



unicef 

EVALUATION FORMATIVE DE LA REFORME DE L'ENSEIGNEMENT FONDAMENTAL AU BURUNDI DE 2013 A 2020

Rapport final

Évaluation commanditée conjointement par le MENRS et le bureau de l'UNICEF au Burundi

Mai 2021

AMD
INTERNATIONAL
Associés en Management public
et Développement

TABLE DES MATIERES

LISTE DES GRAPHIQUES, TABLEAUX ET SCHEMA	iii
SIGLES & ABBREVIATIONS	iv
RESUME EXECUTIF	vi
1. INTRODUCTION	1
1.1. OBJET DE L'EVALUATION	1
1.2. CONTEXTE	3
1.2. MANDAT DE L'EVALUATION	4
2. METHODOLOGIE	5
2.1. DEMARCHE DE MISE EN ŒUVRE DE L'EVALUATION	6
2.2. QUESTIONS ET CRITERES D'EVALUATION	6
2.3. CADRE DE COLLECTE, DE TRAITEMENT ET D'ANALYSE DES DONNEES	7
2.4. DIFFICULTES RENCONTREES	12
3. RESULTATS DE L'ANALYSE DES DONNEES	12
3.1. ANALYSE DE LA PERTINENCE DE LA REFORME	12
3.1.1. Alignement de la réforme sur les priorités internationales et nationales	12
3.1.2. Pertinence des modalités de mise en œuvre de la réforme de l'enseignement fondamental	13
3.1.3. Conclusions partielles	24
3.2. ANALYSE DE LA COHERENCE DANS LA COORDINATION ET LES MECANISMES DE MISE EN ŒUVRE DE LA REFORME	24
3.2.1. La coordination sectorielle	24
3.2.2. Dispositif du suivi de la mise en œuvre de la réforme	24
3.2.3. Implication des parties prenantes et rôle des acteurs	25
3.2.4. Place des différentes entités : central versus déconcentré/décentralisé	26
3.2.5. Conclusions partielles	26
3.3. ANALYSE DE L'EFFICACITE DE LA REFORME	26
3.3.1. Accès aux services éducatifs	27
3.3.2. Résultats scolaires et qualité des services éducatifs	30
3.3.3. Gestion et pilotage du système éducatif	34
3.3.4. Conclusions partielles	36
3.4. ANALYSE DE L'EFFICIENCE DE LA REFORME	36
3.5. ANALYSE DE L'IMPACT DE LA REFORME	39
3.5.1. Impact sur l'accès et la qualité de l'éducation	39
3.5.2. Impact sur la gouvernance du système éducatif	40
3.5.3. Impact sur les bénéficiaires (élèves, parents d'élèves et enseignants)	41
3.5.4. Conclusions partielles	42
3.6. ANALYSE DE LA DURABILITE DE LA REFORME	42
3.7. ANALYSE DES QUESTIONS TRANSVERSALES : GENRE ET EQUITE	44
3.7.1. Genre et équité	44
3.7.2. Prise en compte des enfants vulnérables	45
3.7.3. Prise en compte de la question du genre (G/F)	46
3.7.4. Conclusions partielles	47
4. CONCLUSIONS LECONS APPRISES ET RECOMMANDATIONS	47
4.1. CONCLUSIONS	47
4.2. LEÇONS APPRISES	48
4.3. RECOMMANDATIONS	49
ANNEXES	I

LISTE DES GRAPHIQUES, TABLEAUX ET SCHEMA

Graphiques

Graphique 1: Evolution comparée des taux de réussite globale des filles et des garçons au concours national de 6 ^{ème} année sur la période 2010-2015	32
Graphique 2 : Evolution des taux de réussite dans les différentes disciplines du concours national de 6 ^{ème} année sur la période 2010-2015	32
Graphique 3 : Evolution du taux d'orientation global au test national de 10 ^{ème} sur la période 2010-2015	33
Graphique 4 : Evolution du taux de réussite au concours national de l'enseignement Fondamental sur la période 2016-2019	33
Graphique 5: Evolution du taux de réussite à l'examen d'Etat sur la période 2015-2019	34

Tableaux

Tableau 1 : Échantillon des personnes interviewées	9
Tableau 2 : Système de notation (codage/ couleur) des critères d'évaluation de la réforme	11
Tableau 3 : Niveaux d'apprentissage et approches pédagogiques	18
Tableau 4 : Ratio manuel/élève par discipline et par niveau d'études dans les trois premiers cycles du fondamental.....	21
Tableau 5 : Ratio livre du maître /enseignant par discipline et niveau dans les trois premiers cycles du fondamental public.....	22
Tableau 6 : Modèle de simulation des effectifs dans les CEM et CFP	29
Tableau 7 : Taux de réalisation des cibles dans l'enseignement fondamental au niveau du taux de redoublement	31
Tableau 8 : Taux de réalisation des cibles dans l'enseignement fondamental au niveau du taux de survie à la 6 ^{ème} année	31
Tableau 9 : Taux de réussite au CNCO selon les domaines d'apprentissage et le genre en 2019	33
Tableau 10 : Ecart de réalisation de la cible en termes de part du budget HSD exécutée au profit du secteur de l'éducation	35
Tableau 11 : Ecart de réalisation de la cible en termes de dépenses d'investissement dans l'éducation	43
Tableau 12 : Evolution des réalisations des dépenses publiques d'éducation	43

Schéma

Schéma 1 : Circuit éducatif burundais à partir de l'année scolaire 2013/2014	14
--	----

SIGLES & ABREVIATIONS

AMD	: Associés en management public et développement
BMD	: Baccalauréat-Master-Doctorat
BPSE	: Bureau de la planification et des statistiques de l'éducation
CAD	: Comité d'aide au développement
CAE	: Communauté de l'Afrique de l'Est
CEEAC	: Communauté économique des États de l'Afrique centrale
CEM	: Centre d'enseignement des métiers
CFA	: Centre de formation artisanale
CFP	: Centre de formation professionnelle
CNCO	: Concours national de certification et d'orientation
CNEF	: Concours national de l'enseignement fondamental
ComPil	: Comité de pilotage
CONFEMEN	: Conférence des ministres de l'éducation des États et gouvernements de la francophonie
COVID-19	: Corona virus disease 2019
CSLP	: Cadre stratégique de croissance et de lutte contre la pauvreté
CTCC	: Comité technique de coordination et de concertation
CTIS	: Comité Technique de l'Information Statistique
DCE	: Direction communale de l'éducation
DCEFTP	: Direction communale de l'éducation, de la formation technique et professionnelle
DPE	: Direction provinciale de l'éducation
DPEFTP	: Direction provinciale de l'éducation, de la formation technique et professionnelle
DT	: Dépenses de transposition
EFTP	: Enseignement et de la formation technique et professionnelle
ENS	: École normale supérieure
EPS	: Éducation physique et sportive
EPT	: Éducation pour tous
FBU	: Francs burundais
FCE	: Fonds commun de l'éducation
FPSE	: Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation
GSE	: Groupe sectoriel de l'éducation
HSD	: Hors services de la dette
IEPS	: Institut d'éducation physique et des sports
IP	: Inspection provinciale
IPA	: Institut de pédagogie appliquée
IUA	: Institut universitaire d'agronomie
IUADE	: Institut universitaire d'administration, de droit et d'économie
IUMP	: Institut universitaire de médecine et de pharmacie
IUSE	: Institut universitaire des sciences de l'éducation
IUT	: Institut universitaire de technologie
MEFTP	: Ministère de l'éducation, l'enseignement de la formation technique et professionnelle
MENRS	: Ministère de l'éducation nationale et de la recherche scientifique
MFBCDE	: Ministère des finances, du budget et de la coopération au développement économique
NTIC	: Nouvelles technologies de l'information et de la communication
OBR	: Office burundais des recettes
OCDE	: Organisation de coopération et de développement économique
ODD	: Objectifs de développement durable
OMD	: Objectifs du millénaire pour le développement
OMS	: Organisation mondiale de la santé
ONG	: Organisation non gouvernementale

OPE	:	Organisation des parents d'élèves
OSC	:	Organisation de la société civile
PAM	:	Programme alimentaire mondial
PASEC	:	Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN
PME	:	Partenariat mondial pour l'éducation
PSDEF	:	Plan sectoriel de développement de l'éducation et de la formation
PTE	:	Plan transitoire de l'éducation
PTF	:	Partenaires techniques et financiers
QCM	:	Questionnaire à choix multiple
QE	:	Question d'évaluation
RESEN	:	Rapport d'état sur le système éducatif national
SIGE	:	Système d'information et de gestion de l'éducation
TAP	:	Taux d'achèvement au primaire
TBA	:	Taux bruts d'admission
TBS	:	Taux brut de scolarisation
TDR	:	Termes de référence
UB	:	Université du Burundi
UNEG	:	Groupe des nations-unies pour l'évaluation
UNESCO	:	Organisation des nations unies pour l'éducation, la science et la culture
UNICEF	:	Fonds des nations unies pour l'enfance
UOB	:	Université officielle de Bujumbura
VIH-SIDA	:	Virus de l'immunodéficience humaine/syndrome de l'immunodéficience acquise

RESUME EXECUTIF

Objet de l'évaluation et contexte

La présente évaluation formative de la réforme de l'enseignement fondamental initiée par le Gouvernement du Burundi avec l'appui du Fonds des Nations-Unies pour l'Enfance (UNICEF) se situe à un niveau stratégique de la politique éducative du pays. Elle intervient après six (06) années de mise en œuvre de la réforme (2013-2020) et à un moment où le pays s'engage dans un processus de développement d'un nouveau Plan sectoriel décennal de l'éducation.

L'évaluation est conduite par une équipe d'évaluation indépendante mobilisée par le cabinet d'étude AMD International. Elle a été conduite en 2020 dans un contexte marqué par la pandémie de la COVID-19. La collecte des données sur le terrain s'est faite à une période où la progression de l'épidémie s'était considérablement ralentie, tout en observant les mesures barrières préconisées par l'OMS et les autorités sanitaires et gouvernementales du Burundi).

L'objectif de la réforme de l'enseignement fondamental a été de permettre aux enfants du Burundi d'avoir accès à une éducation de base et une scolarisation plus longue leur permettant de disposer de capacités adéquates pour leur future participation citoyenne au développement du pays.

La réforme a instauré un enseignement fondamental ou enseignement de base de neuf (09) années, en fusionnant :

- l'ancien cycle primaire (6 années d'études) qui constitue désormais les 03 premiers cycles du fondamental ; et,
- le premier cycle du secondaire/collège (4 années d'études réduit à 3 années suite à la suppression à la rentrée 2016 de l'ancienne 4^{ème} année du collège) qui représente le 4^{ème} et dernier cycle du fondamental.

Le point d'entrée de la réforme de l'enseignement fondamental est la classe de 7^{ème} (classe d'entrée au cycle 4) avec la rénovation du curriculum et son articulation avec les années d'études antérieures. La préoccupation majeure était d'assurer la cohérence des nouveaux programmes des cycles 1 à 3 avec ceux du cycle 4. La réforme a une portée nationale et couvre l'ensemble des ordres d'enseignements.

L'ambition de la réforme est d'améliorer l'accès, la qualité et la gouvernance du système éducatif burundais en accélérant le mouvement de déconcentration, en renforçant les activités pédagogiques, l'encadrement de proximité et en déployant un effort important en termes de construction de salles de classes, d'équipement et de formation du personnel associé à une politique de réduction des redoublements.

Les directives de la réforme sont inscrites dans (i) le Plan sectoriel de développement de l'éducation et de la formation (PSDEF, 2012-2020)¹ et (ii) le Plan transitoire de l'éducation (PTE, 2018-2020) qui s'inscrit dans la continuité du PSDEF en concentrant les efforts sur l'enseignement fondamental, tout en préservant les autres niveaux jusqu'à ce que le pays ait surmonté les turbulences consécutives aux événements socio-politiques de 2015.

Mandat de l'évaluation

Cette évaluation a pour but de réaliser un état de lieux de la réforme curriculaire pour juger de son efficacité et de ses résultats en termes d'amélioration des compétences des apprenants au cours des six dernières années et adapter (i) les programmes des cycles 2 et 3, (ii) les dispositifs de formation initiale et continue des enseignants et (iii) les dispositifs d'accompagnement et de supervision pédagogiques et administratifs.

Cette évaluation est d'envergure nationale et porte sur les aspects pédagogiques, administratifs et organisationnels de la réforme du fondamental et se penche sur les indicateurs de couverture, mais aussi d'efficacité interne du système éducatif qui sont dans le PSDEF et le PTE. La période couverte s'étend du début de la mise en œuvre effective de la réforme (année scolaire 2013-2014) à ce jour soit les six (06) dernières années de mise en œuvre (2014, 2015, 2016, 2017, 2018 et 2019).

Les résultats de cette évaluation serviront notamment (i) à orienter les prises de décisions des décideurs politiques dans le secteur de l'éducation, (ii) aux autorités en charge de l'éducation à mieux documenter le nouveau Plan sectoriel décennal de l'éducation, (iii) aux partenaires

¹ Le premier plan d'action triennal du PSDEF couvrant la période 2013 à 2015 a été élaboré et sa mise en œuvre a été appuyée par les partenaires techniques et financiers du secteur de l'éducation à travers le Fonds commun pour l'éducation (FCE).

techniques et financiers à mieux cibler leurs interventions, (iv) à alimenter le plaidoyer des partenaires du secteur de l'éducation au Burundi.

Méthodologie d'évaluation adoptée

L'évaluation a été menée de manière participative et suivant une approche mixte en combinant les méthodes qualitatives et quantitatives. La qualité et la performance des mesures de la réforme sont appréciées en s'appuyant sur six (06) critères standards d'évaluation - pertinence, cohérence, efficacité, impact et durabilité - du Comité d'Aide au Développement (CAD) de l'Organisation de Coopération et de Développement Economique (OCDE). Les dimensions transversales telles que le genre et l'équité sont également considérées et guidées par des questions d'évaluation spécifiques.

La collecte des données a couvert l'ensemble des dix-huit (18) provinces du Burundi. Au total, cinquante-quatre (54) communes ont été visitées à savoir trois (03) communes dans chacune des dix-huit (18) provinces. Les critères de peuplement (taille de la population), de statut administratif (chef-lieu), d'existence d'écoles fondamentales et de positionnement géographique ont guidé le choix des localités à visiter. La nature des groupes cibles à rencontrer a également guidé le choix des localités.

L'évaluation a reçu l'avis favorable du Comité Technique de l'Information Statistique (CTIS) par délibération du 15 juin 2020. Un visa statistique² des autorités burundaises a été délivré à cet effet et a permis à l'évaluation de procéder à la collecte de données primaires sur le terrain car conformément au Visa statistique N°VS202017CNIS délivré, la présente évaluation n'a pas besoin d'un avis d'éthique. Le processus de l'évaluation a été également encadré par (i) les normes et règles d'évaluation du Groupe des Nations-Unies pour l'évaluation (UNEG) et (ii) la procédure de l'UNICEF de 2015 relative aux normes éthiques en matière de collecte et d'analyse des données, de recherche et d'évaluation.

Le consentement éclairé des participants à l'étude a été un préalable à la collecte des données (respect des enquêtés et de leurs droits et liberté d'expression, de confidentialité ainsi que d'anonymat).

Au total 2003 interviews ont été réalisées soient (i) 1980 interviews auprès des directions provinciales et communales, des élèves, des enseignants, des chefs d'établissement et des parents d'élèves et (ii) 23 interviews auprès des partenaires institutionnels. Les répondants retenus sont les informateurs clés.

Les appréciations des parties prenantes ont été triangulées avec les données factuelles collectées à travers l'exploitation documentaire pour valider les résultats d'analyse. Ces croisements des données effectués ont permis de mettre en évidence les acquis, les insuffisances de la réforme de l'enseignement fondamental au Burundi et de formuler des recommandations pour renforcer les acquis et relever les défis restants du secteur de l'éducation fondamental.

La mission a procédé à la tabulation et à la production des tableaux en fonction des besoins de l'analyse après avoir au préalable traité et apuré les données recueillies de la plateforme de collecte mobile CSentry.

Un système de codage a été introduit par la mission pour illustrer l'état de mise en œuvre de la réforme pour chaque critère d'évaluation. Les différents critères d'évaluation de la réforme ont été notés à travers le système de codage/couleur suivant : A³ (vert) très bon, B⁴ (Jaune) Acceptable mais possibilité d'amélioration, C⁵ (Orange) Moyen des mesures sont à prendre et D⁶ (rouge) des changements considérables sont nécessaires.

Résultats clés de l'évaluation

L'évaluation de la réforme de l'enseignement fondamental au Burundi montre que la réforme est bien amorcée mais que certains aspects (pédagogiques, administratifs, organisationnels mesures notamment par des indicateurs de couverture et d'efficacité interne ...) restent à être consolidés.

² Conformément au Visa statistique N°VS202017CNIS délivré, la présente évaluation n'a pas besoin d'un avis d'éthique établi par le Comité national d'éthique de la protection des êtres humains participant à la recherche biomédicale et comportementale

³ Le niveau d'atteinte des résultats a répondu totalement voire dépasser les attentes

⁴ Le niveau d'atteinte des résultats répond globalement aux attentes mais des marges d'amélioration existent. Une consolidation des acquis et plus d'engagement pour relever les défis sont donc requis

⁵ Le niveau d'atteinte des résultats répond à certains égards aux attentes mais des améliorations substantielles sont possibles. D'où la nécessité d'un suivi plus régulier et un engagement plus conséquent sont requis

⁶ Le niveau d'atteinte des résultats ne répond pas du tout aux attentes. Une réorganisation et/ou un ajustement de la stratégie sont nécessaires

Pertinence**B****Acceptable (mais possibilité d'amélioration)**

La réforme est parfaitement en phase avec les priorités internationales (Objectif du Millénaire pour le développement (OMD2) et Objectifs de développement durable (ODD4) et nationales (Cadre stratégique de croissance et de lutte contre la pauvreté (CSLP II) et la Vision « Burundi 2025 »). En outre, les nouveaux programmes du cycle 4 permettent de renforcer la cohérence entre les cycles 3 et 4 même si cette cohérence peut encore être renforcée dans certains domaines.

Par ailleurs, les informateurs rencontrés sont unanimes pour reconnaître que la réforme répond à leurs priorités et besoins, ce qui constitue un point positif.

Toutefois, selon les appréciations recueillies auprès de groupes cibles, les réponses à leurs besoins et priorités restent mitigées. Ainsi, à l'exception du cycle 4, les supports pédagogiques sont insuffisants aussi bien chez les enseignants que chez les élèves pour les 3 premiers cycles du fondamental.

Enfin, la pertinence des modalités de mise en œuvre de la réforme est caractérisée par une insuffisance d'enseignants qualifiés dans tous les cycles du fondamental. Cette insuffisance serait essentiellement due à la faiblesse du budget alloué au recrutement des enseignants qualifiés. Ces faiblesses impactent négativement l'atteinte des objectifs de la réforme et par conséquent constituent de sérieux défis à relever pour mieux consolider les acquis déjà engrangés.

Cohérence**B****Acceptable (mais possibilité d'amélioration)**

Le leadership de l'Etat a été effectif et la coordination sectorielle a fonctionné. Le processus de conception et de mise en œuvre de la réforme a été inclusif et, ceux-ci constituent des points positifs en matière de cohérence des actions.

Le dispositif de suivi et de rapportage a été effectif et les différentes productions et données mobilisées ont permis d'apprécier l'état de mise en œuvre de la réforme et des recommandations issues des sessions du Groupe sectoriel Education et des revues conjointes sectorielles.

Malgré ces points positifs, il faut relever que le niveau déconcentré, notamment les directions communales et les directions des établissements, du fait de la mobilité des acteurs, estime avoir été faiblement impliqué dans le processus. Dans la perspective d'une prochaine phase de la réforme, une relative stabilité des responsables de mise en œuvre peut assurer une plus grande mémoire institutionnelle et optimiser les contributions tout au long du processus.

Efficacité**B****Acceptable (mais possibilité d'amélioration)**

L'accès au fondamental s'est globalement amélioré grâce notamment à l'instauration de la gratuité. La disponibilité des salles de classe au niveau du cycle 4 a également connu une amélioration même si d'une province à une autre, les réalités diffèrent. Cependant, au niveau du préscolaire, bien que le nombre d'enfants bénéficiant d'activités préscolaires soit en augmentation (environ 70 000 enfants en 2014 à un peu plus de 120 000 enfants en 2019), le taux d'accès au préscolaire reste très faible car le préscolaire peine à bénéficier des mêmes attentions en termes notamment de subventions.

Au niveau de l'enseignement des métiers et la formation professionnelle, malgré l'engouement (apprenants au centre d'enseignement des métiers (CEM) ayant doublé en nombre entre 2010 et 2019), l'accès aux CEM et centre de formation professionnelle (CFP) reste largement en deçà des prévisions en raison des insuffisances relevées dans leur fonctionnement (manque d'enseignants qualifiés, emplacement dans peu de localités, insuffisances dans leurs constructions, manque de matériel, etc.).

Au titre des résultats scolaires et de la qualité du système éducatif, malgré les acquis de la réforme, des efforts doivent encore être faits pour améliorer les acquis scolaires. Les taux de redoublement ont globalement baissé ; mais pas suffisamment pour améliorer la capacité de rétention du système éducatif burundais. La lenteur observée dans la baisse des taux de redoublement s'explique notamment par le niveau relativement faible des élèves dans certains domaines clés (langues, mathématiques, sciences technologiques, sciences humaines et entrepreneuriat) et la faiblesse des capacités d'accueil des centres d'enseignement des métiers et de formation professionnelle (manque de personnel, et/ou équipement malgré les constructions de bâtiments).

Quant à la gestion/pilotage du système éducatif, elle est caractérisée par l'insuffisance des ressources budgétaires allouées au secteur et leur instabilité (aucune cible de dépenses éducatives n'a été atteinte entre 2014 et 2019). Les actions de plaidoyers suivies d'une bonne santé économique du pays, à l'image de l'année 2020, contribueraient fortement à atteindre les cibles fixées en termes de dépenses d'éducation.

La mise en place des réseaux scolaires malgré les difficultés de fonctionnement contribue à améliorer la collaboration et la complémentarité des enseignants des écoles proche, toute chose permettant à terme, de renforcer les capacités des enseignant.

Effizienz **C** **Moyen (des mesures sont à prendre)**

Les constructions communautaires de salles de classe en particulier ont connu un succès. Cette stratégie, en plus d'être moins coûteuse, a le mérite de faciliter l'appropriation de la réforme par les bénéficiaires et d'accroître l'effizienz des interventions. Toutefois, selon les propos recueillis des acteurs institutionnels interviewés, les institutions de formation des enseignants (Institut de Pédagogie Appliquée (IPA), École Normale Supérieure (ENS)) ont été impliquées tardivement aux différentes phases de la réforme notamment dans la formulation et la mise en œuvre de la réforme. Cette situation a probablement entraîné des insuffisances dans l'adaptation des profils d'entrée et de sortie et la rupture du continuum de la réforme à travers la non-cohérence entre les matières enseignées dans les institutions académiques formatrices et les programmes de formation du cycle 4. Cependant, une réforme de la formation des enseignants pourrait y remédier.

L'analyse de la réforme en termes de qualité-prix-délais laisse entrevoir des insuffisances. En effet, les résultats engrangés par la réforme, bien que substantiels, ne sont pas à la hauteur des ressources investies. Les retards dans la livraison des infrastructures scolaires, des fournitures et manuels scolaires, des supports pédagogiques et didactiques a également contribué à réduire l'effizienz des interventions.

Impact **B** **Acceptable (mais possibilité d'amélioration)**

Les changements produits par la réforme sont globalement satisfaisants aussi bien du point de vue de l'accès, de l'efficacité que de la qualité et de la pertinence des innovations introduites. Ceci est en particulier souligné par les bénéficiaires que sont les élèves et les parents d'élèves.

La gouvernance du système éducatif s'est renforcée et la fusion des deux ministères en un seul chargé de l'éducation et de la formation consolide le dialogue sectoriel de façon assez pérenne et dynamique. Enfin, la réforme marque l'adoption de la mentalité « Éducation pour tous » par la communauté.

Des difficultés de prise en charge par les parents de certaines dépenses ainsi que l'insuffisance de capacités de certains enseignants pour l'enseignement fondamental (regroupement des disciplines en domaines) restent des points critiques sur lesquels une attention devrait être portée.

Durabilité **C** **Moyen (des mesures sont à prendre)**

Le financement de la réforme reste pour une part importante tributaire des aides extérieures. Cela met en lumière la problématique de la soutenabilité financière et de la durabilité de la réforme. Pour plus de durabilité, la capacité du gouvernement à soutenir financièrement la réforme doit être renforcée malgré les efforts déjà consentis.

Genre et équité **B** **Acceptable (mais possibilité d'amélioration)**

Les conditions d'équité en matière d'accès sont globalement remplies avec un léger avantage en faveur des filles. Toutefois, il existe des disparités géographiques. Plusieurs personnes ressources confirment la bonne prise en compte de l'aspect genre dans le processus de mise en œuvre de la réforme ; notamment, en matière d'infrastructures.

Cependant, même si le PDSEF prévoyait la prise en compte des personnes vulnérables à travers des opérations pilotes, de l'avis des acteurs interviewés, cette prise en compte est jugée insuffisante. En particulier, les enfants handicapés sont faiblement scolarisés et les adaptations nécessaires pour leur inclusion ne sont pas une réalité dans plusieurs établissements.

Le redéploiement des enseignants sera un moyen efficace et effizienz dans l'emploi des personnels et permettra plus d'équité sur l'ensemble du territoire dans la fourniture de services éducatifs de qualité.

Leçons apprises

Offre éducative

L'entrée en vigueur de la loi consacrant l'autonomie des communes implique un transfert plus important des ressources aux communes qui devrait améliorer significativement le rythme de l'offre éducative ainsi que la qualité. La mise en œuvre de la décentralisation de la maîtrise d'ouvrage de

la construction des salles de classe montre que le taux d'exécution des ouvrages de constructions ainsi que de délivrance des équipements et fournitures dans les délais dépendent surtout des capacités au niveau des communes ainsi que de la qualité de la gouvernance. Sans cela, ni le rythme de l'offre, ni la qualité, et donc la durabilité des ouvrages ne pourraient être à la hauteur des enjeux.

Qualité

De la mise en œuvre de la réforme, il ressort que la qualité éducative n'a pas suivi le même rythme de progression que l'accès ; il y a même eu des régressions à certains niveaux. Les efforts consentis pour la qualité de l'éducation ne sont pas suffisants et plusieurs paramètres constituent des contraintes majeures. Il s'agit notamment de la quasi-inexistence de mécanismes de formation continue du personnel enseignant. La problématique de l'utilisation des enseignants du cycle 4 précédemment dédiés au collège et qui, avec la réforme, se retrouvent à enseigner dans un bloc d'enseignement (par exemple kirundi, français, anglais et swahili) illustre bien le défi. Il y a aussi la prise de conscience que l'enseignement fondamental doit requérir plus d'attention et de priorité. Les analyses montrent également l'importance d'améliorer l'encadrement pédagogique de proximité, le suivi des enseignants (aussi bien sur le plan de la présence et de la qualité dans les apprentissages). Il faut mentionner aussi la prise de conscience que des avancées en termes de performances dépendent également d'une progression de la gestion axée sur les résultats avec ses implications sur la carrière du personnel. Sans une dotation conséquente des écoles en fournitures, en matériels didactique et une prise de mesures incitatives et dissuasives à l'endroit des enseignants et de leurs responsables, il serait difficile de répondre aux défis de la progression des acquis scolaires.

