



Burkina Faso
.....
Unité-Progrès-Justice
.....
**Ministère de l'Éducation Nationale
et de l'Alphabétisation**

**EVALUATION DE L'IMPACT DES INNOVATIONS EDUCATIVES
(CENTRES D'ENCADREMENT INTEGRE DE LA PETITE
ENFANCE (BISONGO), ECOLE SATELLITES (ES), CENTRES
D'EDUCATION DE BASE NON FORMELLE (CEBNF)) SUR LE
DEVELOPPEMENT DU SYSTEME EDUCATIF AU BURKINA FASO**



Centre d'Études, de Recherches et de Formation
pour le Développement Économique et Social

Rapport définitif

Par

Yacouba YARO

Samuel SANWIDI

Ernest ILBOUDO

Alamissa SAWADOGO

Arouna YARO

www.cerfodes.net

Bureau : +226 50 35 82 09

Fax : +226 50 48 45 67

02 BP 5472 Ouagadougou 02

235 Rue de l'Afrique du Sud, secteur 25 Somgandé

Ouagadougou (BURKINA FASO)

Juin 2011

Table des matières

Liste des Tableaux.....	5
Liste des Graphiques.....	6
Sigles et acronymes.....	7
RESUME EXECUTIF.....	8
INTRODUCTION.....	13
1. PRESENTATION GENERALE DE L'EVALUATION.....	14
1.1. Contexte et justification de l'évaluation.....	14
1.2. Objectifs et résultats attendus de l'évaluation.....	15
1.2.1. Objectif général.....	15
1.2.2. Objectifs spécifiques.....	15
1.3. Définition des concepts.....	16
1.3.1. Les innovations éducatives.....	16
1.3.2. Les Bisongo.....	16
1.3.3. Les Ecoles Satellites (ES).....	16
1.3.4. Les Centres d'Education de Base Non Formelle (CEBNF).....	16
1.4. Méthodologie.....	17
1.4.1. Revue de littérature.....	17
1.4.2. Echantillonnage.....	17
1.4.3. Collecte de données sur le terrain.....	19
1.4.4. Traitement et triangulation des données.....	21
1.4.5. Limites de la collecte des données.....	21
2. PROCESSUS DE MISE EN ŒUVRE DE L'EVALUATION.....	23
2.1. Contexte général et justification des innovations.....	23
2.2. Les Bisongo.....	24
2.2.1. Leur mise en place : une option communautaire adaptée.....	24
2.2.2. Organisation et fonctionnement : la recherche de l'efficacité basée sur l'approche multisectorielle et l'implication des structures de gouvernance communautaire.....	25
2.3. Les écoles satellites (ES).....	26
2.3.1. Philosophie et objectifs de base : des écoles à visées contextuelles pour la promotion de la scolarisation des filles.....	26
2.3.2. Organisation et fonctionnement.....	27
2.4. Les Centres d'Education de Base Non Formelle (CEBNF).....	28
2.4.1. Une seconde chance de formation pour les enfants non scolarisés et déscolarisés.....	28

2.4.2.	La recherche de l'efficacité et de l'efficience : contribution qualitative et quantitative des CEBNF au non formel et à la formation	29
2.5.	Coordination, partenariat et suivi évaluation des innovations.....	32
2.5.1.	Le cadre institutionnel pour les Bisongo et les ES/CEBNF.....	32
2.5.2.	Le partenariat pour le développement de ces innovations.....	33
2.5.3.	La coordination et le suivi du projet.....	34
3.	ANALYSE DES RESULTATS.....	36
3.1.	Offre et demande éducative dans les Bisongo.....	36
3.1.1.	Contribution à l'accroissement scolaire / encadrement.....	38
3.1.2.	Performances scolaires des enfants issus des Bisongo dans les écoles primaires.....	38
3.2.	Offre et demande éducative dans les Ecoles Satellites.....	40
3.2.1.	Offre : Evolution et accès.....	40
3.2.2.	Enseignants et bilinguisme dans les ES : un déficit de formation et d'outils didactiques.....	41
3.2.3.	Les performances scolaires des élèves des ES : une remédiation urgente.....	43
3.3.	Offre et demande éducative dans les CEBNF.....	46
3.3.1.	Offre : Evolution et accès.....	46
3.3.2.	L'encadrement.....	52
3.3.3.	Gouvernance et participation communautaire.....	53
3.4.	Que retenir de ces trois innovations ?.....	54
4.	ANALYSE FINANCIERE ET ECONOMIQUE.....	56
4.1.	La philosophie générale : la réduction des coûts à tous les niveaux.....	56
4.1.1.	La réduction des coûts fixes : une philosophie de financement très suivie au cours de la première phase (1995-1999).....	56
4.1.2.	La réduction des coûts variables.....	58
4.2.	Les sources et modes de financement des innovations : les modèles.....	58
4.2.1.	Les sources de financement des Bisongo.....	58
4.2.2.	Les sources de financement des CEBNF et des ES.....	59
4.2.3.	Les autres acteurs potentiels de financement des innovations.....	60
4.3.	Les montants des financements par source et par année des CEBNF et des écoles satellites.....	61
4.3.1.	Montants globaux par source.....	61
4.3.2.	Répartition des apports entre investissements et fonctionnement dans la phase initiale.....	63
4.4.	Coûts des constructions et des équipements et coûts unitaires de formation.....	65
4.4.1.	Aperçu général sur les composantes de coûts.....	65
4.4.2.	Coûts observés dans les Bisongo.....	68
4.4.3.	Coûts observés dans les Ecoles Satellites.....	69

4.4.4. Coûts observés dans les CEBNF.....	69
5. APPRECIATIONS GLOBALES DES TROIS INNOVATIONS.....	74
5.1. Appréciations globales sur les Bisongo.....	74
5.2. Appréciations globales sur les Ecoles Satellites.....	75
5.3. Appréciations globales sur les CEBNF.....	76
5.3.1. Perceptions et attentes des CEBNF.....	76
5.3.2. Attentes des bénéficiaires.....	78
5.3.3. Attentes des animateurs et du personnel d'encadrement.....	79
5.4. Leçons tirées.....	80
5.4.1. Les Bisongo.....	80
5.3.2. Les Ecoles Satellites.....	81
5.3.3. Attentes des animateurs et du personnel d'encadrement.....	82
5.5. Impact des innovations en termes de pertinence, efficacité, efficience, équité et durabilité.....	84
6. PERSPECTIVES.....	87
6.1. Quel avenir pour les innovations / Perceptions et attentes actuelles et à venir.....	87
6.2. Considérations sur le passage à l'échelle au plan économique.....	88
RECOMMANDATIONS ET CONCLUSIONS.....	90
1. Sur le Bisongo.....	90
2. Sur les Ecoles Satellites.....	90
3. Sur les CEBNF.....	91
ANNEXES.....	94
1. Bibliographie.....	94
2. Outils de collecte des données.....	96
3. Liste des personnes enquêtées.....	124
4. Termes de références de l'évaluation.....	127

Liste des Tableaux

Tableau 1 : Répartition des innovations par types selon les provinces et les localités enquêtées.....	18
Tableau 2 : Répartition des enfants, parents et personnel d'enseignement enquêtés (Bisongo et ES/CEBNF).....	21
Tableau 3 : Population pré scolarisable par région et par sexe en 2009	37
Tableau 4: Répartition des Bisongo par région et selon l'état des murs.....	38
Tableau 5 : Répartition des élèves par type selon leur moyenne actuelle dans les classes de CP	39
Tableau 6 : Nombre et répartition en % des écoles satellites réalisées depuis 1995.....	40
Tableau 7 : Evolution du nombre des ES et des élèves de 1995 à 2010	41
Tableau 8 : Test général sur les acquis au niveau des épreuves fondamentales par types d'écoles.....	44
Tableau 9 : Notes et moyennes comparatives entre les élèves des ES et les EC	44
Tableau 10: Déterminants de la différenciation des performances entre les ES et les EC.....	44
Tableau 11: Evolution des centres, des effectifs des inscrits et des taux de croissance.....	48
Tableau 12 : Effectifs des inscriptions des garçons et des filles de 2007 à 2010.....	49
Tableau 13 : Situation des sortants des années 2007-2008 et 2008-2009	49
Tableau 14 : Les abandons de trois années des CEBNF.....	50
Tableau 15: Coût pour la construction et l'équipement des CEBNF (en millions de FCFA).....	57
Tableau 16: Coût de base pour la construction et l'équipement des ES (en millions de Francs CFA).....	58
Tableau 17 : Tableau synoptique du financement des innovations par grand domaine et par source	60
Tableau 18 : Evolution du budget du Projet ES/CEBNF 1996 à 2009	62
Tableau 19: Budget des CEBNF (en millions de Francs CFA et en milliers de dollars).....	64
Tableau 20: Synthèse des équipements des CEBNF par source de financement et par kits (jusqu'en 2009)	65
Tableau 21 : Coût d'investissement à la réalisation d'un Bisongo selon les sources	69
Tableau 22 : Coût de réalisation d'ouvrages à l'entreprise par quelques institutions (en millions FCFA)	69
Tableau 23: Coût unitaire (en milliers de FCFA) du tronc commun (agriculture, élevage, maraîchage, reboisement).....	71
Tableau 24: Coût des équipements et de fonctionnement des centres dans le cycle de métiers en milliers FCFA	72
Tableau 25: Coûts moyens des apprenants dans le cycle de métiers en milliers FCFA	72
Tableau 26: Coûts unitaires de fonctionnement d'autres types de formations (FCFA).....	73
Tableau 27: Récapitulatif des formations réalisées par le FAFPA en 2009.....	73
Tableau 28: Appréciation des mères sur le nombre de filles qui ont pu accéder à l'école grâce au Bisongo	74
Tableau 29: Appréciation des ES par les parents d'élèves	75
Tableau 30: Opinions des parents sur l'existence d'opportunités d'insertion socioprofessionnelle	77
Tableau 31 : Opinions des apprenants sur la formation reçue	79
Tableau 32: Opinion que les CEBNF ont favorisé l'insertion socioprofessionnelle des jeunes.....	79
Tableau 33: Forces; Faiblesses, Opportunités et Menaces sur les CEBNF	83
Tableau 34 Programmation indicative des CEBNF à réaliser	89
Tableau 35 : Responsables éducatifs et politiques interviewées.....	125
Tableau 36 : Structures associatives, enseignants et formateurs rencontrés	126

Liste des graphiques

Graphique 1: Evolution de l'accroissement des CEBNF au cours des 15 années de mise en œuvre	48
Graphique 2 : Montant cumulé des financements réalisés du Projet ES/CEBNF par source (en%)	63
Graphique 3: Raisons évoquées par les mères pour justifier la contribution des Bisongo à l'allègement de leurs tâches.....	74
Graphique 4: Degré de satisfaction des parents sur l'éducation donnée dans les ES	76
Graphique 5: Répartition des parents selon la situation professionnelle de leur enfant ayant fini la formation.....	77
Graphique 6: Appréciation des parents sur le nombre d'années de formation des apprenants.....	78

Sigles et acronymes

AME	Association des Mères Educatrices
APE	Association des Parents d'Elèves
BREDA	Bureau REgional de DAkar
CE	Cours Elementaire
CEBNF	Centre d'Education de Base Non Formelle
CERFODES	Centre d'Etudes, de Recherches et de Formation pour le Développement Economique et Social
COGES	COmité de GESTion
CP	Cours Préparatoire
CPAF	Centre Permanent pour l'Alphabétisation Fonctionnelle
CQP	Certificat de Qualification Professionnelle
CRFP	Centre Régional de la Formation Permanente
DENFA	Direction de l'Education Non Formelle des Adolescents
DGAENF	Direction Générale pour l'Alphabétisation et l'Education Non Formelle
DPEPE	Direction de la Promotion de l'Encadrement de la Petite Enfance
ECEE	Espace Communautaire d'Eveil et d'Entraide
EC	Ecole Classique
ENF	Education Non Formelle
EPT	Education Pour Tous
ES	Ecole Satellite
FAFPA	Fonds d'Appui à la Formation Professionnelle et à l'Apprentissage
MENA	Ministère de l'Education Nationale et de l'Alphabétisation
MASSN	Ministère de l'Action Sociale et de la Solidarité Nationale
MCA	Millenium Challenge Account
OBC	Organisation à Base Communautaire
OP	Observation Participante
PDDEB	Plan Décennal de Développement de l'Education de Base
PTF	Partenaires Techniques et Financiers
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture
UNICEF	Fonds des Nations Unies pour l'Enfant
3E	Espace d'Eveil et d'Education

RESUME EXECUTIF

En adoptant les trois innovations (Bisongo, Ecoles satellites et CEBNF) en 1995, le Burkina Faso était en quête de meilleures stratégies pour l'atteinte des objectifs de l'Education Pour Tous (EPT). Quinze (15) ans après leur adoption et leur mise en œuvre, la présente évaluation permet d'apprécier les résultats atteints. Ainsi quatre dimensions fondamentales sont considérées pour la consolidation de ces innovations et/ou pour un meilleur passage à l'échelle. Il s'agit de :

1. la planification de trois innovations en répondant aux questions qui ont guidé leur adoption en tant qu'expérimentations éducatives au Burkina Faso, afin d'apprécier leur pertinence par rapport aux politiques éducatives, mais aussi par rapport aux contextes dans lesquels ces innovations ont été exécutées ;
2. leur mise en œuvre, en analysant les objectifs de résultats assignés à ces innovations en termes de contribution à l'accroissement et à la qualité de l'éducation et de l'encadrement au Burkina Faso. Cette dimension permet d'apprécier l'efficacité et l'efficience de ces innovations, au plan pédagogique, économique et financier ;
3. les résultats engrangés, en termes de contribution quantitative et qualitative à la scolarisation des enfants, dont l'accès des filles aux structures préscolaires et scolaires ; l'apprentissage de métiers par des jeunes non scolarisés ou déscolarisés en vue de leur insertion dans le monde du travail économique ;
4. les innovations présentent-elles des résultats et des constituants suffisants pour être étendues ? Il s'agit surtout de relever l'impact de ces innovations qui conduit à faire des recommandations.

La pertinence

Pour ce qui est de la pertinence de ces innovations, leur mise en place se justifiait au regard des lacunes observées à travers les expériences éducatives classiques et par l'insuffisance de structures d'encadrement de la petite enfance dans les zones rurales. Les trois innovations sont fondées essentiellement sur le principe de la participation communautaire, avec les objectifs de favoriser l'encadrement des tout-petits dans des structures de type préscolaire comme les Bisongo, d'accroître la scolarisation des filles par les ES, et d'offrir des cadres d'apprentissages aux enfants déscolarisés et à ceux n'ayant pas eu de chance d'être scolarisés par les CEBNF. Ces innovations sont le fruit de la coopération multilatérale - avec l'UNICEF en l'occurrence - et bilatérale avec la coopération de Chine Taiwan, les coopérations néerlandaises, danoises, canadiennes et françaises. Les trois innovations sont en adéquation avec les politiques éducatives et d'encadrement de la petite enfance du pays. Leur pertinence découle aussi du fait que sur le plan pédagogique et scolaire, elles entendent contribuer à l'essor qualitatif et quantitatif de l'éducation et de la formation au Burkina Faso. Ainsi, la perception positive et la forte acceptation que les communautés, surtout rurales, ont de ces trois innovations montrent qu'elles sont des instruments éducatifs qui s'adaptent mieux aux contextes socioéconomiques et culturels. De manière spécifique, la pertinence de chacune de ces innovations tient au fait que :

Les Bisongo répondent à des besoins contextuels de : i) libérer la mère pour des activités économiques et culturelles ; ii) libérer les petites filles en âge d'aller à l'école des corvées de surveillance et de la garde de leurs cadets ; iii) d'offrir un espace d'encadrement éducatif et d'éveil aux enfants ; iv) d'intéresser les parents à la scolarisation future de leurs enfants, surtout des filles. Etant des structures communautaires,

les Bisongo sont des espaces familiers, voire familiaux pour les enfants. A travers les Bisongo, qui sont tenus par des « petits papas et des petites mamans », les parents développent ainsi des espaces de solidarité et de soutien mutuel dans l'éducation des enfants.

Les ES sont une expérience originale d'intégration de l'école au milieu sur les plans linguistique, culturel et géographique, avec la participation effective des communautés de base. Ainsi, proches des communautés, les ES permettent un meilleur maintien des enfants, surtout les filles, à l'école, puis de les transférer - officiellement -vers des écoles mères, lorsque les enfants deviennent plus grands, et aptes à parcourir des distances plus longues. Les ES appliquent des programmes qui favorisent la pédagogie et la connaissance du milieu dans lequel elles sont implantées, faisant d'elles des écoles **du** village et non des écoles **dans** le village.

Les CEBNF ont la double nature d'être des opportunités nouvelles d'éducation et de formation à des métiers pour les enfants qui n'ont pas eu la chance d'aller à l'école, ou qui n'ont pas pu s'y maintenir. Ces structures de seconde chance cadrent surtout avec les besoins des zones rurales burkinabè, en matière d'éducation et d'apprentissage de métiers, visant une réinsertion socioprofessionnelle des apprenants et des sortants des CEBNF dans leur milieu de vie.

L'efficacité

Quant à l'efficacité de ces innovations, on note que celles-ci ont contribué à résorber le manque de scolarisation et d'opportunités d'apprentissages pour des enfants des zones rurales. Ainsi l'accès à une structure éducative est avéré à travers ces innovations. C'est ainsi que :

Pour les Bisongo, plus de 10 000 enfants sont encadrés, permettant de libérer non seulement leurs mères pour des activités économiques et culturelles (alphabétisation) mais, ils offrent l'opportunité aux filles d'âge scolaire d'être déchargées de la garde de leurs cadets. Par ailleurs, sur le plan des performances scolaires, les élèves provenant des Bisongo continuent de présenter de meilleurs résultats que ceux qui sont inscrits directement dans les écoles classiques. Les enseignants des écoles mères dans lesquelles les enfants Bisongo ont été scolarisés, indiquent que ceux-ci arrivent avec des compétences en expression, en chants, dont ne disposent pas les autres enfants directement scolarisés au CP des écoles classiques.

Quant aux ES, on observe qu'en quinze ans d'existence, elles ont connu une croissance exponentielle passant de 32 écoles en 1995 à 309 en 2010, soit quasiment dix fois le nombre d'écoles. Dans le même temps, le nombre d'élèves de ces écoles a été démultiplié par trente. De même, l'efficacité des ES au plan pédagogique et scolaire s'est concrétisée par les meilleures performances des élèves de ces écoles, comparativement à leurs camarades des écoles classiques (EC). Les explications de cette différence de performances entre les ES et les EC sont diverses, mais elles étaient centrées sur les objectifs et les nouveautés inhérents aux ES et qui sont : le suivi des enseignants par un encadreur qualifié, les faibles effectifs - voulus - de ces écoles et qui oscillaient entre 40 et 50 élèves, les réunions régulières des parents d'élèves servant de gage d'engagement des parents et des communautés auprès des enseignants, la formation continue des enseignants, la faible distance géographique entre les écoles et les résidences des enfants. Cependant, ces facteurs n'ayant pas été souvent maintenus au fil du temps, les performances scolaires des élèves se sont effritées peu à peu, surtout quand les élèves rejoignaient les écoles mères.

Pour les CEBNF, leur efficacité reste mitigée. En effet, au plan des indicateurs quantitatifs, il ressort que durant les cinq premières années (1995-2000) de leur mise en œuvre, 6 892 apprenants dont 2 786 filles (40,42%) ont été inscrits contre 20 160 apprenants prévus. On en déduit que c'est seulement 34,18% d'apprenants inscrits par rapport aux prévisions. Par la suite, le faible accroissement du nombre de CEBNF par an, en raison de 7 au lieu des 20 prévus, n'a pas permis de recruter annuellement 4 000 à 5 000 apprenants. La prévision d'ouvrir 672 centres d'ici 2010 est très loin d'être atteinte, car il n'existe que 93 centres, soit un taux de réalisation de 13,84%. Concrètement, on est passé de 32 centres en 1996 à 93 actuellement, soit un taux d'accroissement annuel de 7,37%.

Cependant au plan qualitatif, les CEBNF sont perçus comme des instruments efficaces pour l'insertion professionnelle des jeunes ruraux dans leur milieu de résidence. Si les premiers sortants des CEBNF n'ont pas été employés, souvent au regard de leur jeune âge à la fin de leur apprentissage dans les cycles de base, on note que depuis 2007 des efforts sont entrepris par les partenaires pour favoriser l'installation et l'insertion socioprofessionnelle des sortants des centres de métiers. Ainsi, la démarche adoptée actuellement par les centres de métiers, au cours de trois dernières années, octroie plus d'efficacité en termes de rendement externe des produits issus de cette innovation. Au total 179 sortants formés sur 288 (62,15%) sont employés et 13 coutières attendent le complément de leur kit. Il est incontestable, qu'il y a un effort de professionnalisation et même de rentabilisation concrète des compétences acquises dans les CEBNF. C'est la bonne voie à poursuivre absolument et les PTF devraient y encourager les responsables techniques et politiques de la formule actuelle adoptée.

L'efficience

Entendue au sens de l'économie des ressources dans la réalisation de l'activité, comparativement à des expériences similaires, on peut considérer les coûts des infrastructures et les coûts moyens des apprenants. Pour ce qui est des coûts des infrastructures, l'analyse montre que les coûts des infrastructures (ES, Bisongo) sont faibles par rapport à ceux pratiqués dans l'enseignement classique. Pour ce qui concerne, les CEBNF, la comparaison est difficile dans la mesure où les installations diffèrent d'un système de formation à l'autre. Néanmoins, en raison de l'implication des communautés, les coûts sont nettement réduits.

En ce qui concerne les coûts unitaires des apprenants, les analyses ont montré que les apprenants issus des innovations coûtent moins chers que les autres formules d'apprentissage ou de formation à des métiers. Il y a donc d'énormes gains.

L'équité

Les Bisongo sont des cadres qui ont permis un accès équitable des filles dans structures d'encadrement, en favorisant la présence des petites filles d'au moins la moitié des enfants inscrits. Cela contribue à favoriser la scolarisation des filles dans les zones où sont implantés des Bisongo.

Les ES ont sensiblement contribué à améliorer l'accès à l'éducation des filles, par le rapprochement des écoles aux résidences des enfants. Cependant, cela n'a pas effacé les disparités garçons/filles. De 1999 à 2003, les proportions de filles scolarisées par rapport aux garçons accusaient des écarts d'environ 10 points. De nos jours (2010), ces écarts se sont accentués pour être de 20 points, si l'on considère que le ratio de parité filles garçons est de 0,8. Par ailleurs, le maintien des filles constitue un des défis majeurs

dans les ES. En effet, si en classe de CP1, un nombre important de filles sont inscrites, au fil du temps on constate un important abandon de filles de l'ordre de 20 à 60%. Deux raisons majeures expliquent cette entame sur l'équité. Ce sont les mariages précoces - encore très vivaces dans les deux zones du Sahel et de l'Est où il existe plus de la moitié des ES-, et la réticence persistante de certains parents à laisser leurs filles continuer dans les écoles mères.

Dans les CEBNF, l'évolution de l'accès des filles dans ces centres est très variable. En aucune année, depuis leur mise en œuvre, le nombre des filles n'a atteint celui des garçons. L'inscription à égalité attendue des filles et des garçons ne s'est donc jamais réalisée, même si l'on a constaté une augmentation d'année en année des inscriptions des filles à l'exception des années 2000, 2002 et 2009.

La pérennisation

Bien que les innovations bénéficient de l'appui des communautés, leur pérennisation reste le point faible. En effet, toutes les innovations ont rencontré - ou rencontrent- des problèmes liés à leur fonctionnement. Les efforts limités du Gouvernement burkinabè pour soutenir ces innovations font que celles-ci sont même perçues comme des œuvres des partenaires techniques et financiers (PTF), dont principalement l'UNICEF et la Chine Taiwan. Dans des échanges avec les populations et certaines autorités éducatives, au niveau déconcentré et décentralisé, il est fréquemment mentionné que le succès comme les difficultés des innovations sont fortement dépendants du soutien ou des ruptures de financements des PTF. Les fluctuations que nous avons observées dans les indicateurs d'accroissement des CEBNF, des écoles satellites et des Bisongo correspondaient effectivement aux périodes où les partenaires comme l'UNICEF ont restreint leurs financements de soutien. Pis, la faible prise en compte des innovations dans les stratégies éducatives nationales comme le PDDEB ont fini par convaincre de nombreux parents et acteurs de l'éducation que ces innovations n'étaient pas considérées comme des priorités éducatives du Burkina, d'où cette question lancinante : qu'advierait-il de ces innovations si les PTF retiraient leur appui? Le risque majeur encouru par ces innovations consiste en l'effritement de leurs acquis de début, avec pour conséquence un impact négatif sur leur stabilisation, sans laquelle on ne saurait parler de durabilité ou de pérennité.

Conclusions et recommandations

A la lumière de toutes ces modalités de l'évaluation, on peut conclure que les innovations sont déjà ancrées dans le système éducatif burkinabè et sont très largement adoptées par la population. La renonciation ou le retour en arrière serait un "gâchis énorme". La poursuite de l'expérience s'impose et devront s'inscrire comme des points importants des programmes éducatifs et de développement, comme le Plan de Développement Stratégique de l'Education de Base (2011-2020) et la Stratégie de Croissance Accélérée pour le Développement Durable (SCADD). Ainsi l'évaluation recommande :

- 1) une grande extension des Bisongo, dès la rentrée scolaire 2012-2013 sur l'ensemble du pays. Son expansion contribuera à accueillir de nombreux enfants d'âge préscolaire. En termes d'impacts, les parents trouvent aux Bisongo un instrument d'encadrement et d'éducation pour leurs enfants. C'est aussi des catalyseurs pour la scolarisation des filles par la suite. Ces structures d'encadrement correspondent mieux au milieu rural et appellent à des moyens relativement supportables par l'Etat avec l'implication des communautés et des collectivités territoriales;

- 2) Quant aux ES, à la lumière de résultats mitigés, on note que celles-ci ne correspondent plus à leur formulation de départ. Cependant, elles inspirent des modèles de stratégies favorables à la scolarisation des filles, comme l'attestent les écoles Bright – programmes d'accélération de la scolarisation des filles du MCA. L'inspiration de la stratégie fournie par les écoles satellites à d'autres expériences en cours pour l'accélération de la scolarisation des filles méritent d'être soutenues. Que l'Etat burkinabè s'inspire donc de la stratégie des écoles satellites comme des écoles de rapprochement pour continuer de disposer de tels cadres scolaires pour la promotion de l'éducation des filles et dont l'objectif ultime est l'équité dans la scolarisation des enfants surtout des zones rurales à travers l'accès, le maintien et la réussite. Pour cela, il est recommandé d'aller vers des écoles de proximité fonctionnant comme des écoles amies des filles et amies des enfants

- 3) Enfin, le passage à l'échelle ne peut se faire immédiatement pour les CEBNF, mais dans deux ans, car ces structures appellent à des corrections de quelques lacunes mentionnées plus haut, surtout en ce qui concerne le transfert des compétences des apprenants (savoir et pouvoir mettre en pratique les compétences acquises) en ce sens que très peu arrivaient à s'insérer sur le marché de l'emploi, non pas du fait qu'ils ne sont pas qualifiés, mais parce que les potentialités du milieu ne s'y prêtent pas souvent. Au regard des efforts entrepris ces trois dernières années avec la Chine Taiwan, il est important de soutenir les CEBNF afin de disposer d'instruments performants capables d'aider à résoudre les questions liées à l'emploi des jeunes.

INTRODUCTION

Au lendemain de la dévaluation du FCFA (1994), la valorisation du capital humain s'est présentée comme une nécessité. Ainsi, une série d'innovations ont été alors entreprises, dont entre autres, les Classes Multigrades (CMG), les Classes à Double Flux (CDF), les Bisongo, les Ecoles Satellites (ES), les Centres d'Education de Base Non Formelle (CEBNF). Pour la qualité et la bonne exécution de la mise en œuvre de ces innovations, le principe directeur était la pleine participation de tous les acteurs (décideurs politiques, Partenaires Techniques et Financiers, ONG/associations, syndicats de l'Education, communautés, parents d'élèves, etc.). En effet, la synergie d'action de tous les acteurs, en particulier l'engagement des communautés à la base dans la gestion de l'éducation, constitue un important facteur pour l'amélioration du système éducatif sur le plan quantitatif et qualitatif.

En adoptant les trois innovations (Bisongo, ES et CEBNF), qui sont également des expérimentations éducatives, le Burkina Faso était en quête de meilleures stratégies pour l'atteinte des objectifs de l'éducation pour tous (EPT). Quinze ans après leur adoption et leur mise en œuvre, il s'avère nécessaire de réaliser une évaluation pour mesurer les résultats atteints et surtout leur impact.

La présente évaluation tient à quatre dimensions fondamentales pour la consolidation de ces innovations et/ou pour un meilleur passage à l'échelle. Il s'agit de :

1. la planification de trois innovations en répondant aux questions qui ont guidé leur adoption comme expérimentations éducatives au Burkina Faso ;
2. leur mise en œuvre, en analysant les apports du Gouvernement, des partenaires au développement et des communautés bénéficiaires ;
3. les résultats engrangés, en termes de contribution quantitative et qualitative à la scolarisation des enfants, du meilleur accès des filles aux préscolaires et scolaires, de l'apprentissage de métiers par des jeunes non scolarisés ou déscolarisés et de leur insertion dans le monde du travail économique.
4. ces innovations présentent-elles des résultats et des constituants suffisants pour être étendues ?

Une innovation n'est pas toujours synonyme de succès. Ce qui importe c'est d'identifier et analyser les raisons du succès ou de l'échec et d'appliquer les mesures correctives (UNESCO BREDA ; 1993).

Ainsi, la présente évaluation a été commanditée pour permettre aux décideurs d'avoir d'une part, une meilleure compréhension des forces et des faiblesses de ces trois innovations, et d'autre part de donner des orientations nécessaires aux acteurs pour l'amélioration des innovations. Il s'agit de rechercher des réponses aux difficultés rencontrées dans la mise en œuvre et d'apporter à travers les résultats de l'évaluation des recommandations pour la préservation ou le renforcement des acquis et de l'impact de ces innovations pour la période 2011-2015. En d'autres termes, il s'agit d'un bilan visant à cerner les résultats atteints, les forces, les insuffisances et l'impact global desdites innovations éducatives en vue d'en tenir compte dans le Plan de Développement Stratégique de l'Education de Base (2011-2020).

1. PRESENTATION GENERALE DE L'EVALUATION

Dans des pays pauvres, comme le Burkina Faso, il existe de nombreuses préoccupations sociales et économiques, qui sont toutes considérées comme prioritaires. En effet, avec des moyens financiers et économiques limités, d'importants questionnements se posent chaque jour aux gouvernants comme aux gouvernés : Comment se nourrir en quantité et en qualité ? Comment mieux se soigner ? Comment se développer si les voies de communications sont en piteux états ? Comment offrir une éducation de qualité et accessible à tous (enfants comme adultes) ?

Si l'alimentation, la santé, le développement des infrastructures et la scolarisation des enfants constituent tous des domaines prioritaires, aucune nation ne peut cependant prétendre au développement, si elle ne prend pas en charge, de façon efficace, l'éducation de sa population. Les états les moins avancés, comme le Burkina Faso, sont en retard dans ce domaine, en dépit des efforts, des actions et des politiques éducatives qui ont été menées depuis au plus de deux décennies.

L'éducation est un outil de développement qui passe par sa démocratisation, c'est-à-dire offrir la possibilité à un grand nombre de personnes d'y accéder (Sanou, 1986). Aussi toute politique ou action éducative devra être à la hauteur des ambitions de développement ou d'émergence du pays. L'école, qu'elle soit du formel ou du non formel participe au développement et les produits qui en sortent, instruits et bien formés sont des acteurs incontournables pour soutenir ce processus. Ainsi, la richesse d'un pays passe nécessairement par son capital humain, capable d'offrir aux familles, aux communautés et au pays, des services qui comptent. Cependant, dans de nombreux pays en développement, le secteur de l'éducation souffre le plus souvent d'une gestion approximative, caractérisée par des actions et des politiques quelques fois inadéquates et inadaptées aux réalités contextuelles.

Le Burkina Faso, pays d'Afrique subsaharienne, n'échappe pas à cette situation. En 1990, lors de la conférence sur l'Education pour Tous à Jomtien, le système éducatif burkinabè était confronté à plusieurs obstacles qui étaient : le faible accès des enfants à l'école (seulement 34% des enfants scolarisés), la faible performance des indicateurs de qualité et l'insuffisance des mécanismes de pilotage. Dans un tel contexte éducatif, les recommandations de la Conférence de Jomtien, concernant la diversification des formules alternatives, ont été reprises par les Etats Généraux de l'Education (EGE, 1994) et expérimentées depuis une quinzaine d'années.

1.1. Contexte et justification de l'évaluation

En initiant l'Education pour Tous (EPT), la conférence de Jomtien (1990) a été un point de départ pour l'accélération de l'éducation au Burkina Faso. Le Burkina Faso était en Afrique l'un des pays qui accusait un grand retard de scolarisation. En 1990, plus de 70% des enfants d'âge scolaire n'étaient pas inscrits à l'école. Le taux brut de scolarisation (TBS) au niveau national était de 28,9% dont 22% pour les filles. Parler des taux de la petite enfance et de l'alphabétisation.

Quant à ceux qui fréquentaient une école, leur maintien et leur réussite étaient très souvent un véritable parcours du combattant. Dans un tel contexte, la scolarisation de tous les enfants, dans des structures classiques formelles, s'inscrivait comme un défi pour l'Etat Burkinabè. C'est pour tenir ces défis de l'éducation, que le Gouvernement du Burkina Faso, en partenariat avec l'UNICEF, a fait le choix de l'expérimentation de structures éducatives alternatives. Ces dernières appellent d'une part la participation des communautés pour accroître la scolarisation, surtout des filles, et d'autre part reposent essentiellement sur l'éducation non formelle. Elles prennent en compte tous les paliers nécessaires pour promouvoir

l'accès, le maintien et la réussite des enfants, la philosophie de base étant l'intégration de l'école au milieu et la satisfaction des besoins des populations en matière d'enseignement de base.

Les Bisongo (Centres d'encadrement de la petite enfance), les Ecoles Satellites (ES) et les Centres d'Education de Base Non Formelle (CEBNF) s'inscrivent ainsi comme les principales composantes des innovations éducatives complémentaires pour réussir le pari de l'éducation pour tous (EPT).

La création des trois innovations résulte d'une volonté politique en quête, non seulement d'un système éducatif efficient au niveau des rendements internes et externes, mais aussi plus supportable par les budgets de l'Etat, les collectivités et les ménages. Trois objectifs étaient recherchés à travers les innovations éducatives : i) une meilleure accessibilité pour tous les enfants scolarisables, les filles surtout ; ii) une efficacité en terme de qualité de l'enseignement, permettant une plus grande rétention dans le système et une plus grande réussite scolaire ; et iii) une efficience en termes de qualité de formation et de coûts nécessaires, en comparaison avec les systèmes scolaires classiques du formel, en matière de construction d'infrastructures, d'équipements et de rendement externe.

Après une quinzaine d'années de mise en œuvre des Bisongo, des ES et des CEBNF, il est nécessaire de savoir quel est la place réelle de ces innovations dans le système éducatif ? Quel est leur contribution dans le développement de la scolarisation des enfants ? Ces innovations ont-elles à nos jours satisfaits entièrement aux principes de base et à la philosophie qui ont soutenus leurs expérimentations au Burkina Faso ? Peut-on dans le cadre des programmes éducatifs et de développement, comme le Plan de Développement Stratégique de l'Education de Base (2011-2020) et la Stratégie de Croissance Accélérée pour le Développement Durable (SCADD) à venir, les maintenir, les développer ou doit-on simplement les abandonner ? C'est un bilan exhaustif qui est commandité par le Gouvernement burkinabè et l'UNICEF pour cerner les résultats atteints, les forces, les acquis, les faiblesses et les insuffisances desdites innovations éducatives.

1.2. Objectifs et résultats attendus de l'évaluation

1.2.1. Objectif général

L'objectif principal de la présente évaluation est de fournir des informations et des données pertinentes sur l'impact du programme éducation de l'UNICEF au cours de la période de sa mise en œuvre (1995-2010) à travers les formules du Bisongo, des ES et des CEBNF.

1.2.2. Objectifs spécifiques

L'évaluation vise, de manière spécifique, les objectifs suivants :

- ✓ analyser la contribution des trois innovations au triple plan de l'accès (amélioration des indicateurs quantitatifs de l'éducation des provinces couvertes), de la qualité (amélioration des taux de réussite, des taux de redoublement et de déperdition) et de la réduction des inégalités en genre, en identifiant notamment leurs forces et faiblesses, la pertinence et l'efficacité des méthodes pédagogiques, les difficultés liées à leur mise en œuvre, et ce faisant, décrire la façon dont elles ont modifié les attitudes et les pratiques scolaires de la communauté éducative ;
- ✓ déterminer la possibilité d'étendre les innovations éducatives à l'échelle nationale au vu de leurs performances, de leur utilité et de leurs coûts unitaires ;
- ✓ élaborer des stratégies (i) de consolidation de l'expérience au regard des acquis dans les domaines du bilinguisme, de la participation consciente des communautés à la prise en charge de l'éducation de

leurs enfants et du renforcement des capacités de pilotage du système éducatif par les cadres locaux, de la formation professionnalisant, etc., et (ii) d'intégration effective et harmonieuse des innovations éducatives dans le système éducatif national, conformément aux orientations de la réforme du système éducatif en cours.

1.3. Définition des concepts

1.3.1. Les Innovations éducatives

L'UNESCO définit les innovations comme étant un changement délibérément voulu et orienté vers la solution d'un problème spécifique affectant le système éducatif (UNESCO BRENDA, 1993). Les innovations éducatives sont aussi désignées d'éducatives alternatives. Elles se présentent comme des expérimentations nouvelles, mises en œuvre dans le cadre d'une politique nationale ou régionale, portant sur l'éducation, l'élément novateur pouvant intervenir dans l'un ou l'autre des six niveaux suivants :

1. la structure organisationnelle ;
2. les contenus et méthodes ;
3. la conception, l'élaboration, la production et la diffusion de matériels didactiques ;
4. l'accès à l'éducation des groupes défavorisés ;
5. la formation et le perfectionnement du personnel éducatif ;
6. l'utilisation des langues nationales.

Au Burkina Faso, on peut compter parmi les innovations les Bisongo, les Ecoles satellites (ES) et les Centres d'Education de Base Non Formelle (CEBNF), les classes multigrades (CMG), les écoles communautaires (ECOM) etc.

1.3.2. Les Bisongo

Dans le souci de rendre plus accessibles les structures préscolaires aux enfants des zones rurales et défavorisées, le ministère de l'Action sociale et de la Solidarité Nationale (MASSN), avec l'appui du Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF), a initié, en 1997, les Espaces d'Entraide Communautaire pour l'Enfance (EECE) ou « Bisongo » en langue nationale "mooré". La notion de Bisongo est inspirée de la maxime en Mooré « *Bi-Songo ya neb fâa biiga, la Bi-Yoogo ya a mâ biiga* ». Un Bisongo est un enfant poli, bien éduqué et qui est apprécié de la communauté. Les Bisongo sont des structures d'encadrement de la petite enfance de type non formel, comme les 3E (Espace d'Eveil et d'Education) expérimentés par l'OSEO.

1.3.3. Les Ecoles Satellites (ES)

Ce sont des écoles d'une à trois classes désignées comme satellites parce qu'elles constituent des annexes scolaires, autour d'une école initialement identifiée comme « école mère ». Les ES relèvent de l'enseignement de base et accueillent des enfants en âge d'aller à l'école pour y être maintenus, au moins pendant les trois premières classes de cet enseignement (CP1 au CE1), avant d'être scolarisés dans des écoles mères. Les ES ont été créées pour favoriser la scolarisation des filles et des jeunes enfants en rapprochant les écoles de leurs résidences, leur évitant ainsi de longues distances, source d'insécurité et de fatigues pour eux.

1.3.4. Les Centres d'Education de Base Non Formelle (CEBNF)

Ce sont des Centres d'Education de Base Non Formelle destinés à offrir aux enfants non scolarisés, ou déscolarisés précocement, l'opportunité d'apprendre un métier, mais aussi à lire, écrire et compter en langues nationales du milieu ou en français.

1.4. Méthodologie

La revue documentaire a été la première étape. Elle a conduit à la lecture des différents documents ayant soutenu la mise en place de ces expérimentations éducatives. Ces documents éclairent non seulement sur la philosophie, mais sur la mise en œuvre et sur les attentes liées à ces trois innovations. Quant à l'enquête de terrain, deux principes ont régi toute la collecte des données auprès des différents interlocuteurs. Il s'agit de la participation des enquêtés et de la prise en compte du genre. L'approche participative s'est faite à travers les groupes de discussions dirigées (*focus groups*) et les entretiens individuels approfondis, en privilégiant la présence équitable des femmes et des hommes.

1.4.1. Revue de littérature

Plusieurs documents ont été consultés. Ce sont les documents de projets, les rapports de mise en œuvre, les études portant sur les expérimentations similaires au niveau national et international, les comptes rendus de réunion entre le Gouvernement burkinabè et ses partenaires, les politiques et stratégies nationales, etc. L'exploitation des différents documents a permis de cerner les contextes et les justifications liés à ces expérimentations, à leurs mises en œuvre, aux forces et faiblesses qui en découlent, aux stratégies de renforcement et de remédiations, etc. Cependant, il faut déplorer la non disponibilité d'informations et de données statistiques sur certaines années et périodes de mise en œuvre des innovations.

1.4.2. Echantillonnage

Pour déterminer un échantillonnage représentatif au niveau national de ces innovations, et au regard des contraintes de budget et de calendrier, des échanges ont été initiés avec le Comité de Pilotage de l'évaluation. L'option a été faite de toucher un plus grand nombre de régions par rapport à ce qui avait été proposé dans l'offre technique du CERFODES. Ainsi de sept régions et provinces à enquêter, les échanges ont permis d'identifier neuf régions comprenant dix provinces, le principal critère de choix des provinces étant, dans la mesure du possible, la présence des trois innovations, sinon d'au moins l'une ou l'autre des trois. Pour chaque innovation, une localité a été sélectionnée aléatoirement par province, sur la base d'une liste fournie par le Projet ES/CEBNF et par le MASSN. Au total 29 villages et secteurs ont été touchés.

Tableau 1 : Répartition des innovations par types selon les provinces et les localités enquêtées

Axes/ localités enquêtées	Provinces	Localités	Type d'innovation
Axe 1	Seno	Woulmassatou	ES
		Gangaol	CEBNF
		Gorgadji	BISONGO
	Gnagna	Nakodou	ES
		Pantaloana	CEBNF
		Bisongo de Kolokomi	BISONGO
	Ganzourgou	Rapadama V2	ES
		Wéotinga	ES
		Zorgho	BISONGO
Kadiogo	Nioko2	CEBNF	
Axe 2	Kadiogo	Noungou	ES
		Basinko	BISONGO
	Kourwéogo	Tingsobongo	ES
		Kikilma	CEBNF
		Bantogodo	BISONGO
	Passoré	Banounou	ES
		Douré	CEBNF
		Tindila	BISONGO
	Sanmentenga	Grangregui	ES
		Korsimoro	CEBNF
		Konkin	BISONGO
	Axe 3	Sanguié	Réo secteur 3
Tita			CEBNF
Zindin			BISONGO
Balés		Ouahabou	ES
		Pa	CEBNF
Houet		Fo	ES
		Dô	CEBNF
		Lafiabougou	BISONGO

Source : enquête CERFODES/UNICEF/MENA, 2010

1.4.3. Collecte de données sur le terrain

a) L'enquête qualitative

Pour la collecte des données qualitatives, trois techniques ont été utilisées. Ce sont :

- les Entretiens Individuels Approfondis (EIA) auprès des personnes ressources du projet, du MENA, du MASSN et des localités visitées ;
- les *focus group* auprès des bénéficiaires des innovations et des communautés ;
- les observations participantes sur l'état des infrastructures, mais également sur le quotidien des parents, les comportements, les pratiques d'apprentissage dans les Bisongo, les ES et les CEBNF.

Les entretiens individuels approfondis

Les entretiens individuels ont été conduits par les consultants, appuyés d'enquêteurs expérimentés qui ont été recrutés par CERFODES. Les entretiens ont été réalisés auprès des personnes ressources que sont :

- les autorités éducatives du pays au niveau central, déconcentré et décentralisé ;
- les responsables de ces innovations au niveau du projet ES/CEBNF et du MASSN ;
- les maires, les conseillers municipaux ;
- les organisations communautaires et associatives de l'éducation comme les COGES, les APE, les AME ;
- les parents, apprenants/élèves, et les sortants des innovations ;
- les encadreurs, animateurs, moniteurs et formateurs ;
- les partenaires techniques et financiers comme l'UNICEF, la Fondation pour le Développement Communautaire, Bornefonden, TraDe, les Coopérations Taiwanaise et Suisse.

Au total 45 entretiens individuels approfondis ont été réalisés avec des guides spécifiques pour chaque catégorie d'interlocuteurs (voir en Annexe).

Pour la protection des droits et la confidentialité des personnes interrogées, les consultants et les agents de collecte précisaient aux enquêtés que :

- leur participation à l'entretien est volontaire ;
- les informations sur leur identité ne seront jamais utilisées ou divulguées dans d'autres buts que la conduite de cette enquête.
- Les informations collectées seront utilisées à des fins statistiques uniquement.

Les *focus group*

Les *Focus group*, aussi appelés Discussions Dirigées de Groupes, ont permis de discuter librement avec des groupes d'individus, généralement constitués de huit à dix personnes. Les échanges dans les *focus group* ont porté sur la planification, la mise en œuvre et l'impact de chacune de ces innovations. Les discussions en focus groups ont servi à collecter les données qualitatives telles, les perceptions, les points de vue et les appréciations sur les forces, les faiblesses, les contraintes et les perspectives que les parents, les élèves ont de ces innovations. Les participants aux *focus group* ont donné leurs opinions sur les trois innovations éducatives, les stratégies de mise en œuvre, les formations dispensées, l'alphabétisation, les potentialités socioéconomiques de leur région, les possibilités et les difficultés d'insertion des apprenants sur le marché de l'emploi, les contraintes liées à leur insertion socioprofessionnelle, la pertinence et l'impact des innovations, etc.

Au total, 22 *focus group* ont été menés, mettant en avant l'homogénéité des groupes et surtout une répartition équitable entre hommes et femmes, garçons et filles. Les focus groups ont fait l'objet de prises de notes et d'enregistrements systématiques à l'aide de dictaphones. Les données enregistrées ont été transcrites sur Word, puis triangulées.

Les observations participantes

Les observations sur le terrain visaient à apprécier l'état des infrastructures des innovations et leur fonctionnalité. L'observation participante a permis de voir comment les élèves des innovations se comportent en famille ou dans les écoles (cas des enfants Bisongo dans les écoles formelles par exemple) ou utilisent les acquis de la formation des CEBNF. Les enquêteurs mettaient à profit leur passage dans les ménages et dans les écoles pour observer les comportements des enfants Bisongo et/ou des enfants scolarisés, par rapport aux autres. La synthèse des résultats des observations participantes met en avant le souci manifeste des enfants Bisongo pour l'hygiène (lavage des mains au savon) et la politesse à l'endroit des adultes. Aussi note-t-on dans les classes une différence entre les élèves Bisongo et les autres, les premiers étant plus éveillés et plus curieux que les seconds, du moins dans les classes de CP au CE1.

b) L'enquête quantitative

La collecte des données quantitatives s'est faite à l'aide de trois types de questionnaires adressés respectivement aux i) parents (pères, mères ou tuteurs ayant un enfant ou non dans au moins une de ces trois innovations); ii) apprenants des CEBNF; iii) enseignants des ES, encadreurs, animateurs et monitrices - petites mamans - et petits papas des CEBNF et des Bisongo. Cette opération a permis de recueillir des données quantifiables sur les appréciations, les connaissances, les perspectives d'emploi des apprenants des CEBNF et le niveau d'insertion des sortants des CEBNF. Au total 1 103 personnes ont fait l'objet d'enquête. Leur répartition par catégories est résumée dans le tableau suivant :

Tableau 2 : Répartition des enfants, parents et personnel d'enseignement enquêtés (Bisongo et ES/CEBNF)

	Nombre	Pourcentage
APPRENANTS DANS LES CEBNF		
Apprenants en cours de formation	139	81,8
Apprenants sortis de formation	31	18,2
Total	170	100
MERES DES ENFANTS DES BISONGO		
Mères ayant enfant actuellement au moins un enfant dans le Bisongo	126	50,8
Mères ayant au moins un enfant déjà passé par le Bisongo	64	25,8
Mères n'ayant pas d'enfants dans le Bisongo	58	23,4
Total	248	100
PARENTS D'ENFANTS DANS LES VILLAGES DES ES/CEBNF		
Parents ayant des enfants dans les ES	327	54,1
Parents ayant des enfants dans les CEBNF	220	36,4
Parents sans enfants dans les ES/CEBNF	57	9,4
Total	604	100
PERSONNEL D'ENSEIGNEMENT ET D'ENCADREMENT DES INNOVATIONS		
Enseignants des ES	24	29,6
Animateurs, encadreurs et moniteurs des CEBNF	33	40,8
Petites mamans	24	29,6
TOTAL	81	100

Source : enquête CERFODES/UNICEF/MENA, 2010

1.4.4. Traitement et triangulation des données

Comme précédemment mentionné, les informations ont pour principales sources : les entretiens (questionnaires, EIA), les focus group, la revue documentaire, l'observation participante sur le terrain. Les déclarations enregistrées dans les questionnaires sont croisées avec celles des focus groups réalisés dans les mêmes localités pour relever les éventuelles contradictions. Ce rétrocontrôle des données a été effectué pour toutes les sources, afin de s'assurer de la cohérence d'ensemble. Quant aux déclarations sur l'état des infrastructures, elles ont été confrontées directement avec nos observations.

Les informations collectées sur le terrain ont été d'abord saisies sur une maquette élaborée sur Epidata, puis transférées sur SPSS version 18 pour les analyses et la production des tableaux et des graphiques

1.4.5. Limites de la collecte des données

S'agissant d'une situation de référence, l'évaluation note une absence de données de base avant l'expérimentation de ces innovations. Il est donc difficile de comparer la situation actuelle à celle d'avant projet. Nous n'avons pas eu connaissance des études de base, toutefois, les changements apportés dans le

quotidien des populations sont visibles et sont attestés au fur et à mesure. Au regard des informations mobilisables au départ, nous avons opté d'analyser le processus de mise en œuvre de ces innovations en étudiant les apports et les écarts enregistrés par rapport aux objectifs de base et surtout par rapport aux stratégies utilisées. Il s'agit là d'une évaluation du processus, de son fonctionnement, de la dimension communautaire dans l'engagement pour la réalisation des infrastructures, la mobilisation sociale pour soutenir la demande éducative et la gestion des écoles.

Enfin, on peut signaler qu' en termes d'analyse économique, les documents et données du projet n'ont pas été facilement disponibles. C'est souvent par recoupement que nous avons pu réaliser nos analyses. En espérant que toutes ces limites ont été atténuées par le croisement des données et des informations recueillies sur le terrain, les évaluateurs assument leur pleine responsabilité des observations et des analyses contenues dans ce rapport.

2. PROCESSUS DE MISE EN ŒUVRE DES INNOVATIONS

2.1. Contexte général et justification des innovations

Trente ans après son indépendance obtenue en 1960, le Burkina Faso éprouvait de la peine à offrir la scolarisation à tous les enfants en âge d'aller à l'école. En effet, au lendemain de la Conférence de Jomtien en 1990, plus de 72% des enfants scolarisables n'avaient d'accès à une structure scolaire formelle ou non formelle. Cette conférence a alors encouragé les pays les plus faiblement scolarisés de l'époque à adopter des innovations qui cadrent avec leurs réalités socio économiques et culturelles.

Pour justifier l'engagement du Burkina Faso à la mise en place des innovations éducatives, le document de projet des ES/CEBNF mentionne que l'Education Pour Tous impose en tout premier lieu un élargissement des choix éducatifs, la conception et la mise en œuvre d'alternatives et d'innovations éducatives qui diffèrent d'avec les choix habituels dont les limites ont largement été stigmatisées¹. En se basant sur cette résolution, le Burkina Faso va bénéficier du soutien de l'UNICEF et de certains partenaires multilatéraux et bilatéraux. Entre le Burkina Faso et l'UNICEF, des plans cadres des opérations sont ainsi élaborés pour différentes périodes (1996 à 2010) du programme de coopération entre le Gouvernement du Burkina Faso et l'UNICEF.

Dans le premier plan (1996-2000), il est indiqué que les ES seront implantées dans les villages qui n'ont pas d'écoles primaires et que les CEBNF seront ouverts aux jeunes qui sont en « rupture » scolaire. Les langues nationales seront exploitées et des personnes ressources choisies au sein de la population pour leur savoir-faire ou leur savoir-être serviront de maîtres auxiliaires. Le plan mentionne aussi les critères d'ouverture des ES/CEBNF et les personnes ciblées pour ces innovations. Il précise que les langues nationales serviront de substrat d'enseignement et que le personnel pour tenir ces écoles est issu des communautés qui accueillent ces innovations.

Dans le second plan d'opération (2001-2005), il est indiqué quelques succès engrangés par ces innovations en termes de nombre d'élèves inscrits, d'infrastructures construites, mais aussi de la qualité d'éducation offerte ; l'utilisation des langues nationales, la proximité géographique et culturelle ainsi que la participation des communautés étant mentionnés comme des facteurs de succès de ces innovations. Toutefois, le plan (2001-2005) souligne aussi que malgré les efforts du Gouvernement et de ses partenaires au profit de l'éducation de base, on continuait de constater une faible couverture préscolaire (0,82% en 1996 et 1,44% en 1998).

En outre, un bon nombre d'enfants de 3 à 8 ans connaissent un retard de développement physique mental et psychoaffectif lié surtout à un faible suivi sanitaire et nutritionnel, à l'analphabétisme des parents et à leur situation précaire. Ainsi les Bisongo naissent de la volonté du Gouvernement burkinabè et surtout de l'UNICEF d'offrir à la petite enfance, des zones rurales, un encadrement de type préscolaire qui a aussi l'avantage de libérer les mères de ces jeunes enfants pour des activités éducatives et économiques, tout en contribuant surtout à la scolarisation des petites filles, souvent sollicitées pour la garde de leurs cadets.

Sous l'égide du Ministère de l'Action Sociale et de la Solidarité Nationale (MASSN), appuyé par l'Unicef, l'expérience des Bisongo, initialement désigné d'Espace d'entraide Communautaire pour l'Enfance (EECE) commence en 1997 avec la construction de dix premiers Bisongo dans dix villages à

¹ DEP/MEBA, Projet Ecoles Satellites et Centres d'Education de Base Non Formelle, Document de Projet, 1995

travers trois provinces qui sont le Bazéga (3 villages), le Kadiogo (4 villages) et le Sanguié (3 villages). Les objectifs recherchés à travers les Bisongo sont i) libérer les mamans pour mener les activités d’alphabétisation et/ou génératrices de revenus en vue d’une meilleure performance socio-économique en faveur du développement et du bien-être de la famille et des enfants ; ii) promouvoir l’éducation des filles en vue de combler le fossé traditionnel existant, particulièrement entre les filles et les garçons dans les différentes zones rurales ; iii) accorder une grande attention à l’enfant considéré comme un tout, grâce à une coordination des services permettant son développement (surveillance nutritionnelle, sanitaire, éveil, socialisation) ; iv) préparer de façon plus aisée des enseignements ultérieurs (primaire, secondaire).

Somme toute, si la mise en place des innovations éducatives s’expliquait par les lacunes des expériences éducatives classiques, elles se fondent essentiellement sur le principe de la participation communautaire, avec une plus grande présence de tous les enfants en âge d’aller à l’école, surtout des filles, dans ces structures éducatives et d’apprentissage aux métiers. On note que l’ensemble des trois innovations éducatives est le fruit de la coopération multilatérale – avec l’UNICEF en l’occurrence- et bilatérale avec la coopération de Chine Taiwan, les coopérations néerlandaise, danoise, canadienne et française pour ce qui est des ES. De manière générale, l’adoption des innovations éducatives tient à *la stratégie de développement intégral du jeune enfant pour constituer ainsi le ciment d’une collaboration intersectorielle au niveau décentralisé et un espace ouvert sur des actions multisectorielles complémentaires garantes d’impacts plus visibles* (Gouvernement du Burkina Faso et UNICEF, 2000):

Cependant, si la justification des innovations est avérée, on pouvait déjà craindre que sa mise en œuvre repose essentiellement sur le soutien des partenaires techniques et financiers comme l’UNICEF. En effet, même si la volonté d’expérimenter des stratégies éducatives nouvelles existait au niveau des autorités éducatives du Burkina Faso, leurs moyens de mise en œuvre dépendaient principalement de l’UNICEF.

2.2. Les Bisongo

2.2.1. Leur mise en place : Une option communautaire adaptée

Les Bisongo se fixent pour credo de prendre en charge les enfants de 3 à 6 ans avec comme vecteur d’enseignement et de communication les langues des communautés dans lesquelles ils sont implantés, le développement de la petite enfance étant assuré à travers un programme de prise en charge intégrée à base communautaire.

Pour garantir le fonctionnement des Bisongo, les moniteurs sont recrutés au sein de la communauté. C’est elle qui désigne les « petites mamans » et « petits papas » capables d’assurer l’éveil psychomoteur et le fonctionnement des Bisongo. Ils sont en charge de l’encadrement et de l’éducation des tout-petits. En outre, ils sont généralement assistés d’une cuisinière et d’un gardien. Les « petites mamans » et les « petits papas » ont le minimum d’instruction scolaire, qui est généralement celui du niveau de l’enseignement de base. Toutefois, elles ont la plupart du temps été alphabétisées dans une des langues nationales.

Se basant sur ces critères d’implantations du Bisongo, on peut noter que l’objectif recherché était d’avoir des structures qui cadrent avec le milieu dans lequel elles sont implantées. Dès lors, son fonctionnement et sa survie dépendaient de la communauté qui devait ainsi contribuer à sa mise en œuvre, en y désignant des monitrices et moniteurs, mais aussi en utilisant les langues parlées de ces communautés. Les Bisongo entendaient donner aux enfants de 3-6 ans, des valeurs et des contenus éducatifs similaires à ceux offerts

par leurs mères. C'est pourquoi la désignation des monitrices et des moniteurs appelés « petites mamans » et « petits papas » trouve toute sa signification et donne une pertinence culturelle et pragmatique aux Bisongo. L'enfant, tout en étant dans une structure d'encadrement, se trouve ainsi dans un espace qui lui reste familial, voire familial. Pour les parents, l'entraide à travers les monitrices trouvait ainsi son sens dans le contexte de la solidarité et du soutien mutuel dans l'éducation des enfants qui appartiennent aussi à leurs communautés.

2.2.2. Organisation et fonctionnement : la recherche de l'efficacité basée sur l'approche multisectorielle et l'implication des structures de gouvernance communautaires

L'élaboration de la politique nationale de développement de la petite enfance intègre l'approche holistique dont le fondement repose sur une vision multisectorielle des interventions, appelant une approche intersectorielle, comme le spécifiait le Gouvernement burkinabè et l'UNICEF dans le Plan cadre des opérations du programme de coopération 2001-2005. Ainsi les principaux mandats des Bisongo qui sont l'hygiène, la nutrition, l'éveil, l'assainissement ont été confiés à des entités ministérielles dont les missions y sont entièrement dévolues:

- le volet santé hygiène est assuré par le ministère de la santé à travers ses directions centrales comme la Direction de la Santé de la Famille (DSF), la Direction de la Prévention par la Vaccination (DPV) et la Direction de la Nutrition (DN) ;
- l'eau et l'alimentation sont régies par le Ministère de l'Agriculture, de l'Hydraulique et des Ressources Halieutiques (MAHRH). Toutefois des partenaires comme le Cathwel (CRS) apportent aux Bisongo un appui alimentaire par la dotation en couscous et en huile ;
- l'assainissement incombe au Ministère de l'Environnement et du Cadre de Vie (MECV). Les services déconcentrés de ce ministère appuient l'implantation des Bisongo dans un cadre de vie agréable ;
- la protection est sous la responsabilité du Ministère de l'Action Sociale et de la Solidarité Nationale (MASSN) et en collaboration avec la Ministère de la Justice (MJ);
- l'éveil/éducation est assurée par le MASSN à travers la Direction de l'Encadrement de la Petite Enfance (DEPE) et le MENA. Au niveau du MENA, c'est le Projet Ecole Satellite/ Centre d'Education de Base Non Formelle (ES/CEBNF) qui est associé aux activités des Bisongo.

Toutefois, il faut déplorer que ces mandats confiés à plusieurs ministères n'aient pas été accomplis pour des raisons liées aux manques de moyens.

Au niveau de la gestion communautaire des Bisongo, il existe des Comités de Gestion (COGES) qui fonctionnent de façon autonome. Le fonctionnement des Bisongo est déterminé par une caisse communautaire que tiennent les COGES, avec pour seule source d'approvisionnement les cotisations des parents. La prise en charge des encadreurs et le fonctionnement de la cantine (en partie dans certains villages) sont assurés par les fonds de cette caisse. Mais, dans plusieurs villages, les parents arrivent difficilement à honorer leurs cotisations. Cela se répercute sur la prise en charge financière et matérielle des encadreurs. Lors des entretiens avec plusieurs « petites mamans », le motif de découragement majeur cité était l'irrégularité de leur prise en charge qui, de surcroît était considérée comme très insuffisante. En

effet, dans la plupart des Bisongo, les « petites mamans » devraient être soutenues par leurs communautés, à hauteur de 10 000 à 17 000 FCFA ; mais ces montants leur sont versés une fois sur deux, pour la plupart du temps. En recherchant une certaine efficience par la réduction des coûts de la présence des enfants dans les Bisongo, très vite de nombreux Bisongo font face à des cas de dysfonctionnement où les petites mamans vaquent à d'autres activités laissant souvent les enfants aux mains de cuisinières ou quelque fois de leurs filles qui n'ont jamais bénéficié de formation pour tenir ces structures. Les cas nous ont été cités plusieurs fois dans le Sahel avec l'exemple de Gangaoual.

2.3. Les Ecoles Satellites (ES)

2.3.1. Philosophie et objectifs de base : des écoles à visées contextuelles pour la promotion de la scolarisation des filles

L'ES est une école à trois classes implantée au sein d'une communauté ne disposant pas d'une école classique. Elle est située dans un village éloigné de plus de trois km d'une école primaire classique (école-mère). Les ES accueillent les enfants de 7 à 9 ans non encore scolarisés, dont au moins 50% de filles. Les ES constituent une expérience originale d'intégration de l'école au milieu sur les plans linguistique, culturel et géographique, avec la participation effective des communautés de base.

Proches des communautés, les écoles satellites sont destinées aux enfants des niveaux préparatoire et élémentaire du primaire (CP1, CP2 et CE1). Elles permettent le transfert des élèves en classe supérieure, dans les écoles classiques, lorsque ceux-ci deviennent plus grands, et aptes à parcourir des distances plus longues. En effet, elles appliquent un programme d'enseignement de base sur trois ans (CP1, CP2, CE1), programme au terme duquel les élèves peuvent rejoindre l'école primaire classique la plus proche (appelée école mère) pour poursuivre leur scolarité. L'enseignement est donné en langues nationales et en français par des maîtres formés en conséquence. Ce sont des écoles bilingues. Les ES appliquent des programmes qui s'inspirent fortement des réalités socio-économiques de leurs milieux d'implantation pour être des écoles du village.

La philosophie des ES est d'offrir une formule éducative novatrice susceptible de permettre à de nombreux enfants hors de l'école, d'avoir accès à une éducation de base (surtout en milieu rural) répondant aux impératifs de fonctionnalité et de pertinence. La mise en place et le fonctionnement de l'ES s'appuient fortement sur la participation communautaire qui s'est exprimée depuis la demande de l'école satellite. Celle-ci se traduit davantage par la mise en place d'un Comité de Gestion (COGES) et d'une Association de Mères Educatrices (AME).

Le COGES est mis en place dès l'accord conclu entre la communauté villageoise et les autorités administratives pour l'implantation de l'école satellite. La communauté villageoise participe à la construction de l'école par l'intermédiaire du COGES. De même, il est prévu que la communauté prenne en charge une partie du salaire des enseignants, qu'elle entretienne l'école et participe à la sensibilisation en faveur de la scolarisation des enfants, particulièrement des filles. Les AME sont créées pour stimuler la participation effective des femmes dans les organes communautaires et les associations éducatives. Elles occupent une place de premier plan dans la stratégie d'accélération de l'éducation des filles. Au niveau communautaire, la plupart des activités visant l'accélération de l'éducation des filles s'appuient sur les AME.

Le processus de mise en place d'une ES suit les étapes suivantes : i) la demande de la communauté montrant qu'elle souhaite recevoir une ES ; ii) la sensibilisation et la mobilisation sociale pour l'implication de la communauté à la construction et par la suite au fonctionnement et à la gestion de l'ES ; iii) l'organisation de la communauté en COGES pour son implication ; iv) la réalisation de l'infrastructure et l'ouverture de l'ES ; v) la mise en place de l'AME.

2.3.2. Organisation et fonctionnement

Les ES et les CEBNF sont gérés par le projet ES/CEBNF du MENA, sous l'égide de la DGAENF. Dans la conception du projet ES/CEBNF, la mise en œuvre prend en compte six composantes : i) la sensibilisation-mobilisation sociale ; ii) les infrastructures et équipement ; iii) l'élaboration des curricula et formation des maîtres ; iv) la recherche/action ; v) l'administration du projet ; vi) le suivi-évaluation.

Les ES sont généralement implantées dans les provinces défavorisées au plan scolaire. La sélection de celles-ci est faite à partir des critères tels que : le faible taux de scolarisation, surtout celui des filles. Pour le choix des localités d'implantation, il est tenu compte de la présence ou de la proximité d'une école classique pouvant servir d'écoles mères. L'implantation de l'ES exige des conditions préalables qui sont :

- le village doit formuler la demande et s'engager à apporter la main d'œuvre non qualifiée, les agrégats et tout autre appui mobilisable dans le village à la construction de l'école;
- la mise en place d'un COGES qui coordonnera les activités de construction et de suivi du fonctionnement ;
- l'engagement à inscrire autant de filles que de garçons à l'école.

L'implantation des ES est précédée d'un travail de sensibilisation et de mobilisation sociale. Ce travail est nécessaire pour obtenir l'adhésion et la participation des communautés de base et des partenaires au projet si l'on veut en garantir le succès. Il s'effectue auprès des communautés locales, des personnes âgées, des groupes d'influence tels que : les notables, les leaders d'opinion, les acteurs de l'éducation (encadreurs, enseignants, élèves), les ONG, les Associations des Parents d'Elèves (APE), et à la construction des infrastructures d'accueil. Elles participent aussi à la gestion et à l'administration de l'ES à travers les Comités villageois de Gestion (CVG) en collaboration avec les structures centrales et déconcentrées du MENA.

Concernant le personnel enseignant et d'encadrement pédagogique, des maîtres sont recrutés localement à l'issue d'un test de sélection. Les candidats sont proposés par les communautés locales et doivent satisfaire les critères ci-après : être titulaire du Brevet d'Etudes du Premier Cycle (BEPC) au moins, parler couramment la langue du milieu, être âgé de 21 ans au moins. Après le recrutement, les maîtres bénéficient d'une formation initiale, puis d'une formation continue (en cours d'emploi). Ils ont le statut de contractuels et sont désintéressés par l'Etat².

Notons que la communauté de base participe également à la formation des enfants par le biais de certains exercices inspirés des réalités culturelles telles que, les contes et les jeux ludiques traditionnels (*waré*, danse, etc.). L'encadrement pédagogique des maîtres est assuré par les conseillers pédagogiques itinérants (CPI), les inspecteurs de l'école classique et des superviseurs désignés à cet effet.

² Document du projet ES/CEBNF, 1995

Dans les ES qui font partie du système formel dont elles constituent un maillon, l'enseignement est dispensé en français, langue officielle. Cependant, celle-ci étant mal maîtrisée ou méconnue des enfants qui arrivent à l'école pour la première fois, on a recours aux langues nationales pour les apprentissages instrumentaux (lecture, écriture, calcul). L'utilisation des langues nationales parlées localement (*mooré, fulfuldé, gulmacema*, etc.) est limitée à la première année de l'ES (CP1) durant laquelle le français n'est introduit qu'à l'oral. Il devient langue d'enseignement à partir de la deuxième année.

Pour ce qui est des langues nationales, leur utilisation a été préconisée parce que faisant partie des compétences que l'enfant possède en arrivant à l'école. Ainsi, le recours à cet acquis linguistique facilite certains apprentissages, y compris celui du français. Pour ce faire, l'utilisation des langues nationales doit être conçue pour exploiter judicieusement le passage sans heurt au français. Ainsi, un comité chargé de la question du bilinguisme de transfert a été mis en place.

A l'issue de trois ans d'apprentissage à l'ES, les enfants ont, grâce à un système de passerelles (cf. schéma 1), les possibilités de poursuivre leur cursus scolaire dans l'ES, si elle est normalisée ou par un transfert dans une école classique proche, ou de s'inscrire dans un CEBNF, ce qui leur permettra plus tard d'accéder aux études secondaires ou au CPAF le plus proche.

Les visées recherchées à travers les ES sont très appréciables. Cependant, reposant particulièrement sur la participation communautaire et l'utilisation des langues, des difficultés ont vite surgi entamant sérieusement cette philosophie de base des ES. En effet, dans de nombreuses communautés qui avaient consenti à faire des efforts pour que ces écoles soient implantées, leur participation s'est amoindrie, et dans certaines localités, les ES totalement délabrées montrent le peu d'entretien.

Quant au bilinguisme, en français et dans une des langues des communautés, qui devrait servir comme le principal substrat de la formation des enfants, il ressort que la plupart des écoles ne l'appliquent plus (60 à 70% selon les interlocuteurs). Les raisons sont liées aux mobilités des enseignants et surtout au manque de formation des enseignants en bilinguisme. L'Etat burkinabè n'a pas su maintenir cette stratégie d'enseignement pour ces écoles.

Enfin, un autre problème majeur qui entame le fondement de ces ES est le refus des parents de laisser continuer les enfants dans les écoles mères. Les communautés ayant, pour la plupart du temps, opté de faire de ces ES, des écoles multigrades en les normalisant en six classes. Pour les parents, la normalisation de ces ES présente l'avantage de garder les enfants près d'eux, plutôt que de les laisser continuer ailleurs, avec des risques d'agressions pour les filles sur la route de l'école (ce sont entre autres des raisons qui sont plus explicitées dans l'analyse des résultats de cette expérimentation).

2.4. Les Centres d'Education de Base Non Formelle (CEBNF)

2.4.1. Une seconde chance de formation pour les enfants non scolarisés et déscolarisés

Démarré en 1995, le concept devait être expérimenté sur cinq ans, soit jusqu'en 2000 avant de connaître une extension en véritable grandeur. Les CEBNF, version classique³, comme le nom l'indique, sont des structures d'éducation non formelle qui accueillent des enfants 9-15 ans dans le but de leur offrir une éducation de base et des formations pré professionnelles pour une meilleure insertion socioéconomique

³ La présentation puise les informations dans le Document du Projet (cf. note 4) ; il s'agit donc des CEBNF version de départ (1995). Un cycle des métiers interviendra à partir de 2006 ; donc un cycle post CEBNF classique.

dans leur milieu. Il s'agit surtout d'enfants non scolarisés ou n'ayant pas eu la chance de terminer leur cycle scolaire dans le système formel. Ces centres constituent une opportunité de formation pré professionnalisant pour tous les exclus du système formel classique. La durée du cycle est de quatre ans. Les programmes de formation qui y sont dispensés comportent deux volets : une formation théorique et une formation professionnelle. Les objectifs globaux des CEBNF sont i) démocratiser les savoirs en prenant en compte les jeunes de 9 à 15 ans déscolarisés du système actuel et non scolarisés; ii) doter les apprenants de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être susceptibles de contribuer à leur insertion effective dans leur milieu ; iii) développer un partenariat multisectoriel pour la prise en charge de l'éducation de base.

A ces objectifs généraux se rattachent des objectifs spécifiques définis en cinq domaines : i) l'accroissement du taux d'alphabétisation ; ii) la formation des apprenants pour un développement endogène ; iii) l'établissement de passerelles entre le système non formel et le système formel ; iv) la participation communautaire ; v) la préparation à l'accès des apprenants aux CPAF, structures de formation et de promotion des secteurs productifs.

La formation est dispensée en langue nationale, mais le français y est également enseigné pour permettre aux apprenants d'acquérir un niveau de connaissance suffisant pour une intégration éventuelle au système formel (passerelles).

2.4.2. La recherche de l'efficacité et de l'efficience : contribution qualitative et quantitative des CEBNF au non formel et à la formation

2.4.2.1. Sur le plan quantitatif

Les CEBNF devaient contribuer à relever le taux d'alphabétisation de 20% (1995) à 30% en 2000⁴.

- La phase expérimentale devait ouvrir 28 centres à raison de 30 apprenants par centre à égalité de sexe dans 10 provinces, soit 840 jeunes à recruter au 31 octobre 1995 ;
- La phase de généralisation devait connaître une ouverture progressive de 224 centres, toujours à raison de 30 apprenants/centre, soit 6 720 jeunes à recruter au plus tard le 31 octobre 1998 « après l'évaluation de la première phase » ;
- Au total, le Projet devait toucher 20 160 jeunes apprenants correspondant à l'ouverture de 672 centres. Le taux d'alphabétisation attendu était de 1,04%⁵ ;
- 93 centres « à gestion publique ⁶ » sont recensés en 2010, dont 90 sont fonctionnels et 67 sont équipés⁷. Tous les centres équipés disposent de formateurs professionnels et la notion de formation pré professionnalisant est privilégiée par rapport à celle de formation préprofessionnelle ;
- On compte généralement deux animateurs par CEBNF. Il y aurait donc 186 animateurs comprenant 168 animateurs intégrés à la Fonction Publique et 18 non intégrés ;

⁴ MEBAM/SG/DEP : Projet Ecoles Satellites et CEBNF. Document du Projet. Mai 1995 ; p. 23

⁵ Idem, p. 43. Toutes les informations relatives à la philosophie du Projet sont tirées du Document du Projet.

⁶ Sont ainsi nommés les centres mis en place avec l'appui de l'UNICEF ou rétrocédés officiellement à l'Etat par des promoteurs comme l'ONG Aide à l'Enfance Canada ou le Projet Trade.

⁷ MEBA/SG/Projet ES/CEBNF : Rapport synthèse des travaux de l'Atelier de Bilan des activités d'apprentissage, de formation et d'insertion socioprofessionnelle dans les CEBNF ; Loumbila, 29/7/2010.

- La solution trouvée pour le grand écart de la tranche d'âge des apprenants a consisté à expérimenter deux programmes à la carte préparant l'un aux métiers (12-15 ans) et l'autre au CEP (9-11 ans).

2.4.2.2. Au plan qualitatif

Les objectifs sont de favoriser un développement endogène moyennant l'acquisition de pré-qualification dans certains secteurs de développement local et de comportements en rapport avec les enseignements des services associés (agriculture, élevage, environnement, santé, civisme) Le Projet devait offrir aussi des opportunités d'accès au système formel d'éducation, et donc organiser de passerelles vers l'enseignement primaire ou secondaire.

Pour le fonctionnement du CEBNF, on note que la formation dans les CEBNF dure quatre ans. Les programmes de formation et le matériel pédagogique sont inspirés de ceux utilisés dans les CPAF. Ces programmes comportent deux volets : une formation théorique avec des curricula dont les contenus sont organisés en huit rubriques correspondant à celle déjà identifiées au niveau des ES et une formation préprofessionnelle dans plusieurs domaines qui sont introduits à des niveaux différents du cycle de quatre ans : il existe d'abord un tronc commun dans lequel les apprenants sont formés dans le domaine de l'agriculture et de l'élevage et cela jusqu'à la fin du cycle ; à partir de la troisième année, débute l'initiation à trois métiers de base pour les garçons et trois autres métiers pour les filles. Dans chaque centre, les métiers sont choisis par les parents et les apprenants en fonction des possibilités du milieu (couture, menuiserie, mécanique, soudure, etc.). Le centre peut, au bout d'une période donnée, décider de changer de métier, s'il en éprouve le besoin.

Dans les CEBNF, on utilise comme langue d'enseignement les langues locales durant les deux premières années de formation. Le français oral et écrit est introduit en deuxième année. A partir de la troisième année, le français devient la langue d'enseignement afin de renforcer son apprentissage. En quatrième année, l'enseignement est dispensé en français sans que les langues locales ne soient totalement exclues pour autant. Le personnel enseignant du CEBNF se compose de personnes ressources locales au profil varié, compte tenu de ce qui précède :

- les animateurs, titulaire du BEPC ou du CAP au moins, parlant la langue du milieu et recrutés localement dans les mêmes conditions que les maîtres des ES. Ce sont des contractuels payés par l'Etat.
- des maîtres - artisans interviennent dans la formation préprofessionnelle (aspects théoriques et pratiques) en rapport avec leur métier (déjà choisi par le centre). Ils sont désintéressés par l'Etat.

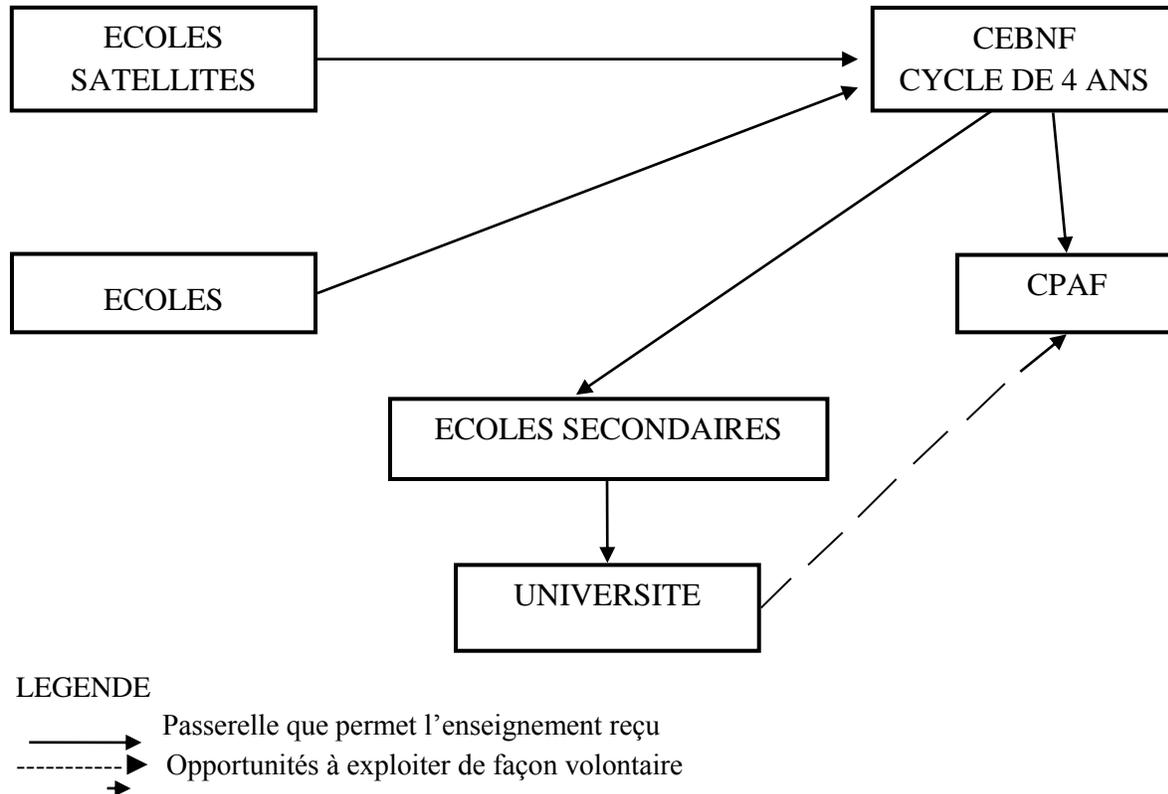
Les communautés de base participent à la prise en charge des animateurs selon la forme et le niveau de leur choix (cotisations financières, dons de vivres, etc.). L'encadrement des animateurs est assuré par les services compétents du MENA.

Grâce aux systèmes de passerelles, les enfants qui entrent dans les CEBNF, à l'issue de leur formation, ont plusieurs possibilités :

- s'inscrire dans un CPAF pour poursuivre leurs études dans le premier cycle du secondaire après l'obtention du CEP ; étant donné qu'on estime qu'à l'issue de leur formation, ils ont le niveau du CM2 des écoles classiques ; ils peuvent alors se présenter à l'examen du CEP en candidat libre.

- se perfectionner, pour les plus performants, dans les centres de formation professionnelle comme les CPR (Centre de Perfectionnement Rural).

Figure 1 : Schéma d'articulation des passerelles



Toutefois, il existe de nombreux facteurs qui ont empêché cette innovation de connaître l'essor que lui prévoyait le Gouvernement burkinabè et ses partenaires. Parmi les facteurs limitant, on note : la pauvreté des familles, le statut marginalisé des langues nationales, le grand écart d'âge entre les apprenants et surtout le statut contractuel des animateurs de centres rémunérés à un taux très inférieur à celui de leur homologue du formel.⁸ En outre, le Gouvernement semble n'avoir jamais mis en tête des priorités éducatives cette expérimentation, bien qu'il prévoyait la généraliser sur l'ensemble du pays à partir de 2000, année butoir pour la mise en œuvre du PDDEB. Sur 672 centres qui étaient prévus dans sa phase de généralisation, le nombre actuel des CEBNF est 7,5 fois inférieur aux prévisions (seulement 90 CEBNF existent actuellement). Cela n'a pas permis de toucher les 20 160 jeunes apprenants, initialement prévus. Même après quinze ans de mise en œuvre, les CEBNF n'ont accueilli qu'un peu plus de 4 600 apprenants.

⁸ Idem : p.41.

2.5. Coordination, partenariat et suivi évaluation des innovations

2.5.1. Le Cadre Institutionnel pour les Bisongo et les ES/CEBNF

Au niveau des Bisongo, la coordination technique est assurée par le Ministère de l'Action Sociale et de la Solidarité Nationale (MASSN) à travers la Direction de la Promotion de l'Encadrement de la Petite Enfance (DPEPE). Elle assure le suivi et l'évaluation des activités sur le terrain grâce aux superviseurs qui effectuent des sorties une fois par trimestre au niveau central et deux fois par mois au niveau déconcentré (zones d'encadrement).

Sur la base des outils de collecte élaborés par le MASSN avec l'appui de l'UNICEF, des rapports mensuels, trimestriels et annuels sont produits pour le suivi régulier du déroulement des activités des Bisongo. Cependant les supervisions ne sont jamais faites à temps ou même ne sont pas tenues comme prévues. Les raisons avancées sont le manque de moyens pour le carburant et les déplacements. Cette situation explique que des fois, certaines informations et données sont difficiles à obtenir.

Quant aux ES et aux CEBNF, le Cadre institutionnel prévu (en termes d'ancrage institutionnel) pour le projet ES/CEBNF est le MENA dont le Secrétaire Général préside le Comité de Pilotage, « un organe d'orientation, de supervision, de suivi et d'évaluation des activités » du Projet.⁹

Au niveau Central, trois membres du Comité de Pilotage retiennent particulièrement l'attention en raison de l'importance de leurs charges affectant la gestion presque quotidienne du Projet : l'Unité de Coordination du Projet, la Direction Générale de l'Alphabétisation et de l'Education Non Formelle (DGAENF) et le cadre de concertation des partenaires techniques et financiers du Projet.

Les principales charges de l'Unité de Coordination couvrent:

- les services administratifs et financiers ;
- les services de « la planification prospective et de la formation professionnalisante » (études d'implantation des centres, programmes / projets d'activités de formation des acteurs et de renforcement des capacités /équipements des centres, suivis du cursus, de la certification, des passerelles (vers le Formel) des apprenants et de leur installation (après formation) ;
- les services de suivi-évaluations et de supervisions pédagogiques des centres¹⁰.

La DGAENF, à travers la Direction de l'Education Non Formelle des Adolescents (DENFA), assume les missions régaliennes, notamment la qualité des formations (suivis des formations de l'encadrement et des apprenants, évaluation sommative).

Le Cadre de concertation des partenaires techniques et financiers appuie, bien entendu, le financement des actions. Cependant, il faut ajouter que l'UNICEF qui y tient la tête en termes de mise à disposition de fonds contribue techniquement aussi à la promotion des CEBNF notamment lors de l'examen des projets soumis pour financement, le financement de la participation des responsables du Projet à des rencontres

⁹ MEBA/SG : Arrêté N°2009-0047/MEBA/SG du 1^{er} Juin 2009 portant création d'un Comité de pilotage du Projet ES/CEBNF.

¹⁰ MEBA/SG : Arrêté N°2009-0040/MEBA/SG du 22 Mai 2009 portant création, organisation et fonctionnement du Projet ES/CEBNF

internationales sur la question des CEBNF et le suivis de temps en temps des actions de terrain. Les avis techniques donnés sont exploités.

En terme d'ancrage institutionnel au niveau déconcentré/décentralisé, les ES/CEBNF ont balancé entre la Direction Provinciale de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation (DPEBA) et la Circonscription d'Education de Base (CEB). A partir de 2006, l'ancrage se serait stabilisé à la CEB plus proche des Communautés bénéficiaires. Au niveau local (Commune ou gros village) on retrouve le COGES ayant comme membres: le Maire, le Directeur de l'ES ou du CEBNF, un membre du Conseil Villageois de Développement (CVD), les représentants des apprenants et des AME et « toute autre compétence jugée nécessaire».

Le COGES doit créer de conditions de vie et d'apprentissage favorables à la formation des apprenants et suivre régulièrement leur formation¹¹. Hormis le fait que les COGES mis en place ne sont pas toujours dynamiques ou ne fonctionnent pas, tous les ES et CEBNF n'en disposent pas. Ce sont donc les points d'ancrage aux trois niveaux: central, déconcentré/décentralisé et local. Ces derniers ont souvent été cités par les enquêtés (enseignants et surtout personnel d'encadrement) comme difficilement adaptés au terrain. Pendant longtemps, et jusqu'à présent, les ES et les CEBNF répondent plus de la coordination du Projet que des structures administratives et éducatives déconcentrées et décentralisées.

Selon certains de nos interlocuteurs, il existe une forte centralisation du projet qui se justifie par le fait que la coordination du projet continue de bénéficier de l'appui de partenaires auxquels, elle doit évidemment des compte rendus précis et ciblés de leurs appuis financiers et techniques. Cependant, on peut aussi avancer que si des efforts ont été fournis par la Coordination du Projet pour que le suivi des innovations, sous sa tutelle, soit déconcentré et/ou décentralisé, l'obstacle important reste la déficience des moyens financiers pour assurer régulièrement le carburant et la maintenance des engins de déplacements. Il s'avère nécessaire que des efforts soient entrepris pour renforcer la gestion et le suivi décentralisé des CEBNF et des ES à travers les collectivités locales que sont les mairies.

2.5.2. Le partenariat pour le développement de ces innovations

La contribution de l'UNICEF aux innovations est importante. Cette institution ayant occupé jusqu'à aujourd'hui, une place centrale pour leur mise en œuvre.

Ainsi, des plans d'actions annuels ont été élaborés à cet effet et les activités s'articulent autour de la recherche-action, de l'expansion et de la consolidation des expériences, du renforcement des capacités institutionnelles et du renforcement des capacités communautaires. En plus de l'UNICEF, on peut citer les Partenaires Techniques et Financiers comme la Chine de Taïwan à travers les engagements nationaux, l'Union Européenne, le PREP et le FTI.

2.5.3. La coordination et le suivi du projet

L'exécution du suivi du Projet ES/CEBNF est confiée à l'Unité de Coordination au regard de ses attributions.

¹¹ MEBA/SG/DGAENF : Arrêté N°2010 - 0015/MEBA/SG/DGAENF du 31/3/2010 portant cahier de charges des intervenants en ENF.

- La Coordination du Projet effectue des sorties conjointes sur le terrain avec la DENFA.
- Les suivis évaluations des ES/CEBNF sont effectués par le personnel du niveau central et déconcentré/décentralisé. Le Projet a doté ces deux niveaux d'une soixantaine de micro-ordinateurs et d'une dizaine de véhicules pour renforcer leurs capacités logistiques.
- Le personnel du niveau central prévoit trois sorties de suivi-évaluation des centres durant chaque campagne. La première sortie vérifie l'ouverture des centres et permet d'ores et déjà de donner des appuis-conseils aux animateurs ; la deuxième permet d'apprécier les niveaux atteints par les apprenants et la troisième fait l'évaluation de fin d'année et les bilans. La troisième sortie n'est jamais effectuée par manque de financement.
- Les Structures déconcentrées/décentralisées du MENA disposent des acteurs de rôles incontournables pour le succès des CEBNF qui sont les superviseurs rapprochés, ainsi appelés parce qu'ils doivent se rendre dans le centre au moins trois fois durant l'année « scolaire » par opposition aux superviseurs du niveau central qui y viennent une ou deux fois dans la réalité. Ces superviseurs rapprochés, présentement au nombre d'une soixantaine répartis au niveau national, sont tous des Conseillers Pédagogiques Itinérants (CPI) et on rencontre parmi eux de plus en plus d'Inspecteurs de l'Enseignement Primaire (IEP), ce qui est remarquable en termes de niveau de base. Théoriquement, il est affecté à chaque superviseