrogée sur *les facteurs déterminants de l'efficacité pédagogique des établissements*, le cas des collèges au Burkina Faso. Nous avons observé sur cinq ans, une cohorte réelle du CM2 (fin du premier cycle) à la 2nde, début du second cycle du secondaire.

De toute évidence, la connaissance préalable du fonctionnement du système et des caractéristiques qui différencient les flux scolaires des établissements de la cohorte étudiée s'est avérée incontournable. Elle constitue la partie descriptive de l'étude qui donne de façon détaillée une meilleure connaissance du fonctionnement du système scolaire qui a servi de soubassement à la partie empirique.

Le collège est le maillon central du système qui reçoit les sortants du primaire titulaires du CEP (Certificat d'Étude Primaires) et les prépare au BEPC et à l'entrée en seconde en 4 ans. Pour la population étudiée, les caractéristiques suivantes ont été retenues comme hypothétiquement explicatives des variables de la réussite ou de l'échec scolaire ou sous l'angle des chances de réussite. Il s'agit des facteurs sociodémographiques habituellement testés dans ce type d'analyses factuelles (âge, sexe, CSP des parents, fratrie, environnement familial, etc.), des facteurs mesurant les acquisitions initiales (notes au CEP), le parcours scolaire, l'organisation scolaire des classes et des établissements et leur environnement géographique, des connaissances acquises au cours de la période observée et le résultat final au sortir du collège (BEPC). Ces informations sont issues des questionnaires adressés aux élèves, à leurs professeurs, aux chefs d'établissements, aux directeurs régionaux et des entretiens auprès des APE et de la société civile.

Les données ainsi recueillies ont montré précisément le contenu et le caractère préoccupant de l'échec scolaire au collège. Les tests économétriques (classiques et multi-niveaux) ont permis d'identifier d'une part le rôle prépondérant de l'origine sociale et du niveau initial à travers le type d'établissement dans l'explication de l'échec de masse et de l'autre, la faible congruence entre les différentes évaluations au cours du cursus de l'élève, l'inefficacité de l'organisation scolaire à travers la formation des sortants du primaire et la gestion des établissements secondaires. Les filles profitent moins du capital social de leur père. Enfin, les établissements peu peuplés avec des classes à faible effectif et un contrôle rigoureux du travail et du temps scolaire des élèves sont plus propices à la réussite scolaire. La part de variance expliquée par le contexte scolaire est essentielle et l'efficacité pédagogique résiduelle baisse ou disparaît lorsque, le nombre d'élèves par enseignant est élevé.

En conséquence, un renforcement des compétences des enseignants du primaire en français, s'avère indispensable. La formation des chefs d'établissement et leur suivi administratif et pédagogique doivent être renforcés. Il convient enfin de revoir les curricula et les modes d'évaluations des élèves en cours et en fin de cycle pour les rendre plus congruents. Globalement, l'efficacité des collèges correspondrait à plus d'incitation des élèves et des enseignants et à plus de contrôle – gestion du système éducatif à tous les niveaux.

Mots clés : *évaluation, politique éducative, efficacité pédagogique, équité, égalité des chances, inégalités sociales, justice sociale, efficacité, efficience, rendement, réussite/échec scolaire, effet-classe, effets-établissement, school mix, school effectiveness.*

Title of the thesis: Factors determining pedagogic efficiency of secondary: school *critical analysis of academic failure in Burkina Faso.*

Abstract

The increase in the rate of school counter-performance raises nowadays, the necessity for the decision-makers at the level of the educational system to seriously take this fact into account so as to apprehend the mechanisms from which this failure stems and is cared for. In order to find suitable solutions, it is necessary and even essential to adopt a step that would integrate logical regulation aiming at a greater equity and justice, that is, social progress. Our study is embedded in the framework of such a problematic, and questioned *the determining factors of the pedagogic efficiency of the schools*, the case of secondary schools in Burkina Faso. We have observed, during five years an actual squad of pupils from the end of primary schools to the beginning of the second cycle of secondary schools which equates to form V.

Obviously, the prior knowledge of the functioning system and the characteristics which differentiate the flows in the school institutions, from the squad observed, appears unavoidable. It makes up the descriptive part of the study which provides a better awareness', in a detailed manner, of the functioning of the school system that served as the foundation of the empirical part.

The secondary school is the central key to the system which receives the primary school leavers, that is, those holding the certificate obtained at the end of primary school and prepares them to sit for the General Certificate of Secondary Education "BEPC" and the entry to the second cycle of secondary schools in four years. For the population studied, the following characteristics have been earmarked as hypothetically explicative of the variables of success or failure at the school level, or in the scope of chances for success. It concerns sociodemographic factors usually tested in this type of factual analysis (age, gender, parents, CSP, brotherhood, family environment, etc.), factors which measure initial acquisitions (marks on the CEP exam), the school process, the school organization of the classes and the institutions, their geographic environment, knowledge acquired during the time of observation and the final results at the end of the first cycle of the secondary schools. The data has been collected from questionnaires levelled at pupils, their teachers, the principles, regional directors and from interview with PTA and the civil society.

The data collected revealed indeed the content and worrying side of the academic failure at secondary schools level. The (classical and multi-level) econometric tests have allowed identifying, on the one hand, the fundamental role of social background and the initial stage through the type of institution as an explanation to the mass failure, the feeble congruency between the different evaluations during the schooling process, and on the other hand, the inefficiency of the school organization through the training of the primary school leavers and the management of secondary schools. The girls benefit less from their father's share capital. Finally, schools with low schooling rate and low class size, coupled with a rigorous survey of class time are more favourable to the success rate of the young girls. The variance part explained by the school context is essential and the residual pedagogic efficiency lowers or disappears when the number of pupils per teacher is high.

Consequently, the capacity building of the primary school teachers in French appears essential. The training of school principles and their administrative and pedagogic follow up must be reinforced. At last, it is convenient to see to the curricula and the pupils' evaluation modes within the schooling process and at the end of cycles so as to make them more congruent. Taken as a whole, efficiency of the secondary school would correspond to more incentive of pupils and teachers and to more supervision- management of educational system at all levels.

Key words: *Evaluation, education policy, pedagogic efficiency, equity, equality in chances, social, inequality social justice, efficacy, efficiency, output, success/failure in school, class effects, institution effects, mixed school, school effectiveness.*