Disparités

Des progrès importants ont été réalisés sur le plan de la parité dans l'accès à l'éducation ; toutefois des défis doivent être relevés aux différents niveaux d'éducation (fondamental, post-fondamental et supérieur). Les disparités géographiques demeurent importantes avec des écarts au niveau des indicateurs d'accès et de qualité. Par exemple, pour le ratio élèves par salle de classe, il y a 72 points d'écart (44 élèves/salle à Bururi et 116 élèves/salle à Bujumbura) et pour le taux d'achèvement, 46 points d'écart (83% pour Bujumbura contre environ 37% pour Kirundo).

Décentralisation

Le niveau d'exécution des ressources transférées dépend en grande partie des capacités au niveau des communes. Sans remettre en cause cette option, une stratégie progressive de transfert en fonction des performances, doublées d'un appui et accompagnement là où cela est nécessaire est à envisager.

Coordination et suivi de la mise en œuvre

La coordination et le suivi de la réforme doivent être renforcés en rendant plus opérationnel le dispositif de suivi de manière à produire régulièrement des données factuelles sur la mise en œuvre de la réforme. Cela devra permettre de redéfinir les priorités et d'adapter les approches de mise en œuvre si besoin en était. Le suivi des résultats obtenus, dans le cadre d'une gestion axée sur les résultats permet d'amorcer un cercle vertueux vers des services éducatifs de qualité.

Recommandations

Les recommandations formulées et structurées en quatre axes, découlent des conclusions de l'évaluation qui mettent en exergue les points forts de la réforme à conforter, les insuffisances à combler et les orientations nouvelles à suivre. Ces recommandations s'appuient également sur les appréciations/propositions des parties prenantes et sur des données issues d'expériences reconnues.

Axe 1 : Renforcement de l'offre éducative et de l'équité dans le système éducatif burundais

L'analyse de l'efficacité du système éducatif burundais montre quelques éléments de satisfaction bien qu'il existe toujours des insuffisances. L'offre éducative limitée, le taux d'abandon élevé, l'insuffisante prise en compte des personnes vulnérables, les disparités d'équité géographique, etc. limitent l'efficacité du système éducatif. Pour faire face à ces défis, la mission recommande de :

- *Développer l'offre éducative de base depuis le préscolaire jusqu'au quatrième cycle du fondamental.*
- *Prendre des mesures adéquates afin de réduire fortement le taux d'abandon au fondamental et au post-fondamental.*
- *Renforcer les actions visant l'équité du système éducatif.*
- *Résorber les disparités.*

Axe 2 : Amélioration de la qualité des services éducatifs

La qualité des services éducatifs du Burundi est fortement limitée par certains facteurs. Il s'agit essentiellement de (i) l'insuffisance de manuels scolaires et de matériels didactiques, (ii) les insuffisances dans le mécanisme de formation continue du personnel de l'enseignement, (iii) l'inadaptation des profils d'entrée et de sortie et la rupture du continuum de la réforme à travers la non cohérence entre les matières enseignées dans les institutions académiques formatrices et les programmes de formation du cycle 4, (iv) certaines sections/filières du post-fondamental comme par exemple conducteurs des travaux, textile et habillement, hôtellerie et tourisme, génie rural, ou encore assistance sociale n'ont toujours pas d'équivalents au niveau universitaire et par conséquent n'ont pas de liens logiques avec l'enseignement supérieur, (v) l'insuffisance d'encadrement de proximité et de suivi du système éducatif.

Pour améliorer la qualité des services éducatifs, la mission recommande de :

- *Revitaliser la politique de disponibilisation des manuels scolaires et des matériels didactiques.*
- *Accompagner la réforme des curricula.*
- *Renforcer la cohérence entre les matières enseignées dans les institutions académiques formatrices des enseignants et les programmes de formation du cycle 4.*
- *Renforcer la cohérence entre les sections et filières développées dans l'enseignement fondamental et post-fondamental et les filières développées dans l'enseignement supérieur et universitaire.*
- *Renforcer le dispositif de suivi et d'encadrement pédagogique.*

Axe 3 : Décentralisation/déconcentration

Une dynamique de déconcentration et de décentralisation est amorcée avec toujours des défis à relever. Les langues nationales commencent aussi à occuper une place centrale dans le système éducatif du pays. Afin de renforcer cette situation, la mission recommande de :

- *Renforcer le processus de déconcentration et de décentralisation de la gestion du système éducatif.*
- *Promouvoir davantage les grandes langues véhiculaires du pays.*

Axe 4 : Gestion du système éducatif

La gestion du système éducatif burundais s'avère difficile du fait que le rapport sur le budget exécuté comporte des années de décalage, ce qui ne permet pas d'apprécier les allocations intra-sectorielles et prendre des décisions pour financer les volets non ou insuffisamment dotés. De plus, les rapports-bilans périodiques ne sont pas produits d'où le manque de certaines données factuelles sur la mise en œuvre de la réforme. Pour pallier à ces insuffisances, la mission recommande de :

- *Améliorer le financement des priorités sectorielles.*
- *Opérationnaliser davantage le dispositif de coordination et de suivi de la mise en œuvre de la réforme.*

Pour chacune de ces recommandations, des actions prioritaires sont proposées. La période de mise en œuvre, les responsables et les partenaires de mise en œuvre sont également indiqués.

1. INTRODUCTION

1.1. Objet de l'évaluation

L'évaluation formative⁷ de la réforme de l'enseignement fondamental demandée par le Gouvernement du Burundi⁸ et gérée avec l'appui du Fonds des Nations-Unies pour l'Enfance (UNICEF) se situe à un niveau stratégique de la politique éducative du pays. Elle intervient après six (06) années de mise en œuvre de la réforme (2013-2020) et au moment où le pays s'engage dans un processus de développement d'un nouveau Plan sectoriel décennal de l'éducation.

Ainsi, pour mieux documenter le prochain Plan sectoriel, le Ministère de l'éducation, l'enseignement de la formation technique et professionnelle (MEFTP) estime nécessaire de conduire cette évaluation.

L'appui de l'UNICEF pour cette évaluation s'inscrit également dans cette démarche de préservation des acquis déjà engrangés dans le secteur de l'éducation et d'impulsion d'une nouvelle dynamique pour relever les défis restants. L'éducation est un outil puissant pour briser le cycle de la pauvreté, favoriser la survie, la croissance, le développement et le bien-être de l'enfant, et aplanir les inégalités sociales.

L'évaluation est conduite par une équipe d'évaluation indépendante mobilisée par le cabinet d'étude AMD International.

Quant à la réforme, au plan institutionnel, elle est pilotée par le Secrétaire permanent du MEFTP. Il est secondé dans cette mission par le Bureau de la planification et des statistiques de l'éducation (BPSE). Dans ce cadre, il instruit les documents nécessaires et initie les convocations du Groupe sectoriel de l'éducation (GSE). Le GSE est chargé d'assurer les fonctions d'orientation stratégique du Plan d'action annuel budgétisé du secteur (PAABS) approuvé par le Comité technique de coordination et de concertation (CTCC) et de validation des décisions.

Le CTCC est présidé par le Secrétaire Permanent et co-présidé par un représentant des PTF. En sa qualité d'organisme des Nations-Unies intervenant pour l'épanouissement et le bien-être des enfants, l'UNICEF a soutenu l'opérationnalisation de la réforme.

Le CTCC est composé des représentants des départements techniques du ministère, des représentants techniques des partenaires et d'un représentant de la société civile. Il se réunit mensuellement et, si nécessaire, de façon ad hoc pour la bonne exécution de sa mission.

Le cadre institutionnel de mise en œuvre, de suivi et de coordination de la réforme est présenté en annexe A.5.

L'objectif de la réforme de l'enseignement fondamental a été de permettre aux enfants du Burundi d'avoir accès à une éducation de base et une scolarisation plus longue leur permettant de disposer de capacités adéquates pour leur future participation citoyenne au développement du pays.

Cette réforme instaure un enseignement fondamental ou enseignement de base de neuf (09) années, en fusionnant l'ancien cycle primaire (6 années d'études) et, le premier cycle du secondaire/collège (4 années d'études réduit à 3 années⁹) pour former un bloc unique appelé enseignement fondamental.

Le point d'entrée de la réforme de l'enseignement fondamental était la classe de 7^{ème} avec la rénovation du curriculum et son articulation avec les années d'études antérieures. La préoccupation majeure était d'assurer la cohérence des nouveaux programmes des

⁷ « Évaluation visant à améliorer les performances, le plus souvent effectuée au cours de la phase de mise en œuvre d'un projet ou d'un programme », OCDE, Glossaire des principaux termes relatifs à l'évaluation et la gestion axée sur les résultats.

⁸ A travers le Ministère de l'éducation, l'enseignement de la formation technique et professionnelle (MEFTP).

⁹ L'ancienne 4^{ème} année du collège a été définitivement supprimée à la rentrée 2016.

cycles 1 à 3 avec ceux du cycle 4. La réforme a une portée nationale et couvre l'ensemble des ordres d'enseignements.

Pour son opérationnalisation, des directives d'ordre technique et programmatique ont été données par le biais des interventions stratégiques au niveau de l'accès, de la qualité et de la gouvernance du système. La réforme avait l'ambition d'améliorer l'accès et la qualité du système éducatif burundais, en déployant un effort important en termes de construction de salles de classes, d'équipement et de formation du personnel associé à une politique de réduction des redoublements. Le résultat anticipé est de décongestionner les écoles et de fluidifier les parcours scolaires des enfants. Quant à la rénovation de la gouvernance du secteur éducatif, il était planifié qu'elle se ferait à travers l'accélération du mouvement de déconcentration déjà engagé. Cela devait faciliter la réalisation des travaux de génie civil (maîtrises d'ouvrage locales, communautaires ou communales), qui étaient d'un volume important et dont la réalisation constituait un risque critique pour la décongestion du système. En plus, dans les activités pédagogiques, l'encadrement de proximité devait être renforcé de sorte que l'échelon communal ait la tâche de piloter les principales mesures de la réforme de l'enseignement fondamental, comme la gestion des redoublements. Cette réforme s'est traduite par une refonte des finalités, des programmes, des modalités d'organisation et d'évaluation en usage dans les classes et la définition d'un nouveau curriculum. Une partie de cette réforme visait également à améliorer la transition vers les niveaux d'enseignement supérieur, ainsi que la transmission de nouvelles connaissances et compétences en adéquation avec les besoins du marché du travail et les initiatives entrepreneuriales privées.

Deux documents cadres servent de références nationales pour guider les acteurs et harmoniser les interventions dans le cadre de cette réforme. Il s'agit :

- (i) du Plan sectoriel de développement de l'éducation et de la formation (PSDEF, 2012-2020)¹⁰.

Sa mise en œuvre a débuté au cours de l'année scolaire 2013-2014 et il a pour vision d'atteindre l'achèvement universel au primaire et de scolariser une majorité de jeunes jusqu'à ce qu'ils atteignent un âge suffisant pour leur meilleure intégration dans le circuit socio-économique.

- (ii) du Plan transitoire de l'éducation (PTE, 2018-2020) mis en place pour prendre en compte les changements opérés dans le paysage éducatif burundais consécutifs aux événements socio-politiques que le pays a traversé en 2015.

En effet, au lieu de poursuivre la mise en œuvre du PSDEF 2012-2020, un plan de transition de l'éducation à moyen terme a été développé par le gouvernement endossé par ses partenaires en mai 2018 à la suite d'un processus participatif.

Le PTE s'inscrit dans la continuité du PSDEF en concentrant les efforts sur l'enseignement fondamental, tout en préservant les autres niveaux jusqu'à ce que le pays ait surmonté les turbulences pour préparer un plan sectoriel complet à la fin de la période du plan de transition. Il en reprend les principales orientations stratégiques en mettant notamment l'accent sur la poursuite (i) de la réforme de l'enseignement fondamental et (ii) la mise en œuvre de stratégies qui visent à améliorer l'efficacité du système éducatif (baisse des redoublements, réduction de la double vacation, amélioration du temps d'apprentissage, redéploiement des enseignants).

La théorie du changement du PSDEF et du PTE (construite par l'équipe d'évaluateur à partir des matrices de résultats est présentée en annexe A.4.

L'élaboration et la mise en œuvre de la réforme se sont déroulées dans un contexte particulier décrit ci-dessous.

¹⁰ Le premier plan d'action triennal du PSDEF couvrant la période 2013 à 2015 a été élaboré et sa mise en œuvre a été appuyée par les partenaires techniques et financiers du secteur de l'éducation à travers le Fonds commun pour l'éducation (FCE).

1.2. Contexte

Situation socio-économique

Le Burundi, pays enclavé dans la région des Grands Lacs, a connu des périodes de conflits¹¹ qui ont ralenti son développement économique et aggravé le niveau de pauvreté de sa population.

Le potentiel fiscal du pays n'est pas encore pleinement exploité. Selon les données de l'Office burundais des recettes (OBR), le taux de prélèvement des recettes est passé de 16,73% en 2011 à 13,04% en 2015 puis à 13,40% en 2016. Les principaux défis pour mieux exploiter ce potentiel fiscal, sont : (1) l'élargissement de l'assiette fiscale, (2) la lutte contre la fraude et la corruption, (3) l'amélioration des services offerts aux contribuables, (4) l'étroite collaboration avec le secteur privé et les autorités locales ainsi que (5) la modernisation des services.

Le processus de réforme de l'enseignement fondamental est tributaire de cette situation socio-économique. En effet, la situation sociopolitique difficile qu'a connue le pays à partir de 2015 a entraîné une méfiance des partenaires au développement et une réduction des ressources disponibles pour le financement des dépenses publiques en général et celle de l'éducation en particulier. La suspension du Fonds commun pour l'éducation (FCE), un instrument clé dans la mobilisation de ressources et le financement du PSDEF, conjuguée à d'autres facteurs ont rendu difficile la mise à jour d'une planification couvrant l'ensemble du secteur de l'éducation et de la formation.

Bien que le pays connaisse une relative relance économique¹² ces dernières années, des défis restent à relever dans différents secteurs notamment ; dans les secteurs sociaux et en l'occurrence dans le secteur de l'éducation.

Les disparités, un des défis majeurs du système éducatif burundais

Les disparités de genre, bien qu'en réduction, restent un des défis du système éducatif burundais où, globalement, les garçons accèdent et restent moins dans le système éducatif que les filles. De manière inhabituelle, au Burundi, aux premiers niveaux du fondamental, les disparités de genre sont en défaveur des garçons. En effet, selon les données du PTE, en moyenne nationale, le taux d'achèvement des trois premiers cycles du fondamental des filles est nettement supérieur à celui des garçons (68,6% contre 59,7%).¹³ Les filles affichent également un taux de rétention dans les trois premiers cycles du fondamental supérieur à celui des garçons (54% contre 45%). Quant aux écarts filles-garçons sur les transitions, ils sont très faibles (75% pour les filles 79% pour les garçons pour la transition entre la 6^{ème} et la 7^{ème} année ; les chiffres sont presque identiques pour la transition vers le post-fondamental, 75,5% pour les filles et 78% pour les garçons).

L'éducation inclusive fait partie intégrante du système scolaire burundais, comme définit dans la loi n°1/19 du 10 septembre 2013 portant organisation de l'enseignement de base et secondaire en son article 15 : « l'enseignement des personnes ayant des besoins spéciaux a pour objet de dispenser une éducation adaptée à leurs besoins et à leurs possibilités en vue de les préparer à un avenir socio professionnel décent ».

Un bureau chargé de l'éducation inclusive a par ailleurs été mis en place par ordonnance ministérielle n°610/902 du 6 mai 2016. Un forum national sur l'éducation inclusive s'est également tenu en mai 2017. Celui-ci a permis d'élaborer les lignes directrices pour l'éducation inclusive.

Quant aux disparités géographiques, elles demeurent un des défis majeurs du système éducatif burundais. Les indicateurs d'accès et de résultats diffèrent d'une province à une autre et s'accroissent si l'on observe ces mêmes indicateurs par communes et par niveaux

¹¹ 1965-69, 1972, 1988, 1991.

¹² Selon le rapport 2019 de la Banque africaine de développement (BAD), « Perspectives économiques en Afrique 2019 » la croissance du PIB réel du Burundi est passée de -0,2 % en 2017 à 1,4 % en 2018. Les projections pour 2019 et 2020 se situent respectivement à 0,4% et 1,2%.

¹³ République du Burundi, mai 2018, Plan transitoire de l'éducation (PTE) 2018-2020.

d'enseignement. En effet, selon les données du PTE, l'écart entre le ratio élèves par salle de classe le plus bas (44 élèves/salle à Bururi) et celui le plus élevé (116 élèves/salle à Bujumbura) se chiffre à 72 points. Ces disparités sont également importantes en termes de résultats atteints avec un taux d'achèvement d'environ 83% pour Bujumbura (meilleur taux) contre environ 37% de taux d'achèvement pour la province du Kirundo (plus faible), soit près de 46 points d'écart.¹⁴

1.2. Mandat de l'évaluation

Le présent rapport rend compte des principaux résultats de l'évaluation formative de la réforme de l'enseignement fondamental au Burundi de 2013 à 2020. Le rapport est structuré en quatre sections :

1. La première section introductive présente l'objet de l'évaluation, le contexte de la réforme, le but, les objectifs, la portée, les utilisateurs et utilisations potentiels des résultats de l'évaluation ;
2. La deuxième section décrit l'approche évaluative et la méthodologie de collecte. Elle présente (i) la démarche de mise en œuvre de l'évaluation, (ii) les questions et critères d'évaluation, (iii) le cadre de collecte, de traitement et d'analyse des données et (iv) les difficultés rencontrées ;
3. La troisième section aborde les résultats de l'analyse des données. Cette section analyse les aspects suivants de la réforme : (i) la pertinence, (ii) la cohérence, (iii) l'efficacité, (iv) l'efficience, (v) l'impact, (vi) la durabilité, (vii) les questions transversales (genre et équité) ;
4. La quatrième section fait état des conclusions, des leçons apprises et des recommandations.

But

Le but de cette évaluation est de réaliser un état de lieux de la réforme curriculaire de l'enseignement fondamental pour juger de son efficacité et de ses résultats en termes d'amélioration des compétences des apprenants au cours des six dernières années et adapter (i) les programmes des cycles 2 et 3, (ii) les dispositifs de formation initiale et continue des enseignants et (iii) les dispositifs d'accompagnement et de supervision pédagogiques et administratifs.

Objectifs

L'objectif de l'évaluation de la réforme de l'enseignement fondamental est d'évaluer les progrès accomplis vers la réalisation des objectifs de la réforme, et documenter les résultats et l'impact de la réforme, (y compris la réduction du taux de redoublement, la réduction du taux d'abandon scolaire, la réduction de la congestion scolaire dans les premiers cycles du fondamental (cycles 1 et 3)), la réduction des disparités géographiques, la disponibilité des outils, matériels et équipements didactiques pour un enseignement de qualité pour les options scientifiques, techniques et technologiques, l'augmentation du temps scolaire, pour n'en citer que quelques-uns. Enfin, un autre objectif de l'évaluation est de mesurer le niveau de participation et d'appropriation de la communauté et des autres intervenants au processus de mise en œuvre de la réforme.

L'évaluation devra :

- ✦ Mettre en évidence les orientations stratégiques qui ont eu un impact positif sur l'accès équitable, la qualité de l'éducation et les gains d'efficacité du système éducatif ;
- ✦ Fournir des données sur les stratégies prospectives pertinentes au financement futur de la réforme et sur les moyens d'assurer une répartition équitable des ressources pour l'éducation des enfants ;

¹⁴ République du Burundi, mai 2018, Plan transitoire de l'éducation (PTE) 2018-2020.

- ✦ Faire une étude qualitative sur l'efficacité et l'impact du soutien du gouvernement et ses partenaires à l'éducation et les meilleures pratiques évolutives. Dans la mesure du possible, elle explorera la contribution des partenaires techniques et financiers (PTF) au progrès de la réforme, ainsi qu'à la pérennisation des résultats positifs et des attentes de l'Etat par les bénéficiaires ;
- ✦ Mettre en exergue les défis stratégiques et proposer des pistes de remédiation visant la consolidation des acquis de la réforme ;
- ✦ Jauger les stratégies d'offre et de demande éducatives qui ont eu un impact sur l'accès, la qualité et l'efficacité du système.

Portée

L'évaluation porte sur les aspects pédagogiques, administratifs et organisationnels de la réforme du fondamental et se penche sur les indicateurs de couverture, mais aussi d'efficacité interne du système éducatif qui sont dans le PDSEF et le PTE.

La période couverte s'étend du début de la mise en œuvre effective de la réforme (année scolaire 2013-2014) à ce jour¹⁵ soit les six (06) dernières années de mise en œuvre (2014, 2015, 2016, 2017, 2018 et 2019). L'ensemble des deux secteurs (public et privé) dispensant le programme national est couvert.

L'évaluation a une portée nationale avec le passage en revue des textes fondateurs de la réforme, mais aussi des politiques et stratégies qui l'accompagnent sans oublier les outils nécessaires à sa réalisation qui ont été produits. Les niveaux décentralisés et déconcentrés, les acteurs de premiers plans dans la mise en œuvre de la réforme, sont également pris en compte.

Utilisateurs et utilisations potentiels des résultats de l'évaluation

Les résultats de cette évaluation serviront essentiellement :

- ✦ à orienter les prises de décisions des **décideurs politiques** dans le secteur de l'éducation ;
- ✦ aux **autorités en charge de l'éducation** à mieux documenter le nouveau Plan sectoriel décennal de l'éducation ;
- ✦ aux **partenaires techniques et financiers** à mieux cibler leurs interventions ;
- ✦ à alimenter le plaidoyer des **partenaires sociaux** du secteur.

2. METHODOLOGIE

La présente évaluation formative de la réforme de l'enseignement fondamental au Burundi a été menée suivant une approche mixte en combinant les méthodes qualitative et quantitative. La méthode qualitative a porté essentiellement sur l'exploitation de la revue de littérature et la réalisation d'entretiens avec les parties prenantes. Quant à la méthode quantitative, elle a consisté en une enquête de terrain (auprès des élèves, des enseignants et des ménages) et également à l'exploitation de la revue documentaire (indicateurs de performance du système éducatif).

L'évaluation a été menée par une équipe indépendante d'évaluateurs, de manière participative avec l'implication de l'ensemble des acteurs concernés : comité de pilotage, acteurs clés de la réforme, élèves, etc.. La qualité et la performance des mesures de la réforme sont appréciées en s'appuyant principalement sur les six critères standards d'évaluation (pertinence, cohérence, efficacité, impact et durabilité) du Comité d'Aide au Développement (CAD) de l'Organisation de Coopération et de Développement Economique (OCDE). Les critères transversaux tels que le genre et l'équité sont également pris en compte par des questions d'évaluation sous différents critères d'évaluation.

¹⁵ Année scolaire 2018-2019

2.1. Démarche de mise en œuvre de l'évaluation

La mission s'est déroulée en trois (03) grandes phases à savoir (i) le cadrage de l'évaluation, (ii) la collecte de données primaires et secondaires et (iii) l'analyse des données et le rapportage.

La phase de cadrage de la mission s'est faite sur la base de (i) consultations préliminaires et de (ii) rencontres de travail avec l'UNICEF et le comité de pilotage. Sous la présidence du Secrétaire Permanent (SP) du MEFTP, le comité de pilotage (ComPil) a assuré la supervision technique de l'évaluation (mettre à la disposition de l'équipe d'évaluateurs les données et informations sur la réforme, faciliter la participation des parties prenantes, examiner, commenter et valider la démarche méthodologique et les différentes versions du rapport d'évaluation, etc.). Il a assuré le rôle de groupe de référence de l'évaluation et a guidé le processus d'évaluation afin d'assurer la crédibilité, la transparence, l'impartialité et la qualité, conformément à la nouvelle politique d'évaluation de l'UNICEF de 2018 et aux normes du Groupe d'Evaluation des Nations-Unies.

Les travaux de cadrage ont permis de discuter et valider la méthodologie (objectifs, questions d'évaluation, champ de l'évaluation, échantillon, etc.) et les outils de collecte de données.

Tous les protocoles et outils de l'étude ont été revus et approuvés par le comité de pilotage. Ils ont également fait l'objet d'une revue assurance qualité de l'unité évaluation du bureau régional de l'UNICEF et d'une revue assurance-qualité externe à l'UNICEF. L'étude a également reçu l'avis favorable du Comité Technique de l'Information Statistique (CTIS) par délibération du 15 juin 2020, ce qui a permis de pouvoir effectuer la recherche sur le terrain.

Ensuite, la mission a procédé aux investigations sur la base d'une revue documentaire, d'entretiens et de focus groupes à l'aide d'outils de collecte et d'analyse (guide d'entretien, questionnaire, grille de lecture). La mission a ainsi rencontré plusieurs structures clés. La collecte des données s'est déroulée sur la période allant du 05 au 18 octobre 2020¹⁶. Le démarrage un peu tardif de la collecte est inhérent à plusieurs facteurs à savoir les démarches d'obtention du visa statistique¹⁷ ainsi que la pandémie de la COVID-19, etc.

Le traitement/apurement et l'analyse des données ainsi que la première version du rapport d'évaluation se sont déroulés en novembre 2020.

Le traitement/apurement des données récupérées de la plateforme de collecte mobile Csentry, a consisté à vérifier l'exhaustivité des données, identifier les données manquantes, les valeurs aberrantes et les doublons éventuels. Une fois la base de données apurée, la mission a procédé à la tabulation et à la production des tableaux en fonction des besoins de l'analyse.

2.2. Questions et critères d'évaluation

L'évaluation est structurée autour d'une série de sept (07) questions principales d'évaluation (QE) élaborées sur la base des termes de référence et des résultats des travaux de cadrage de la mission.

¹⁶ Certains entretiens se sont poursuivis jusqu'à fin octobre compte tenu de l'indisponibilité de ces cibles.

¹⁷ Conformément au Visa statistique N°VS202017CNIS délivré, la présente évaluation n'a pas besoin d'un avis d'éthique établi par le Comité national d'éthique de la protection des êtres humains participant à la recherche biomédicale et comportementale

Questions d'évaluation principales	
1. Pertinence	
1.1.	Les objectifs et les mesures de la réforme de l'enseignement fondamental répondent-ils aux priorités et aux besoins nationaux et internationaux en matière d'éducation ?
1.2.	Les modalités retenues pour la mise en œuvre de la réforme de l'enseignement fondamental étaient-elles pertinentes ?
2. Cohérence	
2.1.	Quel est le degré de cohérence de la réforme en termes de coordination et de mécanismes de mise en œuvre de la réforme ?
3. Efficacité	
3.1.	Les résultats prévus dans le cadre de la réforme de l'enseignement fondamental ont-ils pu être atteints ou sont-ils en train de l'être ?
4. Efficience	
4.1.	Les ressources (humaines, financières, administratives, matérielles, ...) mobilisées dans le cadre de la réforme de l'enseignement fondamental pour l'atteinte des résultats ont-elles été employées de manière optimale ?
5. Impact	
5.1.	Quel est l'impact de la réforme de l'enseignement fondamental en termes de contribution dans la réalisation des objectifs d'accès, de qualité, d'équité, de résilience et de gouvernance du système éducatif burundais ?
6. Durabilité	
6.1.	Dans quelle mesure les acquis de la réforme de l'enseignement fondamental sont-ils susceptibles d'être durables ?
7. Genre et équité	
7.1.	Dans quelle mesure la réforme de l'enseignement fondamental a-t-elle pris en compte les approches genre et équité dans sa conception et sa mise en œuvre ?

A chacune de ces questions principales sont associées des sous-questions qui sont celles énumérées dans les TDR. Cette structure a permis de focaliser le travail d'évaluation sur un nombre de points clés afin de permettre une collecte d'informations plus ciblée et une analyse plus approfondie.

La matrice d'évaluation est présentée en annexe A.3.

2.3. Cadre de collecte, de traitement et d'analyse des données

Échantillon

La méthode d'enquête adoptée dans le cadre de cette évaluation est l'enquête par sondage. Ainsi, la collecte des données a concerné plusieurs groupes d'acteurs. Les centres d'intérêt par groupe cible peuvent être résumés ainsi :

	MEFTP ; PTF ; Parlement	OSC, Syndicats, Organisation des parents d'élèves	Elèves ; Parents d'élèves
Pertinence			
Cohérence			
Efficacité			
Efficience			
Impact/Effets			
Durabilité			
Genre & équité			

Pour la définition de l'échantillon, l'ensemble des dix-huit (18) provinces du Burundi ont été considérées. Trois (03) localités sont sélectionnées¹⁸ dans chacune des dix-huit (18) provinces à la suite d'un choix raisonné tenant compte de la représentativité de l'échantillon. Les critères de peuplement (taille de la population), de statut administratif (chef-lieu), d'existence d'écoles fondamentales et de positionnement géographique ont

¹⁸En collaboration avec le Comité de pilotage de l'évaluation.

guidé le choix des localités à visiter. La nature des groupes cibles à rencontrer a également guidé le choix des localités.

Considérations éthiques/droits humains et codes de conduite pour les groupes vulnérables

L'étude respecte les directives éthiques de l'UNICEF et du Burundi pour la recherche. Tous les protocoles et outils de l'étude ont été revus et approuvés par le comité de pilotage, l'unité évaluation du bureau régional de l'UNICEF, l'équipe d'assurance-qualité externe à l'UNICEF et le Comité Technique de l'Information Statistique (CTIS) pour le visa statistique national.

Le processus de l'évaluation a été encadré notamment par (i) les **normes et règles d'évaluation du Groupe des Nations-Unies pour l'évaluation (UNEG)**¹⁹ et (ii) la **procédure de l'UNICEF de 2015 relative aux normes éthiques en matière de collecte et d'analyse des données, de recherche et d'évaluation**.

L'équipe prend en compte les principes du respect des enquêtés, de leurs droits et liberté d'expression dans la collecte des données et la confidentialité ainsi que l'anonymat au cours du processus. Le consentement verbal éclairé des participants/enquêtés à l'étude a été un préalable à la collecte des données.

Les participants/enquêtés ont été informés des objectifs de l'étude, de la durée des entretiens individuels ou des focus groups et de la confidentialité des informations recueillies.

Ils ont aussi été informés qu'ils avaient le droit de se retirer pendant l'entretien ; et cela, à chaque fois qu'ils le désiraient. Pour le respect du principe de la confidentialité, les noms des enquêtés mentionnés sur les fiches, ont été remplacés par des codes pendant le traitement des données.

Il a été également signifié aux participants/enquêtés qu'il n'y avait pas de bénéfices matériels et financiers directs pour leur participation à cette étude. Cependant l'avantage indirect sera une programmation future qui répondra mieux aux besoins des participants, y compris par le biais de projets futurs de l'UNICEF dans ce domaine. Aussi, il leur a été également signifié qu'il n'y avait pas des risques associés à leur participation à l'étude.

Le contexte récent marqué par l'apparition de la pandémie de la COVID-19 a nécessité la prise de mesures pour prévenir et éviter la propagation de la COVID-19 lors de la conduite de l'ensemble des activités de recherche sur le terrain.

AMD International a développé à partir des recommandations de l'OMS et des directives des autorités sanitaire et gouvernementale du Burundi, une note technique pour la conduite de la formation des agents de collecte et la collecte des données terrain. En plus de leurs kits de collecte, des cache-nez et des gels hydroalcooliques ont été mis à la disposition des agents de collecte.

Collecte des données

Collecte de données secondaires/Revue de la littérature

La mission d'évaluation a exploité la revue documentaire existante sur la réforme (textes, politiques, stratégies, et outils produits ainsi que résultats d'évaluations existantes). L'équipe d'évaluateurs a consulté les documents pertinents disponibles émanant des autorités burundaises et d'autres institutions permettant d'obtenir des données sur les niveaux de référence et de performance des indicateurs clés de la réforme. Les documents clés exploités sont présentés en annexe A.8.

Collecte de données primaires

La mission d'évaluation a conduit des entretiens auprès des acteurs impliqués dans la mise en œuvre de la réforme. Les appréciations et commentaires de ces acteurs qui sont d'ordre qualitatif sont triangulés entre eux et avec les données quantitatives collectées à travers la

¹⁹ UNEG,2020, Ethical guidelines for evaluation (<http://www.uneval.org/document/detail/2866>)

revue documentaire afin d'en tirer des leçons et bonnes pratiques.

Les entretiens auprès des partenaires institutionnels (collecte de données qualitatives avec guides d'entretien) ont été conduits par une équipe d'experts clés dont la composition est en page Y ou en Annexe Z.

Quant à la collecte auprès des directions provinciales et communales, élèves, enseignants, chefs d'établissement et parents d'élèves, elle a été conduite par l'équipe d'agents de collecte. Vingt-quatre (24) agents de collecte (soit 06 contrôleurs et 18 enquêteurs) ont été mobilisés sur la base de leur expérience dans la collecte mobile de données. Ces agents de collecte sont choisis dans le vivier d'agents de collecte des bureaux partenaires du cabinet AMD International au Burundi.

Les agents retenus sont ceux ayant au moins le niveau Licence (pour les enquêteurs) et Master 1 (pour les contrôleurs) en sciences sociales avec une bonne expérience dans la collecte mobile de données qualitatives et quantitatives. Ces agents sont choisis également en fonction de leur maîtrise des langues locales couramment parlées dans les localités visitées. Pour la collecte, ces agents ont été répartis en équipes²⁰ polyglottes pour faire face aux éventuelles barrières linguistiques. La connaissance du français et d'au moins une des langues locales couramment parlées a guidé l'affectation d'un agent de collecte dans une localité.

Pour garantir des interviews efficaces et une collecte de données de qualité, avant leur déploiement sur le terrain, les agents de collecte ont été formés en techniques de collecte des données par l'équipe de AMD International. La formation en salle s'est tenue à Bujumbura du 30 septembre au 01 octobre 2020.

La formation a allié les présentations magistrales aux groupes de discussion participative et aux jeux de rôle. Elle a porté sur les objectifs de l'évaluation, la conduite des entretiens, le contenu des outils de collecte et les aspects éthiques de la collecte. En outre, les agents de collecte ont été formés sur la protection des sujets humains ; particulièrement sur l'importance de la protection de la vie privée et la confidentialité.

À l'issue de la formation en salle, un pré-test des outils de collecte a été effectué avec les agents de collecte le 02 octobre 2020 dans les localités de Kabezi et Ruziba. Le pré-test a permis de s'assurer d'une part, que les outils permettent de recueillir les informations souhaitées et, d'autre part, que les outils sont bien maîtrisés par les agents de collecte.

La collecte des données a couvert l'ensemble des dix-huit (18) provinces du Burundi. Cinquante-quatre (54) communes ont été visitées à savoir trois (03) communes dans chacune des dix-huit (18) provinces.

La liste des communes visitées est présentée à l'annexe A.6.

Au total **2003 interviews** ont été réalisées soient (i) **1980 interviews** auprès des directions provinciales et communales, des élèves, des enseignants, des chefs d'établissement et des parents d'élèves²¹ et (ii) **23 interviews** auprès des partenaires institutionnels²². Les répondants retenus sont les **informateurs clés**. La liste des personnes ressources physiques/morales rencontrées est présentée à l'annexe A.7.

Le tableau 1 récapitule la répartition de ces interviews par groupe cible.

Tableau 1 : Échantillon des personnes interviewées

Personnes interviewées	Nombre
Directions provinciales de l'éducation, de la formation technique et professionnelle	18
Directions communales de l'éducation, de la formation technique et	54

²⁰ Chaque équipe a couvert une zone.

²¹ Par l'équipe des agents de collecte.

²² Par l'équipe d'experts clés mobilisés.

Personnes interviewées	Nombre
professionnelle	
Chefs d'établissement ou leurs représentants (Directeurs d'école)	270
Enseignants	810
Élèves	810
Parents d'élèves (focus group)	18
Partenaires institutionnels	23
Total	2 003

Source : À partir des données d'enquête

Choix des unités statistiques à enquêter

La taille de l'échantillon est estimée en supposant que 50 % des répondants (élèves, enseignants et chefs d'établissement) présentent une caractéristique d'intérêt (c'est-à-dire un indicateur d'intérêt), et en supposant une marge d'erreur de 5 %, (c'est-à-dire un intervalle de confiance de 95 %), la proportion calculée sur l'échantillon est donnée par la formule ci-dessous :

$$p \pm z \sqrt{\frac{(1-P)}{n}}$$

Où :

P= Proportion de personnes ayant le comportement dont on estime la précision

n = taille de l'échantillon

Lorsqu'on ignore les caractéristiques précises de la population, l'écart-type est inconnue. Nous décidons d'accepter une marge d'erreur de plus (+) ou moins (-) 5%. Pour déterminer le nombre des répondants nécessaires, nous appliquons ensuite la formule $n = 1/E^2$. C'est-à-dire que la taille de l'échantillon (n) est égale à l'inverse de l'erreur (E) au carré. Comme nous avons déterminé que l'erreur acceptable serait de 5%, nous avons donc :

$n = 1/(0,05)^2$; soit $n = 1/0,0025$; c'est-à-dire $n = 400$.

Nous avons donc besoin d'au moins 400 répondants. Avec ce nombre, les résultats ne s'écarteront pas de plus ou moins 5%, 19 fois sur 20 (ou 95% des fois). Comme nous avons supposé que seulement 50 % des cibles présentent une caractéristique d'intérêt et que nous ciblons au moins 400 répondants, afin de donner plus de chance aux différentes caractéristiques d'être assez bien représentées dans l'échantillon, nous avons fixé la taille de l'échantillon :

- des élèves à 810 élèves ; soit en moyenne, 45 élèves par province,
- des enseignants à 810 enseignants ; soit en moyenne, 45 enseignants par province ; et
- des chefs d'établissement à 270 chefs d'établissement ; soit en moyenne, 05 chefs d'établissement par localité.

Pour le **choix effectif des individus à enquêter**, la méthode des itinéraires a été adoptée. Cette méthode d'échantillonnage a consisté à imposer aux agents de collecte un itinéraire et des points d'enquête précis à partir d'un point de départ indiqué. Ceci évite la tentation de la facilité en interrogeant trop de répondants au même endroit, ce qui peut être source de biais. En procédant ainsi, on introduit une marge aléatoire dans la sélection des individus à enquêter.

L'avantage de cette méthode est sa bonne dispersion géographique. Les intervalles imposés à l'enquêteur pour enquêter une école (élèves, enseignants et chef d'établissement) dépendent de la taille de chaque localité. Plus la localité est petite, plus l'intervalle de sélection est petit ; par contre, plus la localité est grande, plus l'intervalle de sélection sera grand.

Quant aux **participants des focus groups**, ils ont été mobilisés grâce à l'appui de personnes ressources²³ des chefs-lieux des provinces visitées. Les participants aux focus groups sont des parents d'élèves ayant des enfants scolarisés dans les écoles d'enseignement fondamental et/ou post fondamental.

Les **autres cibles (directeurs provinciaux, communaux et autres partenaires institutionnels)** ont été choisies en fonction de leur connaissance de la réforme et de leur disponibilité. Leur choix s'est fait avec l'appui du comité de pilotage et l'UNICEF qui ont facilité les prises de contacts.

Traitement et analyse des données

Le traitement des données a consisté à récupérer les données de la plateforme de collecte (CS Entry) et à les convertir sous forme d'une base de données sous format Excel. L'apurement de la base de données a porté sur la vérification de l'exhaustivité des données, le traitement des données manquantes, des valeurs aberrantes et des doublons éventuels.

Une fois la base de données apurée, la mission a procédé à la tabulation et à la production des tableaux suivant les besoins d'analyses.

La base de données constituée capitalise les appréciations des parties prenantes sur la réforme de l'enseignement fondamental au Burundi (pertinence, cohérence, efficacité, efficience, impact, durabilité, genre et équité...).

Ces appréciations des parties prenantes ont été triangulées avec les données factuelles collectées à travers l'exploitation documentaire pour valider les résultats d'analyse. Ces croisements des données effectués ont permis de mettre en évidence les acquis, les insuffisances de la réforme de l'enseignement fondamental au Burundi et de formuler des recommandations pour renforcer les acquis et relever les défis du secteur.

Codification des résultats

Pour illustrer clairement et succinctement l'état de la mise en œuvre de la réforme pour chaque critère d'évaluation, l'équipe d'évaluateur a introduit un système de codage /couleur. Ainsi pour chaque critère d'évaluation, une note est attribuée allant de A à D (A (vert) « Très bon » ; B (jaune) qui signifie « Acceptable mais possibilité d'amélioration » ; C (orange) « Moyen d'où des mesures sont à prendre » et D (rouge) « Faible donc des changements considérables sont nécessaires »). Le tableau 2 donne un aperçu de la notation des critères d'évaluation de la réforme.

Tableau 2 : Système de notation (codage/ couleur) des critères d'évaluation de la réforme

Scores	Notations	Commentaires
A	Très bon	Le niveau d'atteinte des résultats a répondu totalement voire dépassé les attentes
B	Acceptable (mais possibilités d'amélioration)	Le niveau d'atteinte des résultats répond globalement aux attentes mais des marges d'amélioration existent. Une consolidation des acquis et plus d'engagement pour relever les défis sont donc requis
C	Moyen (des mesures sont à prendre)	Le niveau d'atteinte des résultats répond à certains égards aux attentes mais des améliorations substantielles sont possibles. D'où la nécessité d'un suivi plus régulier et un engagement plus conséquent sont requis
D	Faible (des changements considérables sont nécessaires)	Le niveau d'atteinte des résultats ne répond pas du tout aux attentes. Une réorganisation et/ou un ajustement de la stratégie sont nécessaires

Obligations de l'équipe d'évaluateurs

Les principales obligations de l'équipe d'évaluateurs telles qu'énumérées dans les TDR sont :

- conduire l'évaluation suivant une approche participative ;
- faire des analyses critiques et objectives selon le principe de la triangulation des

²³ Associations/organisations de parents d'élèves.

données.

2.4. Difficultés rencontrées

L'une des difficultés majeures rencontrées dans la conduite de cette mission d'évaluation est l'indisponibilité de certaines données factuelles sur la mise en œuvre de la réforme. La non-production de rapports périodiques de mise en œuvre de la réforme explique en grande partie cette difficulté qu'ont les acteurs à fournir les données factuelles sur certains indicateurs de résultats, bien que des rapports de revue conjointe aient été élaborés certaines années. Cette difficulté d'accès à certaines données factuelles n'a pas permis de quantifier le niveau d'atteinte de certains indicateurs des matrices de résultats du PSDEF et du PTE. Toutefois, les appréciations des acteurs clés du secteur de l'éducation burundais ont permis d'établir une situation assez exhaustive de la mise en œuvre de la réforme en termes d'acquis et de défis restants à relever.

Le contexte sanitaire mondial marqué par l'apparition de la pandémie du COVID-19 a également impacté la mise en œuvre de l'évaluation conformément au planning initial. Les mesures prises par la mission ont permis de prévenir et d'éviter sa propagation au cours de la conduite des activités de collecte de données sur le terrain. L'indisponibilité de certains acteurs institutionnels au niveau central a également nécessité une prolongation de la phase de collecte.

3. RESULTATS DE L'ANALYSE DES DONNEES

3.1. Analyse de la pertinence de la réforme

La pertinence de la réforme est analysée par rapport aux deux principales questions évaluatives suivantes : i) les objectifs et les mesures de la réforme de l'enseignement fondamental répondent-ils aux priorités et aux besoins nationaux et internationaux du pays en matière d'éducation ? ii) Les modalités retenues pour la mise en œuvre de la réforme de l'enseignement fondamental étaient-elles pertinentes ?

3.1.1. Alignement de la réforme sur les priorités internationales et nationales

3.1.1.1. Alignement de la réforme sur les priorités internationales

La réforme du système éducatif burundais dès sa formulation s'était alignée sur les Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD) ; notamment l'OMD2 ; à savoir : « assurer l'éducation primaire pour tous ». Ceux-ci ont constitué à l'époque, une plateforme internationale d'engagements en faveur du développement. A l'avènement des Objectifs de Développement Durable (ODD) en 2015, les objectifs et les grands axes de la réforme sont restés conformes aux ODD, notamment à l'ODD 4 qui vise à : « assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie » d'ici 2030.

3.1.1.2. Alignement de la réforme sur les priorités nationales

De manière explicite, le droit à l'éducation est mentionné dans l'article 53 de la Constitution du Burundi qui dispose que : « *Tout citoyen a droit à l'égal accès à l'instruction, à l'éducation et à la culture. L'Etat a le devoir d'organiser l'enseignement public et d'en favoriser l'accès* ».

C'est donc dans un souci de respect des droits des citoyens en général et des enfants en particulier dans le domaine de l'éducation que des politiques de développement ont été définies et mises en œuvre. Le CSLP II, qui est actuellement l'un des documents de référence pour les actions de développement au Burundi a été lancé en janvier 2012. L'un de ses principaux objectifs est la promotion de l'accès des populations aux services sociaux de base dont l'éducation. Quant au Plan Sectoriel de Développement de l'Education et

de la Formation (PSDEF) qui couvre la période 2012-2020, il envisage de renforcer l'accès aux services éducatifs pour accroître la performance du secteur de l'éducation. Pour y parvenir, il envisage la mise en place d'un enseignement fondamental de 9 ans, l'accroissement des capacités d'accueil au niveau fondamental, la réduction du redoublement et l'augmentation des heures effectives d'enseignement, la révision des programmes scolaires et des curricula, le renforcement de la formation initiale et continue des enseignants, etc.

Ce sont autant de mesures que la réforme met en œuvre pour rester en parfaite cohérence avec le CSLP II et le PSDEF.

La réforme est également en cohérence avec la Vision « Burundi 2025 » qui « ambitionne de promouvoir une éducation de qualité par la mise en place d'une politique qui vise le développement d'une population burundaise bien éduquée ». Pour cela, la stratégie prévoit des « réformes profondes » du système éducatif « afin de l'adapter aux nouveaux besoins et impératifs du développement... ».

Les partenaires institutionnels enquêtés sont unanimes à reconnaître que la réforme était nécessaire compte tenu de l'évolution des contextes économique et socio-professionnel : « ... la réforme est pertinente de façon générale, les programmes dispensés dans l'enseignement secondaire dataient de très longtemps, il fallait avoir des programmes adaptés aux besoins de la société et du marché de travail dans la région... » (Entretien partenaire institutionnel).

3.1.1.3. Validité actuelle des objectifs de la réforme

Les bases de la refondation du système éducatif burundais posées par le PSDEF et le PTE, pour répondre aux défis majeurs que connaît le secteur éducatif burundais, demeurent d'actualité bien que des acquis aient été engrangés. Les défis portent notamment sur les axes (i) accès et équité, (ii) promotion de la qualité, (iii) articulation de l'enseignement fondamental à l'enseignement des métiers et à la formation professionnelle, (iv) renforcement de la résilience du système et (v) amélioration de la gouvernance et du pilotage du secteur.

En outre, à travers des échanges avec plusieurs acteurs, il ressort que les principaux axes de la réforme font toujours l'objet d'un fort consensus auprès des acteurs clés du secteur éducatif burundais au regard du niveau actuel des indicateurs d'accès, de qualité et de gouvernance du secteur de l'éducation.

Pour consolider les acquis et faire face aux défis, l'intensification des efforts dans la poursuite des objectifs initialement fixés par la réforme s'impose. La prise en compte dans le prochain processus de planification sectorielle de ces objectifs de plus long terme fixés par la réforme permettra de consolider les avancées en vue de préserver le droit à l'éducation pour tous.

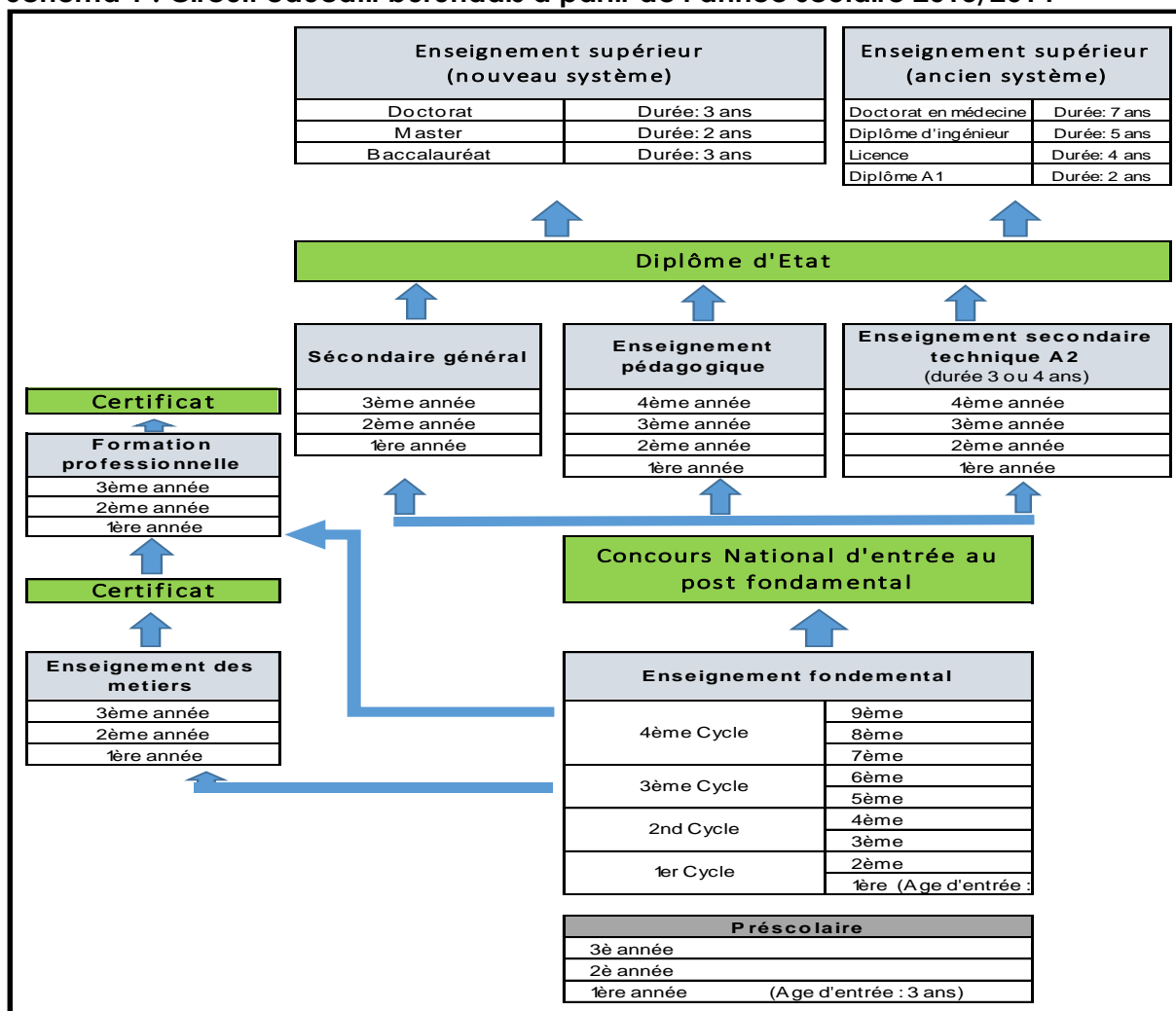
3.1.2. Pertinence des modalités de mise en œuvre de la réforme de l'enseignement fondamental

La pertinence des modalités de mise en œuvre de la réforme de l'enseignement fondamental a été analysée par rapport aux principaux points suivants : i) la cohérence entre les différents niveaux d'enseignement, ii) la pertinence de la réforme par rapport aux besoins et priorités des groupes cibles, et iii) la disponibilité des nouveaux supports pédagogiques et des enseignants qualifiés.

3.1.3.1. La cohérence entre les différents niveaux d'enseignement

Depuis la réforme qui a débuté à la rentrée scolaire 2013-2014, l'éducation formelle au Burundi comprend quatre niveaux : i) l'enseignement fondamental, ii) l'enseignement post-fondamental, iii) l'enseignement supérieur iv) l'enseignement des métiers et la formation professionnelle, illustrés dans le schéma ci-après :

Schéma 1 : Circuit éducatif burundais à partir de l'année scolaire 2013/2014



Source : Rapport d'Etat sur le Système Educatif National (RESEN) Burundi, 2016.

a) Le lien entre l'enseignement fondamental et les filières de formation dans l'enseignement post-fondamental

Il s'agit de répondre à la question suivante : existe-t-il un lien logique entre l'enseignement fondamental et les filières de formation organisées dans l'enseignement post-fondamental conformément au prescrit de l'orientation scolaire et de la formation ?

Pour répondre à cette question, nous allons présenter d'abord l'enseignement fondamental, ensuite l'enseignement post-fondamental et enfin, établir le lien entre ces deux niveaux d'enseignement.

Aux termes de la Loi n°1/19 du 10 septembre 2013 portant organisation de l'enseignement de base et secondaire, l'enseignement fondamental accueille les enfants à partir de 6 ans. Ce niveau d'enseignement dure 9 ans et comporte quatre cycles. Les 3 premiers cycles représentent l'enseignement primaire tel qu'il existait dans l'ancien organigramme du système, tandis que le quatrième correspond au premier cycle de l'enseignement secondaire (qui a été réduit de 4 à 3 ans).

La même loi ci-dessus citée stipule que, l'enseignement fondamental : « vise le développement des potentialités des élèves en vue d'acquérir un niveau d'instruction suffisant pouvant leur permettre : soit de poursuivre les études, soit de s'intégrer dans la formation professionnelle, soit de s'intégrer dans la vie socio-économique »²⁴.

²⁴ MEBSEMPPA, Le curriculum de l'enseignement fondamental novembre 2012

L'enseignement fondamental comprend les six domaines suivants :

- les langues (kirundi, français, anglais et kiswahili) ;
- les mathématiques ;
- les sciences et technologies (biologie, chimie, physique et technologie);
- les sciences humaines (géographie, histoire et formation civique et humaines);
- l'Entrepreneuriat (TPEF, TPA) ;
- les Arts (dessin, musique, sports).

L'accès à l'enseignement post-fondamental est assujéti à un concours national d'entrée. La réussite à ce concours permet aux élèves d'accéder aux trois filières que sont l'enseignement post-fondamental pédagogique, post-fondamental général ou post-fondamental technique et professionnel. L'objectif visé par le post-fondamental est de former les cadres moyens et les ouvriers spécialisés en vue de répondre aux besoins du pays et de préparer les bénéficiaires aux études supérieures.

Les liens entre l'enseignement fondamental et l'enseignement post-fondamental sont contenus dans la loi n°1/19 du 10 septembre 2013 qui dispose que l'enseignement fondamental « *vise le développement des potentialités des élèves en vue d'acquérir un niveau d'instruction suffisant pouvant leur permettre ... de poursuivre les études, ...* ». En outre, le détenteur d'un certificat de Fin d'Etudes Fondamentales doit être capable de travailler dans l'interdisciplinarité, tolérant et acquis aux valeurs fondamentales de la personne humaine, ce qui lui ouvre les portes à toutes sortes d'enseignement au post-fondamental.

b) Appréciation des nouveaux programmes du cycle 4

- ***Les nouveaux programmes du cycle 4 correspondent-ils à un enseignement rénové dans l'esprit d'un prolongement des enseignements du primaire, contrairement au modèle de l'ancien collège ?***

Dans un souci de plus d'efficacité et de pertinence de l'éducation fondamentale au Burundi, les programmes du cycle 4 constituent un élément important de la réforme de l'éducation en cours. De ce fait, ceux-ci apportent une modification importante au cycle fondamental pour le prolonger de 6 à 9 années de scolarisation au profit des enfants burundais. Du même coup, ils apportent de nouveaux domaines d'apprentissage pour compléter le cycle fondamental et permettre ainsi aux enfants d'acquérir un bloc cohérent de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes pour aller : soit à une insertion socio-professionnelle, soit à la poursuite des études au niveau supérieur.

Le cycle 4 a introduit des domaines comme l'entrepreneuriat, les arts et l'éducation physique et sportive et celui des sciences et technologies tout en favorisant le regroupement en domaines d'apprentissage des disciplines classiques comme les langues.

Pour parvenir à une atteinte optimale des objectifs ciblés par le programme du cycle 4, il est organisé des formations continues des enseignants qui ont en charge sa mise en œuvre pour prendre en compte les exigences du nouveau curriculum dans leur pratique pédagogique. Toujours dans cette même perspective de mieux atteindre les objectifs ciblés, les volumes horaires initiaux d'apprentissage du cycle fondamental sont revus à la hausse pour mieux couvrir l'ensemble du cycle fondamental rénové. L'ajout du cycle 4 au cycle fondamental existant ne pouvait effectivement être mieux exécuté sans un accroissement du volume horaire d'apprentissage.

D'un point de vue de l'efficacité externe recherchée par la complétion du cycle fondamental rénové, c'est l'accent mis sur une initiation des élèves à l'esprit d'entrepreneuriat afin de les préparer à une meilleure intégration socio-professionnelle. A terme, l'objectif ainsi visé est de préparer les détenteurs du Certificat de Fin d'Etudes Fondamentales à deux options possibles: 1) l'insertion socio-professionnelle principalement par le canal de l'auto-emploi ou 2) la poursuite des études au cycle supérieur.

Les nouveaux programmes ont introduit d'autres éléments aux programmes existants de l'enseignement primaire. D'abord les disciplines initiales du primaire ont été réorganisées en blocs cohérents de domaines d'apprentissage ayant des similitudes tant dans leur contenu que dans leur enseignement. C'est le cas par exemple du regroupement des quatre langues (kirundi, français, anglais et swahili) en un seul domaine de langues à apprendre. Malheureusement, les enseignants du fondamental enquêtés ont relevé d'énormes difficultés dans la mise en œuvre de leurs activités selon l'esprit de la réforme. L'on peut citer entre autres difficultés : le bas niveau des élèves en français, l'insuffisance notoire des documents pédagogiques, l'attribution des cours aux enseignants sans tenir compte de leur formation initiale.

Ensuite, les nouveaux programmes ont introduit un nouveau domaine, l'entrepreneuriat dont l'inclusion dans le cycle fondamental se justifie par la nécessité d'en faire un cycle complet autonome qui débouche sur les deux options mentionnées ci-dessus. La mise en œuvre de l'innovation entrepreneuriat semble avoir connu aussi des difficultés dont notamment : la faiblesse budgétaire, l'insuffisance d'enseignants qualifiés, l'absence de supports pédagogiques pour les enseignants et les élèves, etc. ce qui n'a pas permis l'atteinte de l'impact initial recherché. Néanmoins, les changements opérés au niveau du fondamental par leur contenu et les approches pédagogiques qu'on leur applique ont renforcé la cohérence globale de l'enseignement fondamental.

- ***La réforme de l'enseignement fondamental a-t-elle permis de garder une cohérence des apprentissages notamment entre le cycle 3 et le cycle 4 (ancien collège) dans l'adaptation des nouveaux programmes et des modalités d'enseignement et d'évaluation d'un cycle de consolidation à un cycle des approfondissements ?***

Du fait de la nature spécifique de chacun des domaines d'apprentissage, la réponse à cette question sera abordée domaine après domaine.

Domaines des langues : Le niveau des apprentissages du cycle 4 varie d'une langue à une autre mais globalement les méthodes pédagogiques et les évaluations des connaissances reposent effectivement sur des acquisitions du cycle 3 pour bâtir une maîtrise progressive de la langue au cycle 4. Les acquisitions du cycle 3 en tant que prérequis pour le niveau supérieur permettent effectivement celles attendues au niveau du cycle 4, quelle que soit la langue, mais pour le kirundi, la langue maternelle des enfants, il y a une plus grande aisance dans l'utilisation orale de la langue au cycle 4, ce qui n'est pas le cas pour les autres langues enseignées (français, anglais et kiswahili). Des enseignants enquêtés ont rapporté des cas de non-maîtrise du français par les élèves, des interférences linguistiques, et l'insuffisance d'enseignants qualifiés pour assurer un enseignement de qualité dans ces langues (Entretien partenaires institutionnels).

Domaine des mathématiques : Du cycle 3 au cycle 4, les compétences enseignées ainsi que les approches pédagogiques vont de la maîtrise des notions à leur utilisation progressive dans la résolution des problèmes ou dans les raisonnements logiques. Cela va progressivement de l'utilisation des notions simples aux plus complexes. Partant de ce constat, on peut affirmer qu'il existe une cohérence entre les cycles 3 et 4 pour ce qui concerne les compétences à acquérir, les évaluations des acquisitions et les approches pédagogiques dans le domaine des mathématiques.

Domaine des sciences et technologies: les méthodes et techniques d'enseignement et d'évaluations utilisées présentent une certaine cohérence en passant du cycle 3 au cycle 4. Au niveau du cycle 3 on passe progressivement de la description et de l'observation des phénomènes à leur transformation et à la résolution de problèmes au niveau du cycle 4. Il s'agit là de l'application des connaissances acquises au cycle 3 dans des situations concrètes au cycle 4. Cependant, les opportunités d'expérimentation sont limitées du fait

de l'inexistence de laboratoires dans certains établissements²⁵. Cette situation impacte négativement la qualité des apprentissages.

Domaine des sciences humaines : les compétences à acquérir par les élèves, aussi bien que les méthodes pédagogiques ne mettent pas suffisamment l'accent sur le développement d'un esprit critique en passant du cycle 3 au cycle 4. Une accumulation de connaissances au cycle 3 ne suffit pas à former un citoyen burundais complet si leur utilisation ne favorise pas une appréciation critique des phénomènes sociaux, environnementaux et historiques au niveau du cycle 4 et au-delà. Cette insuffisance devrait être corrigée par la revue des approches pédagogiques qui permettront aux jeunes de s'exercer à des analyses et débats contradictoires sur des faits de société de portée régionale, nationale ou internationale sous la supervision d'un enseignant.

Domaine de l'entrepreneuriat : dans ce domaine, les méthodes d'enseignement et d'évaluation par endroit restent théoriques lorsque l'on se focalise sur des notions de description, de classification ou d'identification à acquérir dans le cycle 4 alors qu'ils ont déjà été enseignés dans le cycle antérieur. En lieu et place, il convient de permettre aux apprenants d'appliquer les connaissances acquises antérieurement dans des situations concrètes ou de produire quelque chose sur le terrain en agriculture, commerce, élevage, environnement, gestion, etc., sous la supervision de l'enseignant et sur la base des acquisitions théoriques du cycle 3.

Domaine des arts et de l'éducation physique et sportive : en ce qui concerne ce domaine, les modalités d'enseignement ainsi que d'évaluation des performances des apprenants obéissent à une certaine logique de consolidation ou d'approfondissement progressif du cycle 3 au cycle 4. Ici l'évaluation des performances est surtout plus pratique que théorique dans les deux cycles ; même si cela donne l'impression d'une répétition des mêmes activités. De ce point de vue, il existe une certaine cohérence entre les deux cycles en matière de pratiques pédagogiques et d'évaluation des performances.

Pour conclure, les nouveaux programmes du cycle 4 ont permis de garder une cohérence certaine entre les cycles 3 et 4 ; même si cette cohérence mérite d'être renforcée dans certains domaines comme relevé ci-dessus.

c) La cohérence verticale des approches pédagogiques au niveau fondamental, post-fondamental et à l'enseignement supérieur et, liens entre les filières de ces niveaux.

- ***Dans quelles mesures les approches pédagogiques suivies au niveau fondamental, post-fondamental et à l'enseignement supérieur sont-elles verticalement cohérentes ?***

Le tableau ci-après présente les différents niveaux d'apprentissage avec leurs approches pédagogiques.

²⁵ Compte-rendu de l'évaluation formative de la réforme de l'Enseignement fondamental au Burundi de 2013 à nos jours.

Tableau 3 : Niveaux d'apprentissage et approches pédagogiques

Niveaux	Approches pédagogiques
Fondamental	<ul style="list-style-type: none"> - Répétitions - Démarches inductives et déductives - Exercices d'application - Activités de groupes - Jeux de rôle - Résolution des problèmes - Technique de traçage de figures élémentaires - Questionnement - Démonstration - Observation individuelle ou en groupes - Manipulation d'objets - Présentation et exploitation des supports - Etude de cas - Rédaction des synthèses - Expérimentation, interprétation et exploitation des résultats - Etude de documents - Représentation théâtrale.
Post-fondamental	Pédagogie de l'intégration qui combine <ul style="list-style-type: none"> - le concret nécessaire à l'évaluation des acquis de l'élève - et le complexe nécessaire pour donner du sens aux apprentissages Pédagogie de la réussite
Enseignement supérieur	Pédagogie de la transmission : le savoir est enseigné et l'étudiant n'a qu'à retenir pour reproduire aux moments des évaluations. Pédagogie de la construction avec une démarche active, individuelle, interactive, coopératrice, accompagnatrice ; c'est-à-dire, la pédagogie inductive où les apprenants construisent eux-mêmes leurs savoirs, leurs savoir-faire et leurs savoir-être avec l'aide de l'enseignant.

Comme dans plusieurs autres pays africains, les approches méthodologiques utilisées au niveau du fondamental sont essentiellement d'ordre inductif. Les élèves reçoivent les connaissances de la part des enseignants, les apprennent mécaniquement et les reproduisent au moment des évaluations. Certains justifient l'utilisation de ces approches inductives du fait de la formation des enseignants et les conditions dans lesquelles se passe l'enseignement (effectifs pléthoriques dans les classes et insuffisance de supports d'apprentissage).

Au niveau du post-fondamental les approches méthodologiques utilisent surtout la pédagogie de l'intégration qui combine à la fois des démarches théoriques et pratiques.

Quant au niveau supérieur, l'utilisation des approches de la pédagogie de la transmission, (le savoir est enseigné et l'étudiant n'a qu'à retenir pour reproduire aux moments des évaluations), et de la pédagogie de la construction (avec une démarche active, individuelle, interactive, coopératrice, c'est-à-dire la pédagogie inductive où les apprenants construisent eux-mêmes leurs acquisitions) coexistent.

Dans le système éducatif du Burundi, les approches pédagogiques utilisées pour les enfants dans le cycle fondamental et celles pour les adolescents et adultes au post-fondamental et au supérieur diffèrent légèrement. Les approches de transmission mécanique des connaissances sont privilégiées au niveau du fondamental mais se poursuivent quelque peu aux niveaux post-fondamental et supérieur où des efforts sont néanmoins fournis pour l'utilisation des approches de construction des savoirs.

- **Y'a-t-il un lien direct entre les sections, filières développées dans l'enseignement fondamental et post fondamental et les filières développées dans l'enseignement supérieur et universitaire ?**

La réforme du système éducatif burundais a regroupé les filières d'enseignement du fondamental en 6 domaines d'apprentissage pour des raisons pratiques et d'efficacité. Les 6 domaines d'apprentissage sont :

- le domaine des langues ;
- le domaine des mathématiques ;
- le domaine des sciences et technologies ;
- le domaine des sciences humaines ;
- le domaine de l'entrepreneuriat ;
- le domaine des arts et de l'éducation physique et sportive.

Pour ce qui concerne le post-fondamental, le décret N°100/20 du 7/2/2017 portant fixation des curricula de l'enseignement post-fondamental général, pédagogique et technique a déterminé les sections du post-fondamental général et le fondamental technique.

Le post-fondamental général comprend les sections suivantes :	
1. la section pédagogique	
2. la section des sciences	
3. la section des langues	
4. la section des sciences sociales et humaines	
5. la section économique	
6. la section des statistiques	
Le post-fondamental technique comprend les filières suivantes :	
1. Agriculture-élevage	14. Conducteur des travaux
2. Technologies des industries agro-alimentaires	15. Assistance sociale
3. Electromécanique	16. Géomètre topographe
4. Electricité industrielle	17. Textile et habillement
5. Gestion-comptabilité	18. Secrétariat
6. Dessinateur projecteur	19. Mécanique générale
7. Eaux et forets	20. Juridique
8. Economie familiale	21. Banques et assurances
9. Informatique de gestion	22. Hôtellerie et tourisme
10. Informatique de maintenance	23. Hôtellerie-restauration
11. Informatique de télécommunications	24. Vétérinaire
12. Informatique d'opérateur	25. Génie Rural
13. Electronique	26. Arts plastiques

Au niveau de l'enseignement supérieur, il existe des facultés censées dispenser des enseignements jugés utiles. Selon le décret n° 100/97 du 01/09/ 1973 qui crée l'Université du Burundi (UB) sur la base de l'intégration de l'Université officielle de Bujumbura (UOB), de l'École normale supérieure (ENS) et l'Ecole Normale d'Administration, la réforme a créé des facultés et des instituts avec parfois des doublons au niveau de certaines structures de formation. C'est le cas par exemple de la Faculté de Droit et de l'Institut Universitaire d'Administration, de Droit et d'Economie (IUAE) ou encore la Faculté des Sciences qui englobe la pharmacie et l'agronomie entre autres alors qu'il existe un Institut universitaire de médecine et de pharmacie.

De façon générale, dans tout système éducatif les niveaux inférieurs préparent les enfants à accéder au niveau supérieur. Aussi, au Burundi, le niveau fondamental prépare les élèves au post-fondamental qui, à son tour, les prépare pour l'enseignement supérieur. Toutefois, au niveau des cycles du fondamental et du post-fondamental ainsi que les filières dans les facultés et instituts universitaires, il y a lieu de faire les observations suivantes :

Il existe une certaine cohérence entre certaines sections et filières du premier niveau (post-fondamental) et celui du deuxième niveau (supérieur). A titre d'illustration, la section des sciences en ce qui concerne le premier niveau prépare les élèves pour les facultés ou

instituts universitaires de médecine ou de pharmacie. La section économique quant à elle prépare les candidats à l'entrée dans la faculté des sciences économiques, etc. ce qui veut dire que les liens entre ces filières du post-fondamental et universitaire existent.

Par contre, l'on a du mal à trouver des filières au niveau universitaire qui prendraient des lauréats des sections comme *conducteurs des travaux, textile et habillement, hôtellerie et tourisme*. Certaines sections/filières du post-fondamental n'ont toujours pas d'équivalents au niveau universitaire et par conséquent, n'ont pas de liens logiques avec le niveau universitaire. Cela pourrait s'expliquer par le fait que certaines filières du post-fondamental préparent uniquement les sortants à l'insertion socio-professionnelle, ce qui, par conséquent, leur ferme la possibilité d'accéder à l'enseignement supérieur s'ils venaient à changer d'avis avant d'achever le cycle post-fondamental.

Face à une telle situation, il semble plus indiqué d'informer les candidats au post-fondamental des conséquences des choix qu'ils feraient en y entrant car il n'y a pas cette possibilité de changer d'avis une fois ce choix opéré. L'autre possibilité c'est de créer d'autres filières au niveau universitaire ; surtout si, d'une part celles-ci contribueraient au développement d'un secteur économique et, si par ailleurs, la demande d'y aller demeure forte et persistante.

La réforme des programmes du fondamental et du post-fondamental doit avoir naturellement des répercussions sur la gestion des formations initiales et continues des enseignants dont les programmes devraient être cohérents avec les programmes de la réforme. La nécessité de mettre en phase les institutions de formation des formateurs avec la réforme a conduit l'ancien Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique à mettre en place une commission à travers sa correspondance N° Réf :610/CAB/1374/2018 du 29 septembre 2018 dans le but de faire revisiter les offres de formation pour les filières formatrices d'enseignants du Fondamental et du Post-Fondamental par les autorités de l'ENS et de l'UB.

Le rapport intitulé : **Rapport de la commission sur « adaptation des contenus de cours »** a fait le constat majeur de l'inadaptation des profils d'entrée et de sortie et la rupture du continuum de la réforme à travers la non-cohérence entre les matières enseignées dans les institutions académiques formatrices et les programmes de formation du cycle 4.

d) Cohérence des profils de sortie au niveau de la formation technique et professionnelle avec les recommandations du PSDEF et l'esprit de la réforme

Est-ce que les profils de sortie au niveau de la formation technique et professionnelle ont été fixés selon les recommandations du PSDEF et de l'esprit de la réforme ?

Au titre de l'enseignement technique et professionnel, la principale vision de la réforme est d'être en cohérence avec les demandes de l'économie et du marché de l'emploi en main-d'œuvre qualifiée. Pour y arriver, en terme stratégique, il était prévu :

- que des partenariats soient noués entre le secteur privé productif et l'enseignement technique et la formation professionnelle ;
- l'extension de l'autonomie financière des établissements et l'augmentation de l'offre de formations ;
- la création de pôles d'excellence sous forme d'instituts polytechniques d'enseignement des métiers et de formation professionnelle.

Des échanges avec les personnes ressources du secteur, il ressort que malgré les avancées, beaucoup de défis restent à relever. En effet, la formation de techniciens en phase avec les besoins du secteur formel de l'économie reste peu développée au Burundi et n'offre que peu d'emplois bien que l'enseignement des métiers et la formation professionnelle permettent d'accompagner les jeunes vers l'emploi et l'auto-emploi.

3.1.3.2. Implication des bénéficiaires et des partenaires à la mise en œuvre de la réforme

Selon les personnes rencontrées (partenaires institutionnels et directeurs provinciaux et communaux) dans le cadre de la présente étude, les stratégies de formulation et de mise en œuvre de la réforme ont été largement inclusives. Tous les principaux acteurs du système éducatif du Burundi ont été impliqués dans les différentes opérations.

Ainsi, les différents responsables du ministère en charge de l'éducation au niveau central et déconcentré, ont été impliqués aux deux principales opérations ; à savoir la formulation et la mise en œuvre de la réforme. De même, les partenaires techniques et financiers ont été impliqués depuis le début du processus. Enfin, la société civile : les syndicats et l'Association Nationale des Parents d'Elèves et d'Etudiants, a pleinement participé aux différents ateliers organisés dans le cadre de la formulation de la réforme. Selon les informations recueillies, les communautés auraient fortement contribué à la réalisation des infrastructures scolaires.

La participation de tous les acteurs permet de s'assurer de la convergence de vue d'une part, mais également de la mobilisation de chacun en faveur de la réforme.

3.1.3.3. Pertinence de la réforme par rapport aux besoins et priorités des groupes cibles

La réforme a-t-elle répondu aux besoins et aux priorités des groupes cibles initialement définis ?

La réforme de l'enseignement fondamental constitue une contribution aux réponses aux besoins et aux priorités des groupes cibles en matière de renforcement de l'accès, de la qualité et de la gouvernance du système éducatif burundais. Les réponses prévues pour être données à ces besoins et priorités (harmonisation des horaires des classes en réduisant les doubles vacations, construction de salles de classes prenant en compte les besoins des personnes handicapées, facilitation de l'accès au collège ...) portent sur tous les sous-secteurs de l'éducation avec un focus sur l'éducation fondamentale.

La mise en œuvre de ces réponses est mitigée. Les appréciations des groupes cibles présentées dans les sections suivantes montrent que des efforts restent à faire pour relever les défis restants et consolider les acquis (voir partie sur l'efficacité de la réforme).

3.1.3.4. Disponibilité des nouveaux supports pédagogiques

Comme les enseignants, les ressources pédagogiques telles que les manuels constituent également des intrants indispensables dans le processus d'apprentissage des élèves. Les nouveaux supports pédagogiques pour les élèves et les enseignants ont-ils été distribués en nombre suffisant ?

- **Disponibilité des nouveaux supports pédagogiques pour les élèves**

Le tableau ci-après présente la situation des dotations en manuels des élèves pour les trois premiers cycles du fondamental.

Tableau 4 : Ratio manuel/élève par discipline et par niveau d'études dans les trois premiers cycles du fondamental

TITRE_MANUEL_ELEVE	1 ^{ère}	2 ^{ème}	3 ^{ème}	4 ^{ème}	5 ^{ème}	6 ^{ème}	Moyenne
Anglais : Primaryenglish	0,28	0,29	0,18	0,16	0,12	0,12	0,19
Arts et EPS : Manuels de l'élève	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Calcul : Agatabok'imyimenyerezo	0,02	0,13	0,08	0,09	0,08	0,07	0,08
Calcul : QCM	0,00	0,00	0,02	0,03	0,04	0,07	0,03
Entrepreneuriat : ME	0,51	0,47	0,01	0,00	0,00	0,02	0,17
Français : Livret de conjugaison	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,30	0,05
Français : Pour apprendre le français	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Inyigisho y'inderoruntu no	0,00	0,00	0,00	0,00	0,01	0,04	0,01

Gukundishaigihugu							
Inyigishozijanye n'inyifato mu kugwanya umugerawa SIDA mu mashure	0,51	0,39	0,40	0,36	0,36	0,52	0,42
Kirundi : Dusome	0,44	0,29	0,27	0,25	0,28	0,33	0,31
Kiswahili : Kaributuongee kiswahili	0,26	0,27	0,16	0,15	0,12	0,11	0,18

Source : Ministère de l'Education, de la Formation Technique et Professionnelle ; indicateurs sur l'enseignement au Burundi, 2018/2019

Comme le montrent les données du tableau ci-dessus, les ratios manuels/élève indiquent une insuffisance généralisée de manuels scolaires. En effet, par rapport à la norme d'un livre par élève, les informations disponibles font état d'une insuffisance des manuels dans toutes les matières du fondamental pour les élèves des trois premiers cycles du fondamental. Plusieurs manuels sont quasi-inexistants chez les élèves et, pour les quelques titres disponibles, ils sont partagés par plusieurs élèves (3 à 5).

La dotation incomplète en manuels scolaires aux élèves est certainement due aux coûts de ces supports pédagogiques dont une partie est supportée par les ménages. Du fait de l'insuffisance des revenus, de nombreux parents rencontrent des difficultés pour faire face à ces dépenses pour la scolarisation de leurs enfants.

- **Disponibilité des nouveaux supports pédagogiques pour les enseignants**

Le tableau ci-après présente la situation des dotations en manuels des enseignants pour les trois premiers cycles du fondamental.

Tableau 5 : Ratio livre du maître /enseignant par discipline et niveau dans les trois premiers cycles du fondamental public

TITRE_MANUEL_MAITRE	1è	2è	3è	4è	5è	6è	En moyenne
Anglais : Primaryenglish	0,71	0,72	0,74	0,74	0,64	0,61	0,70
Arts et EPS : Guide du maître	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,01	0,00
Calcul : Fichier du maître I	0,83	0,83	0,90	0,96	0,90	0,92	0,88
Calcul : Fichier du maître II	0,05	0,05	0,05	0,06	0,56	0,19	0,14
Entreprenariat : Guide du maître	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
EPS : Fichier du maître	0,57	0,59	0,66	0,72	0,69	0,72	0,65
Etude du Milieu : Fichier du maître	0,74	0,78	0,85	0,93	0,88	0,93	0,84
Expression musicale et plastique : Umuziki, utugenegene no gushushanya	0,26	0,31	0,25	0,28	0,26	0,28	0,28
Français : Pour apprendre le français	1,01	1,01	0,99	1,06	1,07	1,15	1,04
Inyigisho y'inderoruntu no gukundisha Igihugu	0,34	0,50	0,49	0,50	0,42	0,38	0,43
Kirundi : Igitabo c'umwigishaumwaka wa 1-2	0,62	0,57	0,06	0,05	0,04	0,05	0,28
Kirundi : Indimburo y'ikirundi	0,19	0,16	0,19	0,64	0,67	0,75	0,39
Kirundi : Inyigisho y'ikirundiumwaka wa 3-4	0,04	0,04	0,52	0,53	0,07	0,06	0,19
Kirundi : Inyigishoyokwandikaamakuru	0,05	0,05	0,04	0,09	0,11	0,19	0,08
Kiswahili : Kaributuongee kiswahili	0,68	0,69	0,70	0,71	0,62	0,59	0,67
TPA	0,01	0,02	0,02	0,03	0,03	0,04	0,02

Source : Ministère de l'Education, de la Formation Technique et Professionnelle ; indicateurs sur l'enseignement au Burundi, 2018/2019

Comme illustré dans le tableau ci-dessus, le système éducatif burundais fait également face à une dotation incomplète de supports pédagogiques aux enseignants. Les ratios livres du maître par discipline et niveau dans les trois premiers cycles du fondamental public montrent que les guides du maître sont largement insuffisants. En effet, dans la quasi-totalité des matières, aucun enseignant ne dispose de son propre guide pour presque tous les

niveaux d'études. Le manuel de Français « Pour apprendre le français » est le seul support pédagogique disponible pour chaque enseignant titulaire de classe.

La quasi-totalité des acteurs institutionnels avec lesquels la thématique des manuels scolaires a été abordée, ont souligné l'insuffisance des supports pédagogiques aussi bien chez les élèves que chez les enseignants dans les trois premiers cycles du fondamental. La situation est différente au quatrième cycle. En effet, il y a eu l'acquisition de manuels et de supports pédagogiques ainsi que les planches pédagogiques du quatrième cycle dans toutes les écoles du pays (*Rapport retraite version référence politique éducative, P8*). Tous les partenaires institutionnels et les enseignants rencontrés confirment cette disponibilité des manuels scolaires pour les élèves et les supports pédagogiques pour le 4^{ème} cycle du fondamental.

3.1.3.5. Disponibilité des enseignants qualifiés

La campagne de construction des infrastructures scolaires lancée en 2007 par le Gouvernement burundais avec la participation des parents était accompagnée dès l'année scolaire 2012-2013, de la mise en place de l'enseignement fondamental. La disponibilité des enseignants qualifiés en nombre suffisant dans les écoles constitue l'un des axes importants du Plan Transitoire de l'Education.

Les dispositifs de formation initiale et continue mis en place ont-ils formé et accompagné en nombre suffisant les instituteurs (profils D7) et les enseignants du post-fondamental selon les prérequis de la réforme ? Le personnel enseignant formé a-t-il été affecté dans les établissements (écoles fondamentales et établissements post-fondamental) en nombre suffisant ?

Le système éducatif burundais, aussi bien au fondamental qu'au post-fondamental, connaît des profils très diversifiés au niveau de la formation initiale des enseignants, malgré les mesures prises pour réduire cette disparité. Pour l'année scolaire 2018-2019, on recensait 33 profils au fondamental, 22 profils au post-fondamental technique et 23 profils au post-fondamental général et pédagogique (annuaire des statistiques scolaires 2018-2019 ; tome 1 et tome 2). Au niveau du fondamental, les enseignants de profils D7 ne représentent que 26,25% de l'effectif total. A ce niveau, les enseignants de profils D6²⁶ sont les plus représentés (59,28%).

Par ailleurs, le système éducatif burundais souffre d'une insuffisance d'enseignants à tous les niveaux. En effet, au niveau national, le ratio élèves/enseignant titulaire est de 59,4 dans les 4 cycles du fondamental public. Dix provinces sur les 18 ont un ratio supérieur à la moyenne nationale qui reste éloigné de la cible de 52 élèves par enseignant préconisé dans le PSDEF pour 2015.

En résumé, comme le souligne le document de Politique enseignante du Burundi²⁷, le système éducatif burundais est caractérisé par « une insuffisance en nombre et en qualité du personnel enseignant du fondamental et du post-fondamental et ce, malgré un nombre important de diplômés qualifiés pour l'enseignement qui attendent d'être recrutés ».

Ainsi, l'insuffisance d'enseignants qualifiés dans les écoles n'est pas due à la non-disponibilité des diplômés qualifiés pour l'enseignement mais plutôt, comme le note le document de Politique enseignante, à l'insuffisance du « budget pour le recrutement du personnel enseignant... ce qui impose des quotas ne répondant pas aux besoins réels des écoles... »²⁸.

L'insuffisance de qualification des enseignants est aggravée par le dysfonctionnement de la formation continue. En effet, la formation continue des enseignants « manque de

²⁶ Diplôme D6 obtenu dans un lycée pédagogique (LP), après deux ans de formation après le collège

²⁷ Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique et Ministère de l'Education, de la Formation Technique et Professionnelle ; Politique Nationale du Burundi ; Bujumbura, novembre 2019 ; P.7

²⁸ Politique enseignante du Burundi ; op.cit. P.7

stratégie nationale et la ligne budgétaire qui y est dédiée est insuffisante... ». Seules « quelques sessions de formation sont organisées à l'endroit des enseignants du 4^{ème} cycle de l'enseignement fondamental et ceux du post-fondamental général et pédagogique, ainsi que dans certaines provinces pour ceux des trois premiers cycles du fondamental ; ce qui n'est pas le cas pour ceux de l'enseignement post-fondamental technique »²⁹. Au niveau de la formation initiale des enseignants, on « observe une inadéquation » entre les offres de formations développées au supérieur et « les nouveaux programmes de l'enseignement fondamental et post fondamental. »³⁰.

La quasi-totalité des partenaires institutionnels contactés ont relevé l'insuffisance d'enseignants qualifiés dans les écoles, insuffisance attribuée selon eux à une faiblesse du budget alloué pour le recrutement des enseignants : « ... il y a suffisamment d'enseignants sur le marché, mais ils ne sont pas recrutés faute de manque de budget » (partenaires institutionnels).

3.1.3. Conclusions partielles

Appréciation de la Pertinence : B Acceptable (mais possibilité d'amélioration)

La réforme de l'enseignement fondamental au Burundi est parfaitement alignée sur les priorités internationales (OMD2 et ODD4) et nationales (CSLP II et la Vision « Burundi 2025 »). Par ailleurs les nouveaux programmes du cycle 4 permettent de garder une cohérence certaine entre les cycles 3 et 4 même si cette cohérence mérite d'être renforcée dans certains domaines.

En ce qui concerne la prise en compte des besoins spécifiques des groupes cibles, les cibles rencontrées sont unanimes à reconnaître que la réforme répond à leurs priorités et besoins, ce qui constitue un point positif.

Toutefois, selon les appréciations fournies par ces groupes cibles, les réponses à leurs besoins et priorités restent mitigées. Dans la même logique, à l'exception du cycle 4, les supports pédagogiques sont insuffisants aussi bien chez les enseignants que chez les élèves pour les 3 premiers cycles du fondamental.

Enfin, la pertinence des modalités de la mise en œuvre de la réforme est caractérisée par une insuffisance d'enseignants qualifiés dans tous les cycles du fondamental. Cette insuffisance serait essentiellement due à la faiblesse du budget alloué au recrutement des enseignants qualifiés.

Ces faiblesses impactent négativement l'atteinte des objectifs de la réforme et par conséquent, constituent de sérieux défis à relever pour mieux consolider les acquis déjà engrangés.

3.2. **Analyse de la cohérence dans la coordination et les mécanismes de mise en œuvre de la réforme**

3.2.1. La coordination sectorielle

La coordination sectorielle a été assurée par le Ministère de l'Education Nationale et de la Recherche Scientifique (MENRS). Le leadership de l'Etat a été effectif et le dialogue partenarial a été permanent. Cela a été possible grâce au fonctionnement des principaux organes et instances que sont entre autres : les revues du cadre sectoriel de dialogue Education, les différentes rencontres du Groupe sectoriel Education, les sessions des groupes thématiques.

3.2.2. Dispositif du suivi de la mise en œuvre de la réforme

Le suivi-évaluation est essentiel dans le cadre de la mise en œuvre d'une réforme pour s'assurer du niveau d'atteinte des objectifs, et formuler des recommandations afin de

²⁹ Politique enseignante du Burundi ; op.cit. P.7

³⁰ Politique enseignante du Burundi ; op.cit. P.7

relever les défis pouvant impacter négativement la réforme. C'est pourquoi, un dispositif a été développé pour vérifier régulièrement que les activités convenues se déroulent comme prévu et que les cibles en termes de résultats sont atteintes ou en cours de l'être et, si non, déclencher des mécanismes pour en contrôler les dysfonctionnements. Le dispositif de suivi dans le cadre de la réforme de l'Enseignement fondamental au Burundi comporte plusieurs modalités qui se situent à plusieurs niveaux et intègrent plusieurs acteurs.

Le Système d'Information et de Gestion de l'Education (SIGE) fournit de manière régulière des données quantitatives variées portant sur les différents aspects de la réforme et permet de construire des indicateurs de suivi. Les données du SIGE sont complétées par des données qualitatives issues d'études nationales (rapport de l'évaluation diagnostique des élèves de 3^e année de l'Enseignement primaire de 2010/2011), et internationale telle celle du Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs de la Confemem (PASEC) de 2014 et 2018 ; mais également, par les différents rapports des structures de mise en œuvre. Ces différentes productions et données mobilisées ont permis d'apprécier l'état de mise en œuvre de la réforme et des recommandations issues des sessions du Groupe sectoriel Education et des revues conjointes sectorielles. Cette pratique qui a connu quelques difficultés avec le départ de certains PTF suite à la crise socio-politique, a tout de même fonctionné dans le cadre de la mise en œuvre du Plan Transitoire de l'Education, et ceci notamment grâce au soutien et à l'engagement du chef de file des PTF.

Toutefois, bien que des rapports de revue conjointe aient été élaborés certaines années, la non-production systématique de rapports périodiques de mise en œuvre de la réforme ne facilite pas l'utilisation des données du dispositif de suivi-évaluation de la réforme dans la prise de décisions.

3.2.3. Implication des parties prenantes et rôle des acteurs

Dans le processus de la réforme de l'enseignement fondamental au Burundi, le Gouvernement à travers les différents ministères impliqués (Ministère de l'Education, de la Formation Technique et Professionnelle, le Ministère de l'Enseignement supérieur, le Ministère en Charge des Finances et le Ministère en Charge de la Décentralisation), les Partenaires (Partenaires Techniques et Financiers) et la société civile (ONG et Associations actives en éducation, Coalition EPT, Syndicats, Parents d'élèves) ont noué un dialogue solide. Des habitudes de travail sont prises. De part et d'autre, beaucoup de temps et d'efforts sont investis dans la planification et le suivi-évaluation de la réforme. Le cadre partenarial accueille les syndicats et les représentants de la société civile en plus des acteurs institutionnels. C'est un point fort du dispositif en place. Le dialogue autour de la réforme de l'enseignement fondamental est donc inclusif et la réforme est conduite avec la participation de tous.

Selon la synthèse des entretiens effectués auprès d'un échantillon des acteurs au niveau déconcentré, les directeurs provinciaux et communaux affirment à 33,33% avoir été impliqués dans les travaux de formulation de la réforme et à 32,10% dans les instances de mise en œuvre et de suivi de la réforme. Quant aux parents d'élèves ils affirment avoir été impliqués tant passivement (à travers des sensibilisations sur les changements qui devraient être opérés et les implications qu'allaient imposer cette réforme), qu'activement à travers entre autres la construction d'infrastructures scolaires, la participation à la recherche et au paiement des enseignants vacataires, etc.

Tous les acteurs ont donc été, à des degrés divers, impliqués dans le processus, ceci en fonction des missions et responsabilités de chaque groupe ; soit durant l'ensemble du processus (formulation et mise en œuvre) ou à certains moments clés (lors des restitutions, les rencontres de coordination, les groupes thématiques, les revues annuelles, les revues, etc.).

L'Etat (MENRS) impulse le processus, met en œuvre les actions et produit l'information nécessaire à travers les annuaires et autres rapports des structures de mise en œuvre. Les

partenaires techniques et financiers (PTF) sont partie prenante de l'ensemble du processus de la réforme, coaniment les différentes sessions des groupes thématiques et les différentes revues qui sont l'occasion d'évaluation annuelle de la mise en œuvre des plans d'action et de formulation des recommandations. Ils y apportent de ce fait leurs contributions techniques, mobilisent l'assistance technique et les ressources extérieures. La société civile (ONG, Associations, Partenaires sociaux, etc.) intervient comme membre du cadre partenarial et, à ce titre, est consultée à différentes étapes. Ses membres participent aux sessions des groupes thématiques, aux différentes restitutions et autres sessions de revues.

Dans l'ensemble, à la lumière des informations recueillies auprès des partenaires institutionnels, des PTF et des autres acteurs, chaque acteur partenaire a été sollicité, impliqué dans le processus et a joué son rôle de manière efficace.

3.2.4. Place des différentes entités : central versus déconcentré/décentralisé

Le niveau central a joué un rôle d'orientation, d'impulsion de la réforme à travers la mobilisation de l'information, la production des documents de travail, la présidence des sessions et de coordination générale du travail. A ce titre, et pour permettre aux structures de mise en œuvre d'être opérationnelles, un vaste programme de renforcement des capacités a été mis en œuvre. Ce renforcement qui prend en compte les équipements, intègre également l'assistance technique ainsi que les formations de tous les acteurs.

Le niveau déconcentré a été faiblement impliqué dans le processus notamment les directions des établissements et les Directions communales. Le fait que certains enquêtés soient nouveaux à leurs postes peut expliquer ce sentiment car selon certaines sources, la mobilité a fait que beaucoup de ceux qui étaient en poste au début de la réforme ne sont plus là. Il faudrait dès lors, imaginer un dispositif qui permette au niveau déconcentré de mieux s'impliquer et participer davantage car le succès des réformes dépend en grande partie de lui.

3.2.5. Conclusions partielles

Appréciation de la Cohérence : **B** **Acceptable (mais possibilité d'amélioration)**

La coordination sectorielle a fonctionné et le leadership de l'Etat a été effectif. Le dispositif de suivi et de rapportage a permis au système éducatif de disposer de données variées pour le fonctionnement des différentes instances. Le processus de conception et de mise en œuvre de la réforme a été inclusif et, ceux-ci constituent des points positifs en matière de cohérence des actions.

Le dispositif de suivi et de rapportage a été effectif et les différentes productions et données mobilisées ont permis d'apprécier l'état de mise en œuvre de la réforme et des recommandations issues des sessions du Groupe sectoriel Education et des revues conjointes sectorielles.

Malgré ces points positifs, il faut relever que le niveau déconcentré, notamment les directions communales et les directions des établissements, du fait de la mobilité des acteurs, estime avoir été faiblement impliqué dans le processus. Dans la perspective d'une prochaine phase de la réforme, une relative stabilité des responsables de mise en œuvre peut en assurer une plus grande mémoire institutionnelle et optimiser les contributions sur tout le long du processus.

3.3. Analyse de l'efficacité de la réforme

L'analyse de l'efficacité vise à vérifier dans quelle mesure la réforme a contribué à l'atteinte des objectifs visés. En référence aux questions évaluatives, l'analyse est organisée autour des principaux points suivants : i) l'accès aux services éducatifs, ii) les résultats scolaires et la qualité des services éducatifs, et iii) la gestion et le pilotage du système éducatif.

3.3.1. Accès aux services éducatifs

3.3.1.1. Accès à l'éducation préscolaire

L'accès des enfants au préscolaire au Burundi a énormément régressé en 2019 par rapport à l'année de référence 2010-2011 malgré l'importance de la préscolarisation pour l'atteinte des objectifs de l'ODD 4.2. Le pourcentage d'enfants dans le préscolaire est passé de 66 % en 2010-2011 à 13,54 % en 2019. Le taux d'enfants au préscolaire en 2019 est largement en deçà de la valeur cible qui avait été fixée à 86 % pour l'année 2020. L'objectif de la scolarisation de la petite enfance est donc loin d'être atteint.

Les statistiques montrent que le préscolaire est un segment de l'éducation au Burundi qui a de la peine à bénéficier des subventions. En 2010, il n'y avait aucune subvention dans ce segment de l'éducation. La donne a commencé à changer à un rythme qui reste cependant lent.

En effet, pour une cible de 14 278 Fbu de subvention par enfant au préscolaire 2020, il ressort que chaque enfant ne recevait en moyenne que seulement 148,48 Fbu en 2019. Il faut encore plus d'efforts en vue de l'atteinte de cet objectif. Au-delà de cet obstacle majeur, d'autres non moins importants sont relevés. Il s'agit entre autres : du nombre insuffisant d'enseignants qualifiés du préscolaire, des choix difficiles auxquels sont confrontés le Gouvernement en matière de qualification, de formation et de ratio élèves/enseignant.

3.3.1.2. Accès au fondamental

L'accès des enfants aux trois premiers cycles du fondamental s'est amélioré en raison notamment de la mesure de la gratuité initiée par le gouvernement avec l'appui des partenaires au développement. De l'avis des parents d'élèves, la gratuité de l'école instaurée par la réforme est à saluer bien que la contribution des parents d'élèves soit sollicitée à certains niveaux (i) construction d'écoles, (ii) paiement des enseignants vacataires, (iii) achat de supports pédagogiques, etc.

L'indicateur du PTE relatif au nombre de nouveaux entrants âgés de 6 ans en % de nouveaux entrants en 1^{ère} année du fondamental a une réalisation 2018-2019 (30,04%) très proche de la cible escomptée pour 2020-2021 (35%). La valeur de base 2015-2016 se chiffre à 22%.

Le taux brut de scolarisation au fondamental (TBS) se situe au-delà de 100% (134,30% en 2014, 130,90% en 2015 et 121,42% en 2018 ; données de l'Institut de statistique de l'UNESCO (UIS)). Cela traduit de fortes déperditions dans le système ; déperditions dues essentiellement à la proportion toujours élevée des redoublants.

Quant au 4^{ème} cycle du fondamental, le taux brut de scolarisation (TBS) est passé de 52,39% en 2014 à 56,98% en 2015 avant de s'établir à 52,18% en 2018.

Le taux de transition entre la 6^{ème} et la 7^{ème} année a très peu évolué entre les années 2010 (40%) et 2019 (42,14%) du fait des nombreux redoublements et abandons. La valeur atteinte en 2019 par cet indicateur est toujours loin de l'objectif fixé pour l'année 2020 (80%). En 2019, il existe toujours des élèves internes (6,47 %) au niveau du fondamental. Le taux des internés est même à la hausse entre les deux années, 2010 et 2019, passant respectivement de 4 % à 6,47%.

Disponibilisation de salles de classe pour l'apprentissage en cycle 4

Le nombre de classes pour le cycle 4 (7^{ème}, 8^{ème} et 9^{ème} année) a connu une progression sensible entre les années scolaires 2016-2017 et 2018-2019, passant 4773 à 6157, soit 1384 salles de classe de plus en deux ans³¹.

Le ratio élèves/salles de classe donne une idée plus précise des besoins en salles de classe pour l'apprentissage en cycle 4. Pour l'année scolaire 2018-2019 le ratio élèves/salles de classe s'élevait à 42 pour l'ensemble du pays, ce qui constitue un niveau plutôt acceptable

³¹ BPSE. Annuaire statistiques de l'enseignement préscolaire et fondamental 2016-2017 et 2018-2019.

pour les conditions d'apprentissage. De l'avis des personnes ressources interviewées il existe « ... des difficultés pour répondre à toute la demande en termes d'infrastructures ... » bien que « ...il n'y a pas beaucoup de difficultés au niveau des constructions du 4^{ème} cycle... ». Toutefois cette moyenne nationale cache des disparités provinciales. En effet, Bujumbura Mairie (73,4), Bujumbura (54), Cibitoke (47,6), Bubanza (45,4), Gitega (45,2), Kayanza (45,1) et Muramvya (44,2) présentent un ratio élèves/salles de classe supérieur à la moyenne nationale.

3.3.1.3. Accès au secondaire, à l'enseignement des métiers, à la formation professionnelle et à la formation artisanale

Le nombre d'élèves à l'internat au secondaire et/ou post-fondamental a baissé entre l'année de base (2010) et 2019, passant de 28 666 élèves à 23 675 élèves, tandis que l'objectif visé de 30 000 élèves en 2020 aurait voulu que ce nombre continue de croître depuis l'année de base.

Le nombre d'apprenants dans les CEM s'est accru entre l'année de base (2010) et l'année 2019. Il est passé de 4 075 apprenants à 9 801 entre les deux années. Cependant, la valeur atteinte par cet indicateur en 2019 est en deçà de l'objectif de 16 764 apprenants qui avait été fixé au préalable pour l'année 2020. Le nombre d'apprenants dans la formation professionnelle a, quant à lui, baissé entre 2010 (année de base) et 2019. Pourtant il était souhaité que la valeur de cet indicateur continue de croître pour atteindre la valeur cible de 3 801 fixée pour 2020.

Renforcement de l'enseignement des métiers et la formation professionnelle

L'option consignée aussi bien dans le PSDEF que dans le PTE est d'articuler l'enseignement fondamental à l'enseignement des métiers et à la formation professionnelle³². Le gouvernement en a fait une priorité, « d'une part pour offrir des solutions de formation à une partie des jeunes burundais qui ne poursuivront pas des études au niveau post fondamental, et d'autre part pour former une main-d'œuvre qualifiée capable d'accompagner le développement économique du pays »

En 2017, le Burundi comptait 218 CEM dont 77, soit 35% relèvent du secteur privé. Chaque commune était donc dotée d'au moins un CEM³³.

Pour l'ensemble des centres, la filière agriculture et élevage est majoritaire (133 CEM), suivie de la couture (94 CEM) puis à égalité de la menuiserie et de la maçonnerie (proposées chacune dans 60 CEM). Les autres filières, notamment la soudure, les TIC, la mécanique, l'électricité et hôtellerie sont offertes dans beaucoup moins de centres. Les CFP quant à eux sont au nombre de 10, répartis dans 7 provinces.

Nonobstant les efforts fournis ces dernières années pour accroître ses capacités d'accueil, le parc de l'enseignement des métiers et de la formation professionnelle est encore réduit pour servir d'alternative aux élèves n'accédant pas au post-fondamental. En effet, selon les données fournies par la revue sectorielle de l'éducation de 2018, en 2017-2018, près de 34 000 élèves n'ont pas été promus pour le post-fondamental. A cet effectif, il faut ajouter ceux qui quittent prématurément le fondamental, et qui sont éligibles aux formations dans les CEM. Ces effectifs des apprenants potentiels pour les CFP et CEM dépassent largement les prévisions du PTE résumées dans le tableau suivant :

³² Cf. PTE p.18.

³³ Les données utilisées dans cette section ont été tirées du document de la revue sectorielle éducation 2018. Les annuaires du BPSE ne rapportent pas les données de l'enseignement des métiers et la formation professionnelle, ils contiennent seulement les données du préscolaire, du fondamental, du post-fondamental et de l'enseignement technique A2.

Tableau 6 : Modèle de simulation des effectifs dans les CEM et CFP³⁴

Effectifs (publics et privés)	2016	2018	2019	2020	2025
CEM	3989	4880	5 326	5 772	8 000
CFP-nouveaux entrants en 1 ^{ère} du 1 ^{er} palier	5 228	5 264	6455	7 383	16 334

Autre fait à souligner, selon les personnes rencontrées (partenaires institutionnels), l'enseignement des métiers et la formation professionnelle sont généralement perçues par les jeunes et les parents comme étant une seconde chance donnée à des jeunes qui n'ont pas pu poursuivre leur scolarisation normale. Cette image de l'enseignement des métiers et la formation professionnelle constitue un important facteur de démotivation pour les apprenants et les parents.

L'insuffisance des données ne permet pas d'analyser le niveau d'équipement et la disponibilité des enseignants dans les CEM et les CFP mis en place. Toutefois, selon les personnes rencontrées (partenaires institutionnels et directeurs provinciaux et communaux), de nombreux CEM et CFP manqueraient d'enseignants qualifiés et ne seraient pas suffisamment équipés.

Enfin, les données disponibles indiquent que la plupart des lauréats de l'enseignement des métiers et de la formation technique et professionnelle ne bénéficie pas d'un suivi pour une meilleure insertion socioprofessionnelle. La cellule d'insertion professionnelle fonctionnerait uniquement dans 15 CEM avec l'appui du projet ACFPT/ENABEL ; les lauréats des autres centres sont laissés à eux-mêmes. Pour son succès, la stratégie de formation professionnelle des jeunes doit être appuyée par des actions visant l'insertion professionnelle des lauréats. En l'absence de telles actions, les lauréats rencontrent des difficultés d'insertion professionnelle, ce qui finit par démotiver les candidats à la formation.

Un fonctionnement limité des CEM mis en place

La majorité (69,44%) des directeurs provinciaux et communaux rencontrés déclarent ne pas être satisfaits de la mise en place des CEM. Les principales raisons de leur insatisfaction sont le manque d'enseignants qualifiés (37,63%), l'implantation des CEM dans peu de communes (24,73%) et des insuffisances dans la prise en compte au plan infrastructurel et matériel des personnes vulnérables ou à besoins spécifiques, notamment les personnes vivant avec un handicap et les filles (19,35%).

Quant aux 30,56% des directeurs provinciaux et communaux qui sont satisfaits de la mise en œuvre des CEM, ils justifient leur satisfaction essentiellement par l'implantation des CEM dans la majorité de communes (52,78%), les constructions et les réhabilitations des CEM qui sont en phase avec la réforme (27,78%) et la prise en compte des besoins au plan infrastructurel et matériel des personnes vulnérables ou à besoin spécifiques (16,67%).

Un fonctionnement limité des CFP mis en place

La majorité des directeurs provinciaux et communaux interviewés (58,33%) déclarent ne pas être satisfaits de la mise en place des CFP. Les principales raisons de leur insatisfaction sont le manque d'enseignants qualifiés (34,18%), l'implantation des CFP dans peu de provinces (26,58%), des insuffisances dans les constructions et réhabilitations des CFP (16,46%) et des insuffisances dans la prise en compte au plan infrastructurel et matériel des personnes vulnérables (personnes handicapées, filles) (15,19%) comme principales raisons de leur insatisfaction.

Quant aux 29,17% des directeurs provinciaux et communaux qui sont satisfaits de la mise en œuvre des CFP, ils justifient leur satisfaction essentiellement par l'implantation des CFP dans certaines provinces (42,86%), les constructions et les réhabilitations des CFP qui sont en phase avec la réforme (23,81%) et la prise en compte des besoins au plan infrastructurel et matériel des personnes vulnérables (personnes handicapées, filles) (19,05%).

³⁴ PTE, p.42

La mise en place des CEM et CFP n'est pas toujours jugée conforme aux dispositions de la politique nationale de l'enseignement et de la formation technique et professionnelle (EFTP)
La majorité des directeurs provinciaux et communaux interviewés n'approuve pas la conformité de la mise en place des CEM et des CFP avec la politique nationale de l'enseignement et de la formation technique et professionnelle (EFTP).

En effet, respectivement 61,11% et 59,94% des directeurs provinciaux et communaux interviewés affirment que la mise en place des CEM et CFP n'a pas été faite conformément à la politique nationale de l'enseignement et de la formation technique et professionnelle contre 31,94% et 34,72% qui affirment le contraire. En effet, ils estiment entre autres que « ... il y a un manque de matériel au niveau des CEM et il y a des cours qui ne sont pas appropriés à certaines filières ... ». En plus, « ... les centres d'enseignement des métiers ont été introduits avec retard... » et « ... l'introduction de la réforme se heurte au manque de supports pédagogiques surtout pour les cours techniques... ».

Des dysfonctionnements observés dans les CEM et les CFP implantés respectivement dans les communes et dans les provinces

La majorité des directeurs provinciaux (66,7%) et communaux (65,28%) interviewés trouvent des dysfonctionnements dans les CEM et CFP.

Seulement 18,06% (pour les CEM) et 19,44% (pour les CFP) des directeurs affirment qu'ils sont suffisamment équipés. Concernant le personnel enseignant, 81,94% des directeurs affirment qu'il n'en a pas suffisamment au niveau des CEM et 68,06% qui affirment la même tendance pour les CFP.

Des efforts restent toujours à faire pour assurer l'adéquation des formations dispensées par les CEM et les CFP avec les besoins du marché de travail

La majorité des directeurs provinciaux et communaux (62,50%) ne voient pas une adéquation entre les formations dispensées au sein des CEM et CFP et les besoins du marché du travail.

3.3.1.4. Améliorer et diversifier l'offre de formation dans le supérieur

Le nombre d'étudiants boursiers au public comme au privé n'a pas évolué dans le sens souhaité entre l'année de base (2010) et l'année 2013 au regard des valeurs cibles qui avaient été fixées pour cet indicateur. Il est en hausse entre l'année de base et l'année 2019, passant respectivement de 10 539 boursiers en 2010 à 14 912 boursiers en 2019 au public et de 3 523 boursiers en 2010 à 4 709 boursiers en 2019 au privé.

3.3.2. Résultats scolaires et qualité des services éducatifs

3.3.2.1. Taux de redoublement

Les taux de redoublement restent élevés malgré les améliorations constatées

Bien que les taux de redoublement au fondamental pour les cycles 1, 2 et 3 aient baissé par rapport à leur niveau de l'année de base (2010-2011), les valeurs atteintes sont en deçà des cibles fixées.

En effet, les cibles du taux de redoublement aux trois premiers cycles du fondamental n'ont pas été globalement atteintes bien qu'en 2014 celle du cycle 2 ait évolué assez positivement avec un taux de 18,38% pour une cible de 20%.

Au niveau du 4^e cycle du fondamental, pour une cible de 16% en 2014, le taux de redoublement effectif s'est chiffré à 12,78% en 2014. Contrairement à 2014, les cibles fixées pour les autres années ne sont pas atteintes. En effet, bien que le taux de redoublement au cycle 4 ait légèrement baissé par rapport à la valeur de l'année de base (29% en 2010), il connaît une hausse en passant de 12,78% en 2014 à 15,75% en 2015 et à 25,48% en 2018.

Cette lenteur de la baisse du taux de redoublement s'explique notamment par le niveau relativement faible des élèves et la faiblesse des capacités d'accueil des centres d'enseignement des métiers (manque de personnel, et/ou équipement malgré les

constructions de bâtiments). La dérogation spéciale pour le redoublement en classe de 9^{ème} (N° Réf : 610/ CAB/ 856/ 2020) pris par le ministère en charge de l'éducation illustre bien cette situation.

Tableau 7 : Taux de réalisation des cibles dans l'enseignement fondamental au niveau du taux de redoublement

	2010-2011	2014			2015			2020	2019	Ecart 2019/2020
	Valeur de base	Cible	Réal	Ecart	Cible	Réal	Ecart	Cible	Réal	
Cycle 1	33%	19%	26,73%	7,73	14%	24,34%	10,34	5%	29,40%	24,40
Cycle 2	30%	20%	18,38%	-1,62	17%	19,07%	2,07	10%	22,24%	12,24
Cycle 3	40%	25%	26,68%	1,68	20%	23,69%	3,69	10%	25,08%	15,08
Cycle 4	29%	16%	12,78%	-3,22	11%	15,75%	4,75	8%	25,71%	17,71

Source : A partir des données du PSDEF, de l'annuaire 2018-2019 Tome I et du tableau de bord Accès

Au secondaire général et/ou post-fondamental général, le taux de redoublement en 2019 (18,56 %) reste supérieur à sa valeur cible qui avait été fixée pour l'année 2020 (10%). Il est également légèrement supérieur en 2019 par rapport à sa valeur de l'année de base (18% en 2010-2011). Ainsi, la valeur de cet indicateur n'a pas évolué dans le sens souhaité.

Au secondaire pédagogique et/ou post-fondamental pédagogique, le taux de redoublement est en légère baisse en 2019 (15,06 %) par rapport à l'année de base 2010 (17 %). Cependant, l'objectif de 10 % qui avait été fixé pour 2020 pour cet indicateur reste toujours à poursuivre. Il en est de même pour le taux de redoublement au secondaire technique et/ou post-fondamental technique qui affiche une valeur de 12,30 % en 2019 pour une cible de 8 % en 2020. Des efforts doivent être consentis pour ces indicateurs en vue d'atteindre les objectifs visés.

L'objectif réalisé en termes de taux de redoublement est globalement en deçà des attentes.

Quant à la **proportion de groupes pédagogiques en double vacation**, elle est en légère baisse en 2019 (52,2%) par rapport à l'année de base 2010 (57%). Elle reste cependant élevée en 2019 par rapport à la valeur cible de 20% qui avait été fixée pour 2020.

En outre, les taux de survie à la 6^{ème} année du fondamental sont également en deçà des cibles.

Tableau 8 : Taux de réalisation des cibles dans l'enseignement fondamental au niveau du taux de survie à la 6^{ème} année

	2014			2015			2020	2018	Ecart 2018/2020
	Cible	Réal	Ecart	Cible	Réal	Ecart	Cible	Réal	
Taux de survie (6 ^{ème} année)	70%	44,56%	-25,44	78%	44,33%	-33,67	94%	42,99%	-51,01

Source : A partir des données du PSDEF et de l'UNESCO (UIS)

Le **taux d'achèvement au primaire (TAP)** n'affiche pas une progression annuelle régulière. Il baisse en 2017 (53,34 %) par rapport à l'année de référence 2010-2011 (56%). La valeur réalisée de cet indicateur en 2017 était largement en deçà de sa valeur cible qui avait été projetée pour 2020 (94 %).

Contrairement aux indicateurs comme le taux de redoublement et le taux d'achèvement qui ont connu des réalisations en deçà de leurs cibles, les indicateurs tels que le nombre d'élèves par groupe pédagogique pour les cycles 1, 2 et 3 (48,41% en 2019 contre 50% cible 2020 et 55% valeur de base en 2010-2011) et le taux de transition du fondamental au post Fondamental (3,90% en 2019 contre 27% cible 2020 et 60% valeur de base en 2010-2011) ont vu leurs cibles presque atteintes ou surpassées.

3.3.2.2. Résultats aux examens nationaux

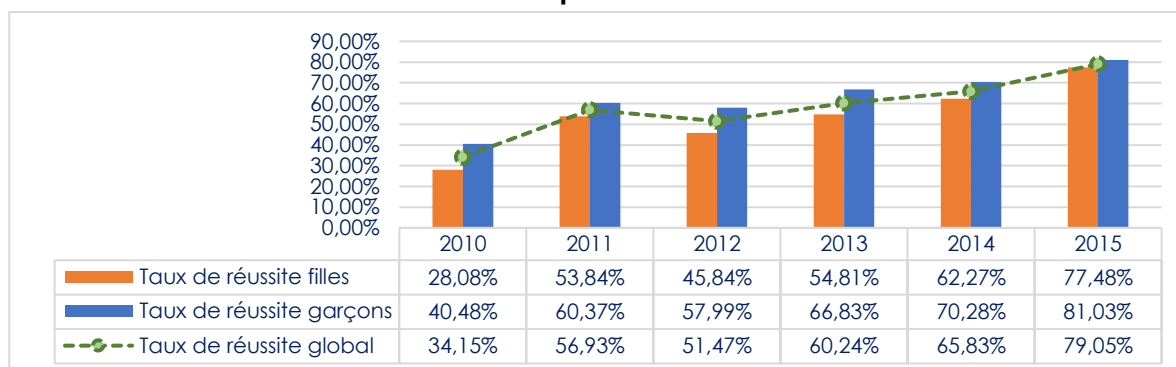
Concours national de 6^{ème} année

Le taux de réussite au concours national de 6^{ème} année a globalement augmenté sur la période 2010-2015 avec des disparités entre filles et garçons

Le taux de réussite au concours national de 6^{ème} année est passé de 34,15% au niveau national en 2010 à 79,05% en 2015 avec une baisse enregistrée entre 2011 et 2012 (de 56,93% à 51,47%).

Quant aux taux de réussite spécifiques aux garçons et aux filles, ils ont connu chacun la même tendance bien que celui des filles soit resté inférieur à celui des garçons sur toute la période (Cf. graphique ci-après).

Graphique 1: Evolution comparée des taux de réussite globale des filles et des garçons au concours national de 6^{ème} année sur la période 2010-2015



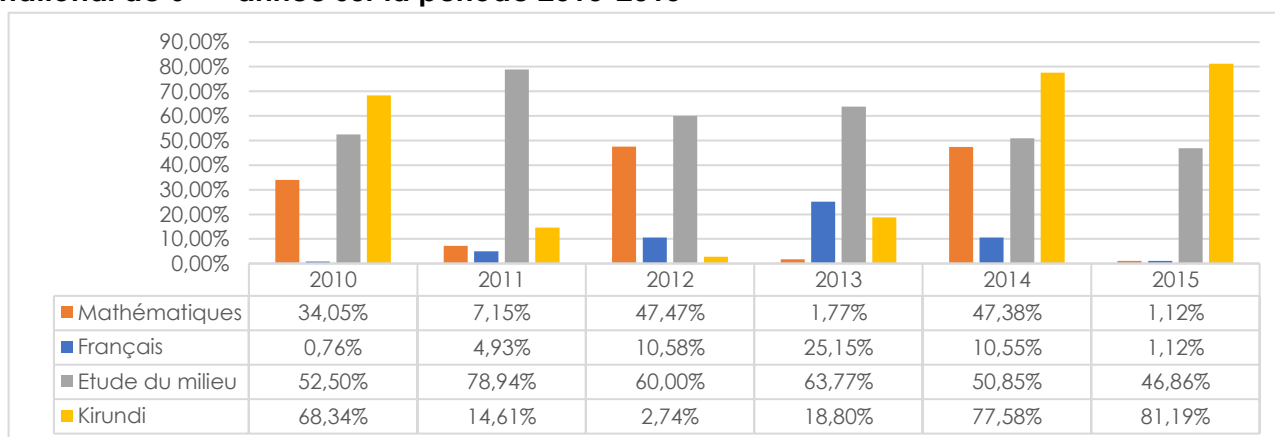
Source : Analyse quantitative et qualitative des différents examens, concours et tests nationaux

L'étude du milieu et le Kirundi sont les disciplines où excellent les lauréats au concours national de 6^{ème} année contrairement au français et aux mathématiques

Les taux de réussite de la discipline « étude du milieu » sont globalement meilleurs que ceux des autres disciplines du concours national de 6^{ème} année sur la période 2010-2015. Avec une moyenne de 58,52% de taux de réussite sur la période, l'étude du milieu est la discipline la mieux réussie des lauréats au concours national de 6^{ème} année. La langue nationale, le Kirundi figure également en bonne place au niveau de la réussite. Elle est 2^{ème} avec une moyenne de 43,88% pendant que le français et les mathématiques semble la « bête noire » des lauréats avec respectivement 8,85% et 23,16% de taux réussite en moyenne.

Le graphique ci-après présente l'évolution des taux de réussite des différentes disciplines du concours national de 6^{ème} année sur la période 2010-2015.

Graphique 2 : Evolution des taux de réussite dans les différentes disciplines du concours national de 6^{ème} année sur la période 2010-2015

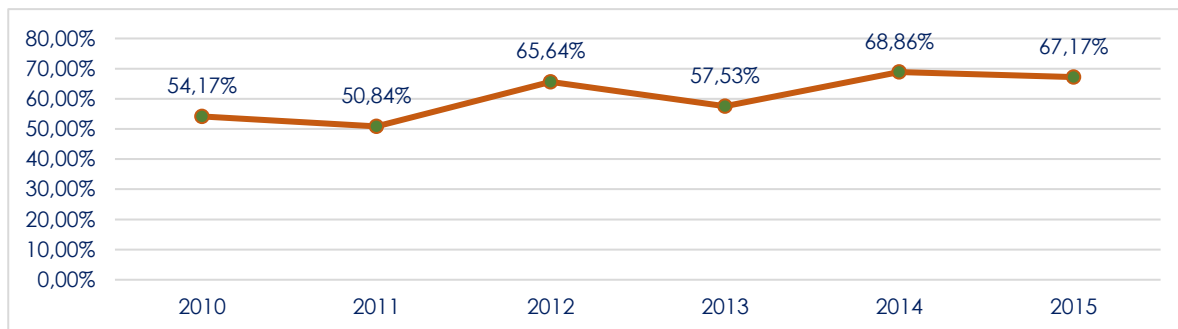


Source : Analyse quantitative et qualitative des différents examens, concours et tests nationaux

Plus de la moitié des candidats au test national de 10^{ème} sur la période 2010-2015 ont été orientés

Le taux d'orientation au test national de 10^{ème} a globalement augmenté sur la période 2010-2015. Il est passé de 54,17% en 2010 à 67,17% en 2015 avec un pic de 68,86% en 2014. Son niveau le plus bas sur la période est enregistré en 2011 (50,84%).

Graphique 3 : Evolution du taux d'orientation global au test national de 10^{ème} sur la période 2010-2015



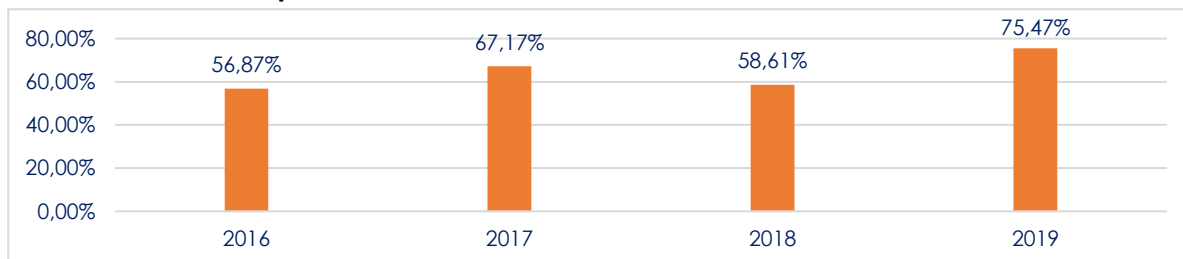
Source : Analyse quantitative et qualitative des différents examens, concours et tests nationaux

Concours national de certification et d'orientation (CNCO)

Le taux de réussite au concours national de certification et d'orientation évolue de façon erratique sur la période 2016-2019

Le taux de réussite au concours national de certification et d'orientation est resté supérieur à 50% sur toute la période 2016-2019 bien qu'évoluant en dents de scie. Après une hausse entre 2016 (56,87%) et 2017 (67,17%), il a chuté à 58,61% en 2018 avant d'atteindre son pic en 2019 (75,47%).

Graphique 4 : Evolution du taux de réussite au concours national de l'enseignement Fondamental sur la période 2016-2019



Source : Analyse quantitative et qualitative des différents examens, concours et tests nationaux

...mais avec des niveaux de taux réussite assez faible dans certaines matières en 2019.

Le tableau suivant présente le taux de réussite au CNCO selon la matière et le genre en 2019. Il ressort que malgré que les conditions d'équité soient globalement remplies, les taux de réussite dans certaines matières clés sont très faibles (sous la barre de 20% exception faite du taux de réussite en mathématiques chez les garçons).

Tableau 9 : Taux de réussite au CNCO selon les domaines d'apprentissage et le genre en 2019

	Langues		Mathématiques	Sciences technologie	Sciences humaines	Entrepreneuriat
	L1	L2				
M	13,90%	12,64%	20,11%	16,79%	10,54%	8,90%
F	13,25%	11,42%	18,59%	15,45%	9,22%	7,57%

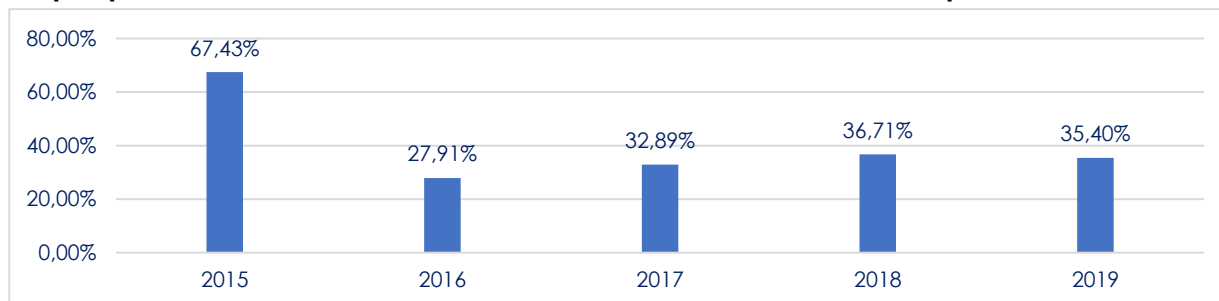
Source : Analyse quantitative et qualitative des différents examens, concours et tests nationaux

Examen d'Etat à la fin post-fondamental

Le taux de réussite à l'examen d'Etat est faible sur la période 2015-2019

Le taux réussite à l'examen d'Etat se situe en dessous de la barre de 40% sur la période exception faite de l'année 2015 où l'application d'un facteur de correction de 10% à chaque élève a fait passer le taux de réussite à l'Ex-Etat de 35% à 67%.

Graphique 5: Evolution du taux de réussite à l'examen d'Etat sur la période 2015-2019



Source : Analyse quantitative et qualitative des différents examens, concours et tests nationaux

3.3.3. Gestion et pilotage du système éducatif

Coût estimatif de la réforme

Au plan financier, le coût du plan d'action 2013-2015 du PSDEF est estimé à 282,03 milliards de francs burundais (FBU), répartis entre ses trois piliers. Le financement du pilier relatif à l'accès est estimé à 243 milliards de FBU contre 35,25 milliards de FBU pour le pilier relatif à la qualité et 3,78 milliards de FBU pour la gestion et le pilotage du plan.

Quant au PTE, le coût de son plan d'action 2018-2020 est estimé 318,41 milliards de FBU. Ce coût se répartit ainsi qu'il suit : (i) 293,92 milliards de FBU pour « l'amélioration de l'accès, de l'équité, de la qualité et de la résilience au fondamental », (ii) 14,8 milliards de FBU pour « améliorer l'articulation entre l'enseignement des métiers et formation professionnelles avec le fondamental » et (iii) 9,69 milliards de FBU pour « améliorer la gouvernance ».

Des allocations budgétaires globalement en deçà des cibles fixées par la réforme

Des efforts doivent toujours être consentis pour allouer des ressources budgétaires en phase avec les objectifs visés, toute chose qui améliorera la gestion et le pilotage du secteur en vue d'atteindre les objectifs assignés.

En effet, les cibles fixées en termes de dépenses d'éducation ne sont pas globalement atteintes sur la période 2014/2020. L'écart de réalisation de la cible qui est d'allouer au moins 29,30% des dépenses publiques hors services de la dette (HSD) à l'éducation est négatif sur toute la période sauf en 2019/2020 où il était de +0,64%. En effet, cet écart était de -4,70% en 2014/2015, -6,20% en 2015/2016, -4,70% en 2016/2017, -7,70% en 2017/2018, -5,20% en 2018/2019 et traduit un déficit en termes de budget alloué à l'éducation contrairement à 2019/2020 où un surplus a été enregistré (+0,64%). La relative bonne conjoncture économique³⁵ du pays conjugué aux actions de plaidoyer ont contribué à l'atteinte de la cible en 2019/2020.

³⁵ Selon le rapport 2019 de la Banque africaine de développement (BAD), « Perspectives économiques en Afrique 2019 » la croissance du PIB réel du Burundi est passée de -0,2 % en 2017 à 1,4 % en 2018. Les projections pour 2019 et 2020 se situent respectivement à 0,4% et 1,2%.

Tableau 10 : Ecart de réalisation de la cible en termes de part du budget HSD exécutée au profit du secteur de l'éducation

Part du budget de l'Etat hors DT exécutée au secteur de l'éducation	2014/2015	2015/2016	2016/2017	2017/2018	2018/2019	2019/2020
Cible	29,30%	29,30%	29,30%	29,30%	29,30%	29,30%
Réalisation	24,60%	23,10%	24,60%	21,60%	24,10%	29,94%
Ecart	-4,70%	-6,20%	-4,70%	-7,70%	-5,20%	+0,64%

Source : A partir des données du PSDEF et des exécutions du budget de l'Etat 2014/2020

En outre, le pourcentage de ressources courantes de l'Etat hors dépenses de transposition (DT) allouées au secteur de l'éducation a baissé en 2019 (20 %) par rapport à l'année de base 2010 (29,3 %).

Quant à la réalisation du taux de suppléance de 2018-2019, les analyses montrent une faible utilisation des enseignants suppléants dans le public par rapport à ce qui était visé en 2020-2021 à savoir 7,30% (valeur de base : 9,2% en 2015-2016). En effet, le taux de suppléance dans les 3 premiers cycles du fondamental³⁶ s'est chiffré à 3,13% en 2018 et 4,95% en 2019.

Fonctionnement des réseaux scolaires et leur efficacité

Une satisfaction globale du fonctionnement des réseaux scolaires

La majorité des directeurs provinciaux et communaux interviewés sont satisfaits du fonctionnement des réseaux scolaires.

En effet, le fonctionnement des réseaux scolaires donne satisfaction à 61,11% des directeurs provinciaux et communaux interviewés. Leur opérationnalité sur le terrain en termes de couverture géographique (41,54%) et en termes de densité des activités menées (55,38%) est la principale source de satisfactions des directeurs concernant le fonctionnement des réseaux scolaires.

Quant aux directeurs insatisfaits du fonctionnement des réseaux scolaires (38,89%), ils justifient principalement leur insatisfaction par les insuffisances dans l'opérationnalité des réseaux scolaires (78,13%) et le manque de fonctionnalité de ceux-ci (15,63%).

Les réseaux scolaires, une option de formation continue à renforcer

La contribution des réseaux scolaires à la formation continue des enseignants couvre essentiellement deux aspects à savoir (i) la mutualisation et le partage d'expériences et ressources et (ii) la capitalisation et le partage d'expériences et ressources.

Un cadre institutionnel globalement en phase avec les attentes dont l'implémentation nécessite un temps d'adaptation

L'ordonnance ministérielle sur les réseaux scolaires a permis d'institutionnaliser un fonctionnement déjà existant et d'harmoniser les pratiques à l'échelle nationale de l'avis des interviewés (respectivement 95,83% et 94,44% des directeurs provinciaux et communaux interviewés) : « ... l'ordonnance créant les Réseaux scolaires est venue légaliser les réseaux scolaires qui, à mon avis, facilitent la collaboration et la complémentarité parmi les enseignants des écoles proches. En outre, le renforcement des capacités des enseignants peut se réaliser à travers ces réseaux. Il va sans dire que maintenant, avec cette légalisation, les réseaux scolaires vont se mettre à l'œuvre pour réaliser les missions qui leur sont confiées par l'ordonnance, car avant l'ordonnance, ces réseaux scolaires n'avaient pas de motivation pour travailler effectivement... ».

Aussi, selon 88,89% d'entre eux, le fonctionnement actuel des réseaux scolaires peut s'aligner sur l'ordonnance ministérielle. Et pour se faire, il faut principalement un accompagnement conséquent en ressources humaines et techniques (54,08%) et en ressources financières (45,92%). L'échéance pour l'alignement des réseaux scolaires sur le

³⁶Définition du taux de suppléance : nombre d'enseignants suppléants rapporté au nombre d'enseignants du public

texte de loi diffère d'un directeur à un autre. Selon 46,88% d'entre eux, il faudrait 1 à 3 ans. 25% d'eux pensent qu'il faudrait moins d'un an, 10,94% entre 3 et 5 ans et 17,19% plus de 5 ans.

De l'avis des interviewés (directeurs provinciaux et communaux), il y a « ... *nécessité de dynamiser les réseaux scolaires ...* » car « ... les réseaux scolaires ne sont pas très effectifs et ne sont pas fonctionnels partout... ».

3.3.4. Conclusions partielles

Appréciation de l'Efficacité :



Acceptable (mais possibilité d'amélioration)

L'accès au fondamental s'est globalement amélioré grâce notamment à l'instauration de la gratuité. La disponibilisation des salles de classe au niveau du cycle 4 a également connu une amélioration même si d'une province à une autre, les réalités diffèrent. Cependant, au niveau du préscolaire, bien que le nombre d'enfants bénéficiant d'activités préscolaires soit en augmentation (environ 70 000 enfants en 2014 à un peu plus de 120 000 enfants en 2019), le taux d'accès au préscolaire reste très faible car le préscolaire peine à bénéficier des mêmes attentions en termes notamment de subventions.

Au niveau de l'enseignement des métiers et la formation professionnelle, malgré l'engouement (apprenants au CEM ayant doublé en nombre entre 2010 et 2019), l'accès aux CEM et CFP reste largement en deçà des prévisions en raison des insuffisances relevées dans leur fonctionnement (manque d'enseignants qualifiés, leur emplacement dans peu de localités, des insuffisances dans leurs constructions, un manque de matériel, etc.).

Au titre des résultats scolaires et de la qualité du système éducatif, malgré les acquis de la réforme, des efforts doivent être encore faits pour améliorer les acquis scolaires. Les taux de redoublement ont globalement baissé ; mais pas suffisamment pour améliorer la capacité de rétention du système éducatif burundais. La lenteur observée dans la baisse des taux de redoublement s'explique notamment par le niveau relativement faible des élèves dans certains domaines clés (langues, mathématiques, sciences technologiques, sciences humaines et entrepreneuriat) et la faiblesse des capacités d'accueil des centres d'enseignement des métiers et de formation professionnelle (manque de personnel, et/ou équipement malgré les constructions de bâtiments).

Quant à la gestion/pilotage du système éducatif, elle est caractérisée par l'insuffisance des ressources budgétaires allouées au secteur et leur instabilité (aucune cible de dépenses éducatives n'a été atteinte entre 2014 et 2019). Les actions de plaidoyers suivies d'une bonne santé économique du pays, à l'image de l'année 2020, contribueraient fortement à atteindre les cibles fixées en termes de dépenses d'éducation.

La mise en place des réseaux scolaires malgré les difficultés de fonctionnement contribue à améliorer la collaboration et la complémentarité des enseignants des écoles proche, toute chose permettant à terme, de renforcer les capacités des enseignants.

3.4. Analyse de l'efficience de la réforme

L'efficience de la réforme en termes de qualité-prix-délais est relativement faible

Les résultats réalisés par la réforme sont en deçà des ressources investies bien que ces ressources restent insuffisantes par rapport aux besoins. En effet, un décalage entre les ressources budgétaires de la réforme et le niveau des indicateurs de résultats est observé (lenteur dans la baisse des taux de redoublement, manque d'enseignants ...).

Aussi, les infrastructures, les outils/supports d'apprentissage et pédagogique n'ont pas toujours été disponibilisés dans les délais. La quasi-totalité des partenaires institutionnels interviewés ont relevé cette faiblesse « ...il y a des retards répétitifs de la livraison des supports pédagogiques et didactique dans les établissements scolaires ... ». Cette situation s'explique principalement par les insuffisances dans la planification, le processus de passations de marchés.

Les engagements des parties prenantes par rapport aux différents aspects de la réforme

La réforme de l'enseignement fondamental au Burundi a eu pour objectifs de relever les défis auxquels le système éducatif était confronté. Ces différents défis ont été en parties pris en charge dans le cadre de la réforme de l'enseignement fondamental.

En effet, les constructions scolaires, les curricula et manuels notamment du cycle 4 ainsi que la disponibilisation des enseignants ont connu un engagement fort de l'Etat. L'Enseignement et la Formation Technique et Professionnelle a connu par contre un engagement relativement modéré.

A titre illustratif, selon les données des annuaires statistiques du MEFTP, de 2013-2014 à 2018-2019, 6993 nouvelles salles de classe³⁷ ont été fonctionnelles soit en moyenne 1165 salles de classes par an. C'est moins que la prévision de 1500 nouvelles salles de classe par an certes, mais cela reste un effort à saluer quand on sait que les problèmes socio-politiques de 2015 ont entraîné le retrait de certains partenaires et le gel du fonds commun de l'éducation (FCE), principal instrument de financement des PTF.

Les taux d'accès assez élevés et les programmes de constructions et le redéploiement des enseignants constituent des atouts et traduisent l'accroissement des capacités d'accueil. La proportion des redoublants reste assez élevée dans le système, traduisant une efficacité interne relativement faible.

Analyse coût-bénéfice

La politique de réduction des redoublements est un axe majeur de la réforme de l'enseignement fondamental au Burundi. L'analyse coût-bénéfice de sa mise en œuvre permet d'apprécier ses bénéfices futurs par rapport aux coûts qui doivent être supportés dans le présent. En effet, la réduction du redoublement est une mesure non coûteuse et relativement maîtrisée par le MEFTP. Par contre les redoublements et leurs corollaires que sont les abandons limitent fortement les efforts du gouvernement vers l'atteinte de son objectif de scolarisation primaire universelle. Cela alourdit la charge financière³⁸ (le coût annuel du redoublement au Burundi est estimé entre 26,2 et 36,7 milliards FBU) et réduit d'autant les possibilités d'investissements, tant au profit de l'accès que de la qualité de l'éducation.

Efficience des mécanismes de coordination

Les différents partenaires interrogés affirment que les acteurs (Gouvernement, PTF et société civile) ont été impliqués depuis le début du processus. En fait, cette bonne pratique s'arrime bien avec les recommandations du partenariat mondial pour l'éducation (PME) qui, dans les conditionnalités pour les différentes requêtes de financements préconisent l'implication des PTF (à travers leur groupe local des partenaires (ou groupe sectoriel Education), avec leur Chef de file et l'Agent partenaire, la société civile sous le leadership du gouvernement depuis la formulation de la politique ainsi que durant la phase de mise en œuvre. La participation de tous les acteurs permet de s'assurer de la convergence de vue d'une part, mais également de la mobilisation de chacun en faveur de la réforme.

Il faut toutefois signaler l'implication tardive des institutions de formation des enseignants (IPA, ENS), à toutes les phases du processus alors que cette composante est essentielle pour la réussite de la préparation des enseignants. Une des conséquences de cette situation est les insuffisances dans les profils d'entrée et de sortie et la rupture du continuum de la réforme à travers la non-cohérence entre les matières enseignées dans les institutions académiques formatrices et les programmes de formation du cycle 4.

En guise de recommandation pour ce volet :

- *Introduire des cours transversaux (pédagogie d'intégration, approche par compétence, pédagogie des grands groupes, entrepreneuriat, etc.) et ceux-ci devraient faire l'objet d'un recyclage des enseignants en cours d'emploi ;*

³⁷ Ici, nous faisons allusion à de nouvelles salles ayant accueilli des élèves ce qui peut être différent des nouvelles salles de classe construites.

³⁸ Plan Transitoire de l'Education au Burundi 2018-2020, Page 33, Mai 2018

- *Scinder les domaines des Langues et des Sciences et Technologies en 2 sous domaines et les confier à des enseignants qualifiés dans ces langues et sciences concernant le 4^e cycle de l'école fondamentale ;*
- *Fusionner les sections Langues et Sciences sociales et humaines du Post fondamental, parce que les cours enseignés sont interdisciplinaires.*

Existence d'une approche de mise en œuvre moins coûteuse

Le programme de constructions des infrastructures a été efficace et l'inclusion a été prise en compte (rampes d'accès aux salles de classe, suppression des estrades, toilettes avec rehausseurs pour les handicapés moteurs, etc.)

Avec le retrait de certains bailleurs de fonds survenu suite à la crise socio politique de 2015, le recours aux constructions communautaires a permis de suppléer au déficit de financement. Cette approche s'est révélée efficace et moins coûteuse avec des résultats substantiels intéressants.

La partie de la réforme à consolider

La réforme de la formation des enseignants est essentielle pour asseoir la réforme de l'enseignement fondamental et la consolider car la qualité recherchée dépend en grande partie de la qualité des enseignants. Une bonne articulation entre contenus de la réforme et curriculum de formation des enseignants permet de s'assurer que les sortants (enseignants) ont les compétences nécessaires pour l'enseignement des différents domaines.

La mise en œuvre de la réforme du fondamental s'est faite avec peu de concertation entre les institutions de formation initiale des enseignants dans les structures de l'enseignement supérieur (ENS, IPA, FPSE, IEPS) et les structures en charge de la gestion et du suivi des programmes au fondamental et au post-fondamental.

En conséquence, l'offre de formation initiale n'est pas articulée avec les réformes introduites aux niveaux inférieurs du système éducatif. Ainsi, les formations des enseignants à l'Enseignement Supérieur sont encore articulées sur le système « binôme », alors que dans le fondamental et le post-fondamental, ces enseignants sont en charge de domaines qui peuvent ne pas correspondre aux binômes disciplinaires de leur formation³⁹.

La formation continue s'avère également un domaine à renforcer et à rendre très opérationnel, car au regard des difficultés pédagogiques sur le terrain, les enseignants enquêtés la jugent comme étant un besoin urgent à 85,04%.

Conclusions partielles

Appréciation de l'Efficiace :



Moyen (des mesures sont à prendre)

Les constructions communautaires de salles de classe en particulier ont connu un succès. Cette stratégie, en plus d'être moins coûteuse, a le mérite de faciliter l'appropriation de la réforme par les bénéficiaires et d'accroître l'efficacité des interventions.

Toutefois, des propos recueillis des acteurs interviewés (partenaires institutionnels), les institutions de formation des enseignants (IPA, ENS) ont été impliquées tardivement aux différentes phases du processus. Cette situation a probablement entraîné l'inadaptation des profils d'entrée et de sortie et la rupture du continuum de la réforme à travers la non-cohérence entre les matières enseignées dans les institutions académiques formatrices et les programmes de formation du cycle 4. Cependant, une réforme de la formation des enseignants pourrait y remédier.

L'analyse de la réforme en termes de qualité-prix-délais laisse entrevoir des insuffisances. En effet, les résultats engrangés par la réforme, bien que substantiels, ne sont pas à la hauteur

³⁹ Synthèse des entretiens avec des PTF et rapport de l'évaluation externe du PTE Burundi 2018-2020, Baastel, mai 2018

des ressources investies. Les retards dans la livraison des infrastructures scolaires, des fournitures et manuels scolaires, des supports pédagogiques et didactiques contribuent également à réduire l'efficacité des interventions.

3.5. Analyse de l'impact de la réforme

3.5.1. Impact sur l'accès et la qualité de l'éducation

Une satisfaction globale des changements produits en termes d'accès à l'éducation

La majorité des directeurs provinciaux et communaux de l'éducation déclare être satisfaite des changements produits par la réforme en termes d'accès à l'éducation. En effet 68,06% d'entre eux sont satisfaits de ces changements. Plusieurs raisons justifient leur satisfaction. Ce sont essentiellement entre autres (i) les constructions d'infrastructures scolaires conformes à la réforme (25,98%), (ii) l'équipement des infrastructures scolaires (18,90%) et (iii) l'engouement de la communauté à l'« Education pour tous » (18,11%).

Quant aux 31,94% des directeurs provinciaux et communaux qui ne sont pas satisfaits des changements en termes d'accès, ils trouvent essentiellement que (i) les infrastructures scolaires ne sont pas suffisamment équipées (24,10%), (ii) les constructions d'infrastructures scolaires ne sont pas en phase avec la réforme (22,89%) et (iii) une faible réhabilitation des infrastructures scolaires en phase avec la réforme (21,69%).

Extraits de propos des partenaires institutionnels

- « ... On peut accorder à la réforme certains résultats positifs tels que la construction de nombreuses classes, la scolarisation de beaucoup d'enfants, la création de réseaux scolaires pour le partage des ressources... »
- « ... les résultats de la réforme sont mitigés du fait que le gouvernement a privilégié la quantité au détriment de la qualité... »

La mobilisation des fonds par l'Etat et les PTF pour le financement de la réforme sont les principaux facteurs explicatifs des changements produits en termes d'accès à l'éducation.

Selon les directeurs provinciaux et communaux de l'éducation, plusieurs facteurs expliquent les succès en termes d'accès à l'éducation. Ce sont essentiellement la mobilisation des fonds de l'Etat pour le financement de la réforme (30,81%) et la mobilisation des fonds des bailleurs pour le financement de la réforme (18,33%).

Aussi, d'autres facteurs non moins importants, peuvent expliquer les succès en termes d'accès à l'éducation.

Une satisfaction globale des changements produits en termes de qualité de l'éducation

La majorité des directeurs provinciaux et communaux de l'éducation (57,17%) déclarent être satisfaits des changements produits par la réforme en termes de qualité de l'éducation. Plusieurs raisons justifient leur satisfaction. Ce sont essentiellement l'amélioration du temps d'apprentissage (56,25%) et le déploiement en nombre suffisant d'enseignants qualifiés (41,67%).

Quant aux 45,83% des directeurs qui ne sont pas satisfaits des changements en termes de qualité de l'éducation, ils trouvent par contre qu'il y a une insuffisance d'enseignants qualifiés (71,11%) et que le temps d'apprentissage est insuffisant (28,89%).

La mobilisation des fonds de l'Etat et des PTF pour le financement de la réforme, principaux facteurs explicatifs des changements produits en termes de qualité de l'éducation.

Selon les directeurs provinciaux et communaux, plusieurs facteurs expliquent les succès en termes de qualité. Ce sont essentiellement la mobilisation des fonds de l'Etat pour le financement de la réforme (29,94%) et la mobilisation des fonds des bailleurs pour le financement de la réforme (17,39%).

Vers l'adoption de la mentalité « Éducation pour tous » par la communauté

Selon les directeurs provinciaux et communaux de l'éducation, le principal indice d'impact/effets à moyen ou à long terme pourrait être l'amélioration progressive des mentalités de la communauté sur la problématique « Éducation pour tous » (31,88%).

Par ailleurs, d'autres indices d'impact/effets à moyen ou à long terme existent. Il s'agit entre autres : de l'amélioration des aptitudes et qualifications des apprenants (26,25%) et de la conformité des aptitudes des apprenants avec les besoins du marché du travail (16,88%).

3.5.2. Impact sur la gouvernance du système éducatif

D'un point de vue législatif, l'enseignement et la formation au Burundi sont régis par deux lois : la Loi n° 1/19 du 10 septembre 2013 portant organisation de l'enseignement de base et secondaire et la Loi n° 1/22 du 30 décembre 2011 portant réorganisation de l'enseignement supérieur.

L'enseignement formel comprend 5 paliers de formation :

- **l'éducation préscolaire** qui accueille les enfants dès l'âge de 3 ans pour un cycle de 3 ans ;
- **l'enseignement fondamental** d'une durée de 9 ans comportant 4 cycles ;
- **l'enseignement post-fondamental** qui comprend une filière générale, pédagogique, et technique. L'accès à l'enseignement post-fondamental est conditionné par la réussite à un concours national ;
- **l'enseignement supérieur** qui est dispensé dans des universités et des instituts avec une réforme en cours le système « Baccalauréat-Master-Doctorat » (BMD). L'admission à l'enseignement supérieur est conditionnée par la réussite à l'examen d'Etat ;
- **l'enseignement des métiers et la formation professionnelle (EMFP)** est composé des Centres d'Enseignement des Métiers (CEM) dont la formation dure un an au plus et des Centres de Formation Professionnelle (CFP) qui proposent une formation de deux ans.

L'enseignement des métiers accueille les jeunes et les adultes ayant terminé l'école fondamentale ou d'autres personnes ayant un besoin de se perfectionner sur une activité spécifique ou désirante créer leur propre projet.

Les centres de formation professionnelle accueillent les lauréats de l'école fondamentale ayant satisfait aux critères d'orientation ad hoc ainsi que les lauréats des centres d'enseignement des métiers ayant réussi à un test d'orientation.

Jusqu'à un passé récent (octobre 2020), le système éducatif burundais était géré par 2 ministères ; à savoir, le Ministère de l'Education, de la Formation Technique et Professionnelle et le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique.

Le Ministère en charge de l'enseignement fondamental et post-fondamental est régi par le Décret N° 100/122 du 25 août 2018 portant Missions et Organisation du Ministère de l'Education, de la Formation Technique et Professionnelle (MEFTP). En vue de réaliser ses missions, le MEFTP est organisé autour des services de l'administration centrale, de services sous tutelle, de bureaux et structures spécialisées, d'organes consultatifs et de services déconcentrés.

Au niveau déconcentré, l'organisation du système éducatif correspond au découpage administratif territorial comportant dans chaque province : une direction provinciale de l'éducation, de la formation technique et professionnelle (DPEFTP) et une inspection provinciale (IP), et au niveau communal : une direction communale de l'éducation, de la formation technique et professionnelle (DCEFTP).

L'organisation du MEFTP permet de prendre efficacement en charge la réforme de l'enseignement du fondamental au Burundi.

Dans le cadre du processus partenarial, un cadre de concertation est fonctionnel à travers le groupe sectoriel de l'éducation (GSE) révélant ainsi un bon dialogue entre le gouvernement et les PTF et, un engagement fort sur l'élaboration et la mise en œuvre de la

réforme de l'enseignement fondamental au Burundi. Les travaux de ce groupe sont alimentés par les résultats des sessions de cinq groupes thématiques correspondant aux axes de la réforme faisant l'objet de suivi des différentes parties.

Les animations de ces groupes sont jugées satisfaisantes par les différents acteurs ; même si le groupe thématique « enseignement supérieur » n'a pas vraiment fonctionné de manière optimale et ceci, en lien avec la faible mobilisation de ces acteurs.

Le niveau d'implication des parties prenantes a donc été large et inclusif, y compris avec les syndicats d'enseignants et l'Association des Parents d'élèves qui ont participé aux différents ateliers organisés pour mettre en commun les réflexions des groupes de travail.

La réforme a mis l'accent sur la formation continue des enseignants afin de leur permettre d'entrer efficacement dans la réforme et de poursuivre l'amélioration des pratiques pédagogiques. C'est une bonne approche, mais il y a nécessité d'une bonne combinaison des stratégies entre les sessions de formation, les journées pédagogiques pour les 3 premiers cycles et les réseaux scolaires pour le 4^e cycle. Ces modalités d'échanges entre les enseignants en vue de renforcer leurs pratiques se révèlent pertinentes. Cependant, il est à déplorer une insuffisance d'encadrement de proximité du fait de la suppression récente (2018) des accompagnateurs au niveau communal, rendant peu fonctionnels les réseaux scolaires.

3.5.3. Impact sur les bénéficiaires (élèves, parents d'élèves et enseignants)

La réforme de l'enseignement fondamental visait à assurer une continuité éducative pour le maximum des élèves afin d'assurer un bon achèvement du cycle et sortir du système avec des connaissances et des compétences pour une bonne insertion socio-professionnelle. A ce titre, les résultats en termes d'accès sont très éloquentes (plus de 100% de taux d'accès depuis plus d'une dizaine d'années).

Concernant la qualité, le Burundi s'est classé dans les premières places à l'évaluation du Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la Confemen en 2014 (évaluation menée avec un groupe de 10 pays africains). On peut relever en outre le renforcement des capacités de toute la chaîne éducative, du niveau central au niveau déconcentré, via notamment la structuration des réseaux scolaires et une méthodologie de formations en cascade.

En termes d'impacts, il est difficile, en l'absence de données d'insertion dans le monde du travail, de mesurer les effets pour les bénéficiaires car ceci réfère surtout à l'efficacité externe du système éducatif.

Néanmoins, la majorité des parents d'élèves et des élèves enquêtés relèvent des points positifs de cette réforme concernant l'accès, l'efficacité et la qualité ainsi que la pertinence de l'offre. Il s'agit de la suppression du concours d'entrée au 4^e cycle ; de la gratuité de la scolarisation ; de l'achèvement du cycle fondamental ; des constructions de nouvelles salles de classes.

Concernant l'efficacité et la qualité, il s'agit de la réduction des redoublements et des abandons ; de la plus grande réussite des élèves aux évaluations nationale et internationales.

Pour la pertinence, l'introduction de cours sur l'entrepreneuriat et l'art ; le développement de l'enseignement dans les centres des métiers et le développement de l'enseignement technique post-fondamental sont jugés dignes d'intérêt.

En outre, l'amélioration de la relation Enseignant-Parents et la motivation des élèves pour les cours ont été cités par les bénéficiaires.

Ces points positifs sont corroborés par les Directeurs provinciaux et communaux enquêtés qui estiment à 75% que la réforme a et aura des effets à moyen terme sur l'amélioration des aptitudes et attitudes des apprenants ; qu'elle développera des compétences en phase avec les besoins du marché de l'emploi et qu'elle améliorera progressivement les mentalités de la communauté sur la problématique de « l'Education Pour Tous ».

Des difficultés demeurent et celles qui reviennent le plus souvent ont trait au poids financier supporté par les parents dans la mise en œuvre de la réforme (contribution pour la prise en charge des vacataires, coûts des constructions de salles, uniformes scolaires). A cette difficulté s'ajoutent celle de la faiblesse des acquisitions des élèves notamment en langues attribuée à l'insuffisance des enseignants qualifiés pour l'enseignement de ce domaine.

3.5.4. Conclusions partielles

Appréciation de l'Impact :

B

Acceptable (mais possibilité d'amélioration)

Les changements produits par la réforme sont globalement satisfaisants aussi bien du point de vue de l'accès, de l'efficacité que de la qualité et de la pertinence des innovations introduites. Ceci est constaté par les bénéficiaires que sont : les élèves et les parents d'élèves.

La gouvernance du système éducatif s'est renforcée et la fusion des deux ministères en un seul chargé de l'éducation et la formation consolide le dialogue sectoriel de façon assez pérenne et dynamique. La réforme marque l'adoption de la mentalité « Éducation pour tous » par la communauté.

Des difficultés de prise en charge par les parents de certaines dépenses ainsi que l'insuffisance de capacités de certains enseignants pour l'enseignement de certaines disciplines en domaines restent des points critiques sur lesquels une attention devrait être portée.

3.6. Analyse de la durabilité de la réforme

Une soutenabilité financière de la réforme pas totalement assurée

La viabilité financière de la réforme n'est pas totalement assurée. En effet, la réforme n'a pas véritablement une stratégie de prise en charge endogène en cas de défaillance dans l'appui des PTF. La crise de 2015 et la suspension de l'appui de certains PTF reflète bien cette situation.

Toutefois, la participation des communautés à la mise en œuvre de la réforme permet de se rassurer de la convergence de vue d'une part, mais également de la mobilisation de chacun en faveur de la réforme. Toute chose qui peut faciliter la poursuite de la mise en œuvre de la réforme en cas de difficultés.

Extraits de propos des partenaires institutionnels

- « ... avec le retrait de certains bailleurs, les communautés ont été invitées à suppléer les déficits de financements à travers des constructions communautaires ... »
- « ... sachant que la réforme a été réalisée à plus de 70% par des financements externes, l'autorité locale n'a pas beaucoup d'influence sur les grandes décisions d'orientations stratégiques ... »
- « ... à long terme, l'Etat doit entreprendre un mécanisme de financement de la réforme par ses propres fonds... »

Des dépenses d'investissement dans le secteur de l'éducation globalement faibles et en deçà des cibles

Les dépenses d'investissement dans le secteur de l'éducation sont loin des cibles escomptées sur la période 2014-2020. L'écart de réalisation est négatif sur toute la période ; traduisant ainsi un gap qui est passé de 2,73 milliards de FBU en 2014/2015 à 6,40 milliards de FBU en 2019/2020. En effet, d'un investissement réalisé de 5,27 milliards de FBU en 2014/2015, celui-ci a chuté à 2,60 milliards de FBU en 2019/2020 ; soit une croissance moyenne de -13,21%. Pendant ce temps, les cibles étaient de 8,00 milliards de FBU entre 2014 et 2017 et de 9,00 milliards de FBU entre 2018 et 2019.

Tableau 11 : Ecart de réalisation de la cible en termes de dépenses d'investissement dans l'éducation

Dépenses d'investissement à l'éducation (en milliards de FBU)	2014/2015	2015/2016	2016/2017	2017/2018	2018/2019	2019/2020
Cible	8,00	8,00	8,00	8,00	9,00	9,00
Réalisation	5,27	2,72	1,80	1,09	1,65	2,60
Ecart	-2,73	-5,28	-6,20	-6,91	-7,35	-6,40

Source : A partir des données du PSDEF et des exécutions du budget de l'Etat 2014/2020

...Une tendance globalement à la hausse des dépenses publiques d'éducation tirée par les dépenses courantes au détriment des investissements

Les dépenses publiques d'éducation réalisées ont cru en moyenne de 2,14% par an ; Elles sont passées de 299,39 milliards de FBU en 2014/2015 à 332,82 milliards en 2019/2020. Quant aux dépenses courantes d'éducation, elles sont passées de 294,12 milliards de FBU en 2014/2015 à 330,23 milliards de FBU en 2019/2020. Elles représentent une progression moyenne annuelle de 2,34%. En revanche, les dépenses d'investissement dans l'éducation ont chuté en moyenne de 13,21% en passant de 5,27 milliards de FBU en 2014/2015 à 2,60 milliards en 2019/2020.

Tableau 12 : Evolution des réalisations des dépenses publiques d'éducation

Dépenses d'éducation en milliards de FBU	2014/2015	2015/2016	2016/2017	2017/2018	2018/2019	2019/2020
Dépenses courantes d'éducation	294,12	297,77	296,63	292,63	327,38	330,23
Dépenses d'investissement à l'éducation	5,27	2,72	1,80	1,09	1,65	2,60
Dépenses publiques d'éducation	299,39	300,48	298,43	293,72	329,03	332,82

Source : A partir des données du PSDEF et des exécutions du budget de l'Etat 2014/2020

Le leadership institutionnel et la volonté politique manifestée par le gouvernement permettent de s'assurer que les changements positifs observés dans la gouvernance et le dialogue partenarial vont se maintenir.

Dans le dispositif de suivi-évaluation, le renforcement des capacités des acteurs de mise en œuvre s'est effectué au niveau national par des formations, des équipements, mais également au niveau international par la formation en 2016 et 2017 de cadres en planification et gestion des systèmes éducatifs.

Ces actions augurent d'une bonne trajectoire aussi bien dans la production de l'information de qualité que des capacités d'analyse et de formulation de politique éducative.

Extraits de propos des partenaires institutionnels sur les facteurs de maintien ou non des changements positifs produits par la réforme

- « ... Tant qu'il y a la volonté politique et l'adhésion de la population, la réforme suivra son cours normal, car c'est un projet porteur d'amélioration des conditions de vie de la jeunesse burundaise... »
- « ... Les facteurs qui présagent la durabilité de la réforme ? c'est surtout une évaluation sérieuse après 5 ans pour en reconnaître les forces qu'il faut capitaliser et les faiblesses auxquelles il faut trouver des solutions... »
- « ... Les écoles privées ne sont pas au courant de la Politique Transitoire de l'Education (PTE), ce qui est très regrettable... »
- « ... On constate une meilleure insertion des élèves dans la vie socio-professionnelle... »
- « ... La durabilité peut être limitée par manque des moyens financiers et techniques, par manque de formations continues des enseignements et par une démographie galopante de la population... »

Conclusions partielles

Appréciation de la durabilité :



Moyen (des mesures sont à prendre)

La réforme de l'enseignement fondamental du Burundi est fortement dépendante des financements extérieurs; ce qui limite considérablement sa durabilité. La crise de 2015 avec le retrait de certains bailleurs de fonds a montré les limites de la viabilité financière de la réforme.

De plus, les dépenses d'éducation sont majoritairement absorbées par les dépenses courantes au détriment des dépenses d'investissement qui elles sont déjà faibles et en deçà des cibles d'investissement fixées.

Toutefois, le leadership institutionnel et la volonté manifeste de l'état burundais d'améliorer le système éducatif et de l'adapter aux besoins du pays augurent d'une bonne perspective pour la durabilité de la réforme.

3.7. Analyse des questions transversales : genre et équité

3.7.1. Genre et équité

L'indice de parité est resté pratiquement constant entre 2015-2016 et 2018-2019 avec respectivement : 1,01 et 1,03 ; traduisant ainsi une légère discrimination en défaveur des garçons. C'est une performance du système éducatif car la parité genre et l'équité dans la participation scolaire constituent une priorité dans le Plan Sectoriel de Développement de l'Education et de la Formation (PSDEF) qui propose des mesures afin de favoriser des scolarités plus équitables entre les enfants. Il s'agit des mesures en faveur des publics spécifiques, le redéploiement des enseignants, les mesures d'équité en matière de temps scolaires et l'équité genre.

En ce qui concerne les mesures en faveur des publics spécifiques, le PSDEF précise que les enfants défavorisés notamment les orphelins, les porteurs de handicaps, ou les victimes directes ou indirectes du VIH-SIDA feront l'objet d'opérations pilotes de soutien, menées par des ONG ou d'autres opérateurs (PSDEF 2012-2020, p.51).

La politique de redéploiement des enseignants est une nécessité pour parvenir à la fois à plus d'efficacité dans l'emploi des personnels et à plus d'équité territoriale dans la fourniture des services éducatifs. Cependant, la mise en œuvre d'une telle politique s'est heurtée d'une part, à la faiblesse du budget alloué au recrutement d'enseignants, et d'autre part, à l'insuffisance d'enseignants qualifiés pour des besoins croissants d'enseignants attendus pour la mise en œuvre de la réforme.

En ce qui concerne les mesures d'équité en matière de temps scolaires, « le PSDEF ambitionne de supprimer totalement la double vacation à un enseignant et de réduire de 2/3 la double vacation à 2 enseignants tout en augmentant l'horaire hebdomadaire d'enseignement ». Ces mesures ne sont pas pleinement mises en œuvre pour des raisons budgétaires et une insuffisance d'enseignants qualifiés, etc.

Au niveau de l'équité genre, le PSDEF constate que la scolarité au niveau des 3 premiers cycles connaît peu de discriminations de genre dans l'accès au Burundi. Toutefois, la parité genre dans l'enseignement primaire est caractérisée par des disparités géographiques, certaines provinces restant encore en retard.

En vue de faire face à l'absence d'équité dans le système éducatif burundais, des actions ont été entreprises, conformément à l'esprit de la réforme. Parmi ces actions réalisées on peut citer : la mise en œuvre de la politique de gratuité de l'éducation aux 3 premiers cycles du fondamental, la construction d'infrastructures scolaires tenant compte du genre, un meilleur pilotage et une meilleure répartition du personnel enseignant, la sensibilisation des parents sur la problématique de la scolarisation des filles, etc.

Selon toutes les parties prenantes à la réforme, ces mesures ont permis d'avoir de bons résultats en ce qui concerne les aspects genre et équité dans l'éducation : amélioration de l'indice de parité genre, réduction des disparités géographiques, augmentation du temps scolaire, amélioration de la scolarisation des enfants à besoins spécifiques (enfants vivant avec un handicap, les victimes du VIH-SIDA, les enfants défavorisés).

Encouragées par les résultats positifs enregistrés, les parties prenantes proposent la poursuite de la réalisation des actions entreprises afin de résoudre complètement les problèmes en

rapport avec les aspects genre et équité, notamment au niveau des enseignements fondamental et post-fondamental.

3.7.2. Prise en compte des enfants vulnérables

Directeurs provinciaux et communaux

La majorité des directeurs provinciaux et communaux de l'éducation (54,17%) affirme que la réforme n'a pas suffisamment pris en compte les enfants vulnérables. Pour eux, les constructions dans le cadre de la réforme tiennent moins compte des spécificités des personnes vulnérables (filles, handicapées) (61,82%), il n'y a pas assez de mesures en phase avec la réforme (gratuité, cantine scolaire) qui faciliteraient l'égalité d'accès au système éducatif (21,82%) et que la contribution de la réforme à équilibrer les écarts de niveaux entre les apprenants n'est pas perceptible (16,36%).

Quant aux 45,83% des directeurs provinciaux et communaux qui estiment que la réforme a suffisamment pris en compte les enfants vulnérables, ils déclarent que (i) assez de mesures en phase avec la réforme (gratuité, cantine scolaire) qui faciliteraient l'égalité d'accès au système éducatif ont été introduites (45,61%), (ii) la réforme contribue à équilibrer les écarts de niveaux entre les apprenants (35,09%) et (iii) les constructions réalisées dans le cadre de la réforme tiennent beaucoup compte des spécificités des personnes vulnérables (filles, handicapées) (19,30%).

Les ajustements clés à prévoir dans le nouveau plan sectoriel décennal de l'Education

Pour une meilleure prise en compte des personnes vulnérables, les directeurs provinciaux et communaux proposent essentiellement de : (i) prendre en compte les spécificités des personnes vulnérables dans la construction des infrastructures (27,44%) et dans l'élaboration des curricula et des programmes scolaires (23,26%) et (ii) former les enseignants dans la prise en charge des élèves à besoins spécifiques (21,86%).

Directeurs d'établissement

Les infrastructures scolaires prennent insuffisamment en compte les besoins des personnes handicapées.

Malgré la déclaration de 40,74% des responsables d'établissement interviewés sur la présence d'enfants handicapés dans leur établissement, seulement 6,67 % d'entre eux attestent de l'existence de rampes d'accès dans leurs établissements contre 93,33% qui affirment de l'inexistence de rampes d'accès dans leurs établissements.

Par ailleurs, en plus de la facilitation de l'accès à des salles de classes, d'autres mesures sont prises pour faciliter l'apprentissage des élèves handicapés. Ce sont entre autres, l'adaptation et l'organisation des salles de classes et des équipements, l'adaptation des techniques d'apprentissage, l'adaptation des sanitaires/toilettes.

Cependant, si certains élèves handicapés bénéficient de certains privilèges dans certaines écoles, aucune mesure n'est prise en revanche dans d'autres écoles pour faciliter l'apprentissage de leurs élèves handicapés.

Elèves

Des insuffisances relevées au niveau des infrastructures dédiées aux personnes vivants avec un handicap au sein des établissements scolaires

La prise en compte des infrastructures annexes dédiées aux personnes vivants avec un handicap dans les projets de construction d'infrastructures scolaires est sans doute insuffisante. En effet, la quasi majorité des élèves interviewés font remarquer la non-existence des rampes d'accès pour les personnes vivants avec un handicap dans les établissements scolaires au Burundi de façon globale (déclaré par 93,95% des élèves). Seulement 6,05% des élèves ont au sein de leur établissement des rampes d'accès aux salles de classe pour les personnes en situation de handicap.

Les élèves vivant avec un handicap sont très peu scolarisés

Le nombre d'élèves vivant avec un handicap est moins élevé que celui des élèves vivants sans handicap au sein des établissements scolaires burundais. De fait, une importante frange des élèves enquêtés (81,85%) indiquent ne pas connaître des camarades vivant avec un handicap au sein de leur établissement scolaire. Cependant, 18,15% des enquêtés déclarent que des camarades en situation de handicap sont présents au sein de leur établissement. La question des stéréotypes explique en grande partie cette tendance. En effet, certains parents restent toujours réticents à envoyer leurs enfants vivant avec handicap à l'école. Ces enfants sont souvent cachés car les parents vivent cette situation comme une honte.

3.7.3. Prise en compte de la question du genre (G/F)

La prise en compte des aspects genre et équité par la réforme est jugée satisfaisant

La bonne prise en compte des aspects genre et équité fait presque l'unanimité auprès des directeurs provinciaux et communaux. En effet, 93,06% des directeurs interviewés sont satisfaits de la prise en compte des aspects de genre et équité.

Ils déclarent que (i) la réforme contribue à équilibrer les écarts de niveaux entre les apprenants (48,18%), (ii) assez de mesures en phase avec la réforme (gratuité, cantine scolaire) qui faciliteraient l'égalité d'accès au système éducatif ont été introduites (40,74%), (ii) et (iii) les constructions réalisées dans le cadre de la réforme tiennent beaucoup compte des spécificités des personnes vulnérables⁴⁰ (11,11%).

Quant aux directeurs provinciaux et communaux insatisfaits (6,94%), ils déclarent que la contribution de la réforme à équilibrer les écarts de niveaux entre les apprenants n'est pas perceptible (44,44%). Pour eux, il n'y a pas assez de mesures en phase avec la réforme (gratuité, cantine scolaire) qui faciliteraient l'égalité d'accès au système éducatif (33,33%) et que les constructions dans le cadre de la réforme tiennent moins compte des spécificités des personnes vulnérables (filles, handicapées) (22,22%).

La séparation des toilettes des filles de celles des garçons au sein des établissements scolaires au Burundi est une réalité bien que des efforts supplémentaires restent à fournir

Au plan national, le Burundi a fourni des efforts pour faire de la séparation des toilettes des filles de celles des garçons au sein des établissements scolaires une réalité. En effet, la majorité des directeurs enquêtés affirme que les toilettes des filles sont séparées de celles des garçons (déclaration de 77,78% des responsables d'écoles) contre, 22,22% soulignant la non-séparation des toilettes.

En outre, la majorité des élèves interviewés déclarent qu'au sein de leur établissement scolaire les toilettes des filles sont distinctes de celles des garçons et ce aussi bien au Fondamental qu'au Post-Fondamental (notifié par 84,69% des interviewés). Seuls 15,31% des élèves nous ont confié que cette séparation n'est pas effective au sein de leur établissement.

Extraits de propos des partenaires institutionnels sur la prise en compte des aspects genre et équité par la réforme

- « ... la question genre est en train d'être résorbée progressivement à travers la considération sociale qui intègre la femme à tous les plans... »
- « ... il faudra poursuivre la politique nationale en ce qui concerne le genre et l'équité en sensibilisant surtout les Batwa pour la scolarisation de tous leurs enfants... »
- « ... les aspects de genre et d'équité ne constituent plus un problème majeur au Burundi. Le système éducatif burundais ne fait aucune discrimination. Le constat est que les effectifs de filles à l'enseignement fondamental sont supérieurs aux effectifs des garçons. Les élèves batwa fréquentent l'école fondamentale au même titre que les autres élèves et il y a des associations qui les assistent en matériel scolaire. En outre le Gouvernement a initié la politique de l'Education inclusive... »

⁴⁰ filles, personnes handicapées

- « ...l'enseignement au niveau fondamental est gratuit. Ces dernières années l'Etat a même procédé à la distribution de cahiers à tous les élèves des trois premiers cycles. Bien plus, le Gouvernement a initié la politique de l'Education inclusive... »

3.7.4. Conclusions partielles

Appréciation Genre et Equité :

B

Acceptable (mais possibilité d'amélioration)

Les conditions d'équité en matière d'accès sont globalement remplies avec un léger avantage en faveur des filles. Toutefois, il existe des disparités géographiques. Plusieurs personnes ressources confirment la bonne prise en compte de l'aspect genre dans le processus de mise en œuvre de la réforme ; notamment, en matière d'infrastructures.

Cependant, même si le PDSEF prévoyait la prise en compte des personnes vulnérables à travers des opérations pilotes, de l'avis des acteurs interviewés, cette prise en compte est jugée insuffisante. Les enfants handicapés sont faiblement scolarisés et les adaptations nécessaires pour leur inclusion ne sont pas une réalité dans plusieurs établissements.

Le redéploiement des enseignants sera un moyen efficace et efficient dans l'emploi des personnels et permettra plus d'équité sur l'ensemble du territoire dans la fourniture de services éducatifs de qualité.

4. CONCLUSIONS LECONS APPRISES ET RECOMMANDATIONS

4.1. Conclusions

L'évaluation de la réforme de l'enseignement fondamental au Burundi montre que la réforme est bien amorcée. Cependant, certains aspects (pédagogiques, administratifs, organisationnels mesurés notamment par des indicateurs de couverture, efficacité interne ...) doivent être consolidés.

Cette réforme est en phase avec les priorités nationales (CSLP II et la Vision « Burundi 2025 ») et internationales (ODD2 et ODD4). Toutefois, l'insuffisance d'enseignants qualifiés dans tous les cycles du fondamental, due notamment à la faiblesse du budget alloué au recrutement des enseignants constituent de sérieux défis à relever pour mieux consolider les acquis déjà engrangés.

La coordination et les mécanismes de mise en œuvre de la réforme ont globalement bien fonctionné bien que la mobilité des acteurs fait qu'au niveau déconcentré le niveau d'implication n'a pas toujours été à la hauteur des attentes des directions communales et les directions des établissements notamment. La stabilité des responsables de mise en œuvre de la réforme est une nécessité pour la prochaine phase dans le but de renforcer la mémoire institutionnelle de la réforme.

En termes d'amélioration de l'offre et de la qualité du service éducatif, des marges existent. En effet, l'offre de service éducatif s'est globalement améliorée à travers notamment les investissements massifs réalisés au 4^e cycle du fondamental. Les capacités d'accueil des centres d'enseignement des métiers restent cependant en deçà des besoins (manque de personnel, et/ou équipement malgré les constructions de bâtiments).

L'instauration de la gratuité a beaucoup contribué à améliorer l'accès aux services éducatifs.

Quant aux performances du secteur, des défis restent à relever. La capacité de rétention du système éducatif burundais est restée faible. Les abandons scolaires et les taux de redoublement, bien que globalement en baisse, restent élevés et en-deçà des cibles fixées. Cela contribue énormément à réduire l'efficacité du système éducatif burundais.

De plus, les acquis scolaires (niveau d'apprentissage des élèves) sont mitigés. Les taux de réussite dans certaines matières clés (langues, sciences technologies, sciences humaines, entrepreneuriat) sont très faibles (sous la barre de 20% exception faite du taux de réussite en mathématiques chez les garçons (20,11%).

Les résultats atteints ne sont pas à la hauteur des ressources investies (bien que ces ressources soient en dessous des besoins/cibles fixées) dans le secteur. Cette faiblesse en termes d'efficacité indique que des marges de manoeuvre existent pour améliorer les résultats du système éducatif.

En matière de genre et de l'équité, la réforme a permis de stabiliser certains indicateurs. L'indice de parité est resté pratiquement constant entre 2015-2016 et 2018-2019 avec respectivement 1,01 et 1,03 avec une légère discrimination en défaveur des garçons. Des efforts restent cependant à faire en termes de prise en charge des personnes vulnérables. La faiblesse de la subvention de l'Etat au préscolaire constitue également un frein au développement de l'éducation de la petite enfance.

Le financement de la réforme reste pour une part importante tributaire des aides extérieures. Cela met en lumière la problématique de la soutenabilité financière et de la durabilité de la réforme. Pour plus de durabilité, la capacité du gouvernement à soutenir financièrement la réforme doit être renforcée malgré les efforts déjà consentis.

4.2. Leçons apprises

Offre éducative

L'entrée en vigueur de la loi consacrant l'autonomie des communes implique un transfert plus important des ressources aux communes qui devrait améliorer significativement le rythme de l'offre éducative ainsi que la qualité. La mise en œuvre de la décentralisation de la maîtrise d'ouvrage de la construction des salles de classe montre que le taux d'exécution des ouvrages de constructions ainsi que de délivrance des équipements et fournitures dans les délais dépendent surtout des capacités au niveau des communes ainsi que de la qualité de la gouvernance. Sans cela, ni le rythme de l'offre ni la qualité et donc la durabilité des ouvrages ne pourraient être à la hauteur des enjeux.

Qualité

De la mise en œuvre de la réforme, il ressort que la qualité éducative n'a pas suivi le même rythme de progression que l'accès ; à bien des égards, il y a même eu des régressions à certains niveaux. Les efforts consentis pour la qualité de l'éducation ne sont pas suffisants et plusieurs paramètres constituent des contraintes majeures. Il s'agit notamment de la quasi-inexistence de mécanismes de formation continue du personnel enseignant. La problématique de l'utilisation des enseignants du cycle 4 précédemment dédiés au collège et qui, avec la réforme, se retrouvent à enseigner dans un bloc d'enseignement (par exemple kirundi, français, anglais et swahili) illustre bien le défi. Il y a aussi la prise de conscience que l'enseignement fondamental doit requérir plus d'attention et de priorité.

Les analyses montrent également l'importance d'améliorer l'encadrement pédagogique de proximité, le suivi des enseignants (aussi bien sur le plan de la présence et de la qualité dans les apprentissages). Il faut mentionner aussi la prise de conscience que des avancées en termes de performances dépendent également d'une progression de la gestion axée sur les résultats avec ses implications sur la carrière du personnel. Sans une dotation conséquente des écoles en fournitures, en matériels didactique et une prise de mesures incitatives et dissuasives à l'endroit des enseignants et de leurs responsables, il serait difficile de répondre aux défis de la progression des acquis scolaires.

Disparités

Des progrès importants ont été réalisés sur le plan de la parité dans l'accès à l'éducation ; toutefois des défis doivent être relevés aux différents niveaux d'éducation (fondamental, post-fondamental et supérieur). Les disparités géographiques demeurent importantes avec des écarts au niveau des indicateurs d'accès et de qualité (Pour le ratio élèves par salle de classe, 72 points d'écart (44 élèves/salle à Bururi et 116 élèves/salle à Bujumbura) et pour le taux d'achèvement, 46 points d'écart (83% pour Bujumbura contre environ 37% pour Kirundo).

Décentralisation

Le niveau d'exécution des ressources transférées dépend en grande partie des capacités au niveau des communes. Sans remettre en cause cette option, une stratégie progressive de transfert des ressources en fonction des performances, doublées d'un appui et d'un accompagnement là où cela est nécessaire est à envisager.

Coordination et suivi de la mise en œuvre

La coordination et le suivi de la réforme doivent être renforcés en rendant plus opérationnel le dispositif de suivi de manière à produire régulièrement des données factuelles sur la mise en œuvre de la réforme. Cela devra permettre de redéfinir les priorités et d'adapter les approches de mise en œuvre si besoin en était. Le suivi des résultats obtenus, dans le cadre d'une gestion axée sur les résultats permet d'amorcer un cercle vertueux vers des services éducatifs de qualité.

Outre ces leçons clés tirées de la mise en œuvre de la réforme, il ressort également la nécessité :

- de renforcer les capacités institutionnelles et organisationnelles ainsi que les ressources humaines pour porter et piloter les réformes ;
- d'instaurer une bonne collaboration entre partenaires et une bonne ouverture d'esprit de tous pour contribuer au succès des réformes ;
- d'impliquer toute la communauté durant les différentes phases du processus pour favoriser son adhésion aux réformes.

Extraits de propos des partenaires institutionnels sur les leçons clés apprises

- « ...toute réforme doit être planifiée pour éviter la précipitation dans sa mise en œuvre (Temps insuffisant pour élaborer les curricula, formation lacunaire des enseignants, retard dans la fourniture de manuels scolaires, dispositif insuffisant de sensibilisation et d'implication de tous les intervenants, retards dans le décaissement des fonds auprès de certains PTF... »
- « ...la mobilisation des communautés et des structures tant au niveau central, déconcentré que décentralisé contribue énormément à l'atteinte des résultats ... »

4.3. Recommandations

L'évaluation de la mise en œuvre de la réforme de l'enseignement fondamental révèle des acquis bien que beaucoup de défis restent à relever. Pour renforcer ces acquis et relever les défis du secteur, l'équipe d'évaluation a formulé des recommandations et proposé des actions prioritaires. Les recommandations formulées découlent des conclusions de l'évaluation qui mettent en exergue les points forts de la réforme à conforter, les insuffisances à combler et les orientations nouvelles à suivre. Les principaux constats et conclusions faits de l'évaluation sont résumés dans l'encadré qui suit:

Encadré : Constats et conclusions majeurs de l'évaluation

1. Une offre éducative encore limitée.
2. En dépit des progrès réalisés en termes d'accès, le système éducatif doit faire face à un taux d'abandon élevé (11,3% en 2018-2019) surtout chez les garçons. Par ailleurs, du fait des grossesses en milieu scolaire, des écarts de genre en défaveur des filles apparaissent puis se creusent après la fin du cycle 3 de l'école fondamentale
3. Malgré les efforts, de nombreux enfants à besoins spécifiques (enfants vivants avec un handicap, enfants issus de familles pauvres, etc.) sont toujours hors du système scolaire. Par ailleurs des disparités géographiques ont été observées selon les provinces ainsi qu'entre les cycles.
4. Des avancés en termes d'équité bien que certaines disparités persistent
5. Insuffisance de manuels scolaires et de matériels didactiques
6. Des insuffisances dans le mécanisme de formation continue du personnel de l'enseignement
7. L'inadaptation des profils d'entrée et de sortie et la rupture du continuum de la réforme à travers la non-cohérence entre les matières enseignées dans les institutions académiques formatrices et les programmes de formation du cycle 4
8. Certaines sections/filières du post-fondamental comme par exemple conducteurs des travaux, textile et habillement, hôtellerie et tourisme, génie rural, ou encore assistance sociale n'ont toujours pas d'équivalents au niveau universitaire et par conséquent n'ont pas de liens logiques avec l'enseignement supérieur
9. Insuffisance d'encadrement de proximité et de suivi du système éducatif

- 10. Une dynamique de déconcentration et de décentralisation amorcée mais des défis restent à relever
- 11. Les langues nationales occupent une place centrale dans le système éducatif burundais
- 12. Le rapport sur le budget exécuté est disponible avec des années de décalage ne permettant pas d'apprécier les allocations intra-sectorielles et prendre des décisions pour financer les volets non ou insuffisamment dotés
- 13. Indisponibilité de certaines données factuelles sur la mise en œuvre de la réforme due à la non-production de rapports bilans périodiques (physique et financier) sur la mise en œuvre

Les recommandations sont faites dans le but d'améliorer la réforme et de la réorienter à certains niveaux. Ces recommandations s'appuient également sur les appréciations/propositions des parties prenantes et sur des données issues d'expériences reconnues.

Les recommandations formulées sont structurées en quatre axes, à savoir (i) Renforcement de l'offre éducative et l'équité dans le système éducatif burundais, (ii) Amélioration de la qualité des services éducatifs, (iii) Décentralisation/déconcentration et (iv) Gestion du système éducatif.

▪ **Axe 1 : Renforcement de l'offre éducative et de l'équité dans le système éducatif burundais**

- **Développer l'offre éducative de base depuis le préscolaire jusqu'au quatrième cycle du fondamental.** Il s'agira de : **(i)** Définir une stratégie opérationnelle soutenable pour le préscolaire public et communautaire en tirant leçon des insuffisances de la stratégie existante ; **(ii)** Dédoubler en priorité les classes à doubles flux et à forts effectifs ; **(iii)** Former et affecter/redéployer de façon rationnelle et avec des mesures d'accompagnement, les personnels de l'éducation, en cohérence avec les priorités et les besoins ; **(iv)** Moderniser davantage le système de gestion des ressources humaines (dématérialisation accrue du système de gestion des ressources humaines à travers les nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC)...); **(v)** Améliorer la fonction de suivi /contrôle par les structures de l'Etat de la qualité des infrastructures et fournitures de fonctionnement des écoles

Liée au constat : 1	Priorité : Elevée
Responsable de mise en œuvre : Secrétariat Permanent (SP)	Partenaires de mise en œuvre : Bureau de la planification et des statistiques de l'éducation, de la formation technique et professionnelle, Bureau des infrastructures scolaires, des équipements et de la maintenance (Bureaux et structures spécialisés), Direction des Ressources Humaines, Direction Générale des Finances

- **Prendre des mesures adéquates afin de réduire fortement le taux d'abandon au fondamental et au post-fondamental.** Cela consistera à : **(i)** Capitaliser et vulgariser les bonnes pratiques de lutte contre la déscolarisation, en particulier des garçons, pour mieux les retenir dans le système et leur permettre une scolarité complète ; **(ii)** Réaliser des actions de lutte contre les grossesses précoces en milieu scolaire.

Liée au constat : 2	Priorité : Elevée
Responsable de mise en œuvre : Direction Générale de l'enseignement fondamental et post-fondamental général et pédagogique	Partenaires de mise en œuvre : Commission nationale de l'enseignement fondamental et post-fondamental, Direction des Curricula, Bureau d'inspection provincial, Directions provinciales, Association des Parents d'élèves, Syndicats d'enseignants

- **Renforcer les actions visant l'équité du système éducatif.** Il s'agira de : **(i)** Poursuivre les actions en faveur de la scolarisation des enfants à besoins spécifiques ; **(ii)** Poursuivre la mise en place des infrastructures et des équipements adéquats en donnant la priorité aux provinces où les indicateurs de scolarisation sont les plus faibles.

Liée au constat : 3	Priorité : Elevée
----------------------------	--------------------------

Responsable de mise en œuvre : Direction Générale de l'éducation nationale	Partenaires de mise en œuvre : PTF, ONG et Associations, Communes
--	---

- **Résorber les disparités.** Cela consistera à : **(i)** Expérimenter/Renforcer la stratégie des communes prioritaires, en tirant parti des leçons apprises pour la rendre performante ; **(ii)** Implanter davantage l'éducation inclusive sur l'ensemble du territoire et définir les rôles respectifs des différents acteurs pour assurer sa pérennité de l'éducation inclusive ; **(iii)** Renforcer les dispositions pour l'amélioration des conditions d'apprentissage des jeunes filles à tous les niveaux, avec un accent particulier sur celui du quatrième cycle du fondamental.

Liée au constat : 4	Priorité : Elevée
Responsable de mise en œuvre : Secrétariat Permanent (SP)	Partenaires de mise en œuvre : Bureau de la planification et des statistiques de l'éducation, Bureau des infrastructures scolaires, des équipements et de la maintenance (Bureaux et structures spécialisés), Direction des Ressources Humaines, Direction Générale des Finances, Communes, Syndicats d'enseignants, Directions provinciales

▪ **Axe 2 : Amélioration de la qualité des services éducatifs**

- **Revitaliser la politique de disponibilisation des manuels scolaires et des matériels didactiques.** Il s'agira de : **(i)** Mener un diagnostic des circuits d'approvisionnement en manuels scolaires et en matériels didactiques afin de lever les goulots d'étranglement ; **(ii)** Renforcer les capacités nationales en matière de production nationale et de distribution des manuels scolaires et matériels didactiques de qualité ; **(iii)** Renforcer les capacités des établissements scolaires dans la gestion des manuels scolaires et en matériels didactiques ; **(iv)** Assurer la gratuité d'un manuel par élève, au moins en lecture et en mathématiques aux trois premiers cycles du fondamental, et répondre en temps voulu aux besoins des nouveaux curricula.

Liée au constat : 5	Priorité : Elevée
Responsable de mise en œuvre : Direction Générale de l'éducation nationale	Partenaires de mise en œuvre : Bureau de la planification et des statistiques de l'éducation Direction de l'Education Nationale, Direction générale de la formation technique et professionnelle, PTF, ONG

- **Accompagner la réforme des curricula.** Cela consistera à : **(i)** Reformuler les contenus et les modalités de la formation initiale pour les adapter aux nouveaux curricula et aux méthodes actives ; **(ii)** Elaborer et mettre en œuvre une stratégie intégrée de la formation continue du personnel du ministère en charge de l'éducation nationale.

Liée au constat : 6	Priorité : Elevée
Responsable de mise en œuvre : Ecole Normale Supérieure (ENS), IPA	Partenaires de mise en œuvre : Commission nationale de l'enseignement fondamental et post-fondamental, Direction générale des curricula et des innovations pédagogiques

- **Renforcer la cohérence entre les matières enseignées dans les institutions académiques formatrices des enseignants et les programmes de formation du cycle 4.** Il s'agira de : **(i)** Introduire des cours transversaux dans les Instituts de formation des enseignants (pédagogie d'intégration, approche par compétence, pédagogie des grands groupes, entrepreneuriat, etc.) et organiser des recyclages des enseignants en cours d'emploi ; **(ii)** Concernant le 4^e cycle de l'école fondamentale, scinder les domaines des Langues et des Sciences et Technologies en 2 sous domaines et les confier à des enseignants qualifiés dans ces langues et sciences ; **(iii)** Fusionner les sections Langues et Sciences sociales et humaines du Post-fondamental, parce que les cours enseignés sont interdisciplinaires

Liée au constat : 7	Priorité : Elevée
----------------------------	--------------------------

Responsable de mise en œuvre : Ecole Normale Supérieure (ENS), IPA	Partenaires de mise en œuvre : Bureau d'inspection générale de l'éducation nationale, Direction générale des curricula et des innovations pédagogiques
---	---

- **Renforcer la cohérence entre les sections et filières développées dans l'enseignement fondamental et post-fondamental et les filières développées dans l'enseignement supérieur et universitaire.** Cela consistera à réviser certaines filières au niveau du supérieur pour prendre en compte un certain nombre de filières clés du post-fondamental qui n'ont pas d'équivalents au supérieur

Liée au constat : 8	Priorité : Elevée
Responsable de mise en œuvre : Ecole Normale Supérieure (ENS), IPA	Partenaires de mise en œuvre : Inspection générale de l'éducation, de la formation technique et professionnelle, Direction générale des curricula et des innovations pédagogiques

- **Renforcer le dispositif de suivi et d'encadrement pédagogique.** Il s'agira de : **(i)** Contrôler les écoles en charge de la formation des enseignants, faire respecter le cahier des charges et s'assurer de la qualité des formations et revoir les tests de recrutement des enseignants pour s'assurer des capacités des candidats en langue écrite et orale ; **(ii)** Elaborer et mettre en œuvre une stratégie du suivi et de l'encadrement pédagogique et développer des actions d'accompagnement de la pédagogie active ; **(iii)** Mettre en place l'encadrement de proximité (accompagnateurs) pour faciliter le fonctionnement des réseaux scolaires

Liée au constat : 9	Priorité : Elevée
Responsable de mise en œuvre : Bureau d'inspection générale de l'éducation nationale	Partenaires de mise en œuvre : Bureau d'inspection provincial, Bureau d'inspection communal, Accompagnateurs, Réseaux scolaires

▪ **Axe 3 : Décentralisation/déconcentration**

- **Renforcer le processus de déconcentration et de décentralisation de la gestion du système éducatif.** Cela consistera à : **(i)** Transférer aux communes une part plus importante des infrastructures scolaires, les marchés de mobilier scolaire ; **(ii)** Signer des protocoles d'accord entre le MENRS et les communes en précisant les besoins d'accompagnement nécessaires selon les besoins de chaque commune. Dans le but de renforcer le mécanisme de redevabilité et d'évaluation de la performance ainsi que des responsabilités de chaque partie ; **(iii)** Instituer les mécanismes et les procédures permettant de définir des résultats attendus pour chaque structure, de généraliser le suivi des services déconcentrés (contrôle, conseil) et le suivi des résultats obtenus y compris l'état d'exécution financière, dans le cadre d'une gestion axée sur les résultats ; **(iv)** Responsabiliser les services déconcentrés sur les résultats (accès, qualité, disparités), et leur accorder l'autonomie pour élaborer des approches adaptées spécifiées dans le respect du cadrage technique national ; **(v)** Organiser la prise en charge institutionnelle de la question de la décentralisation au sein du MENRS, et lui accorder une place centrale dans les thématiques discutées au sein du cadre partenarial.

Liée au constat : 10	Priorité : Elevée
Responsable de mise en œuvre : MENRS (niveau central : Cabinet/SP)	Partenaires de mise en œuvre : Ministère des Finances, Ministères en charge de la Décentralisation, Communes, Directions Provinciales, Directions communales, PTF, Société Civile (Syndicats, Associations Parents d'élèves)

- **Promouvoir davantage les grandes langues véhiculaires du pays.** Il s'agira de : **(i)** Définir des mesures concrètes et d'envergure au plan national pour accélérer la production linguistique dans les grandes langues véhiculaires du pays ; **(ii)** Développer l'environnement lettré (téléphonie, produits de grande consommation, internet...).

Liée au constat : 11	Priorité : Elevée
-----------------------------	--------------------------

Responsable de mise en œuvre : Direction générale de la formation technique et professionnelle	Partenaires de mise en œuvre : Direction générale des curricula et des innovations pédagogiques, Direction Générale de l'éducation nationale
--	--

▪ **Axe 4 : Gestion du système éducatif**

- **Améliorer le financement des priorités sectorielles.** Cela constera à : **(i)** *Elaborer les plans annuels sur la base d'une note technique de cadrage (pour les différents acteurs) adossée sur les évaluations annuelles, et les leçons apprises ; en fonction de cela, prioriser les actions et indiquer les modalités d'améliorations des approches opérationnelles ;* **(ii)** *Elaborer une lettre de cadrage annuel des ressources financières des PTF en complément de celle du budget de l'Etat, discutée avec la partie nationale ;* **(iii)** *Effectuer la budgétisation en cohérence avec des plans annuels en ligne avec les priorités et les approches actualisées* **(iv)** *Organiser les conférences d'arbitrage de la planification des opérations et des ressources financières des PTF ;* **(v)** *Doter les services déconcentrés de véritables budgets à la hauteur des missions éducatives à remplir, en ligne avec les résultats à eux confiés ;* **(vi)** *Disponibiliser le budget voté (soumis à l'Assemblée) à temps pour permettre de mieux financer certains volets importants non pris en charge dans la programmation budgétaire.*

Liée au constat : 12	Priorité : Elevée
Responsable de mise en œuvre : MENRS, Bureau de la planification et des statistiques de l'éducation, Direction en charge des Finances et du Budget	Partenaires de mise en œuvre : Ministère en charge des Finances et du Budget, PTF, Directions centrales et déconcentrées

- **Opérationnaliser davantage le dispositif de coordination et de suivi de la mise en œuvre de la réforme.** Il s'agira essentiellement de veiller à systématiser la production périodique (annuelle) de rapports bilans.

Liée au constat : 13	Priorité : Elevée
Responsable de mise en œuvre : Secrétariat permanent	Partenaires de mise en œuvre : Chef de file des partenaires techniques et financiers, Bureau de la planification et des statistiques de l'éducation

L'annexe A.1 récapitule les recommandations formulées, les actions prioritaires proposées, la période de mise en œuvre, les responsables et les partenaires de mise en œuvre.

ANNEXES

Confer documents annexes joints au rapport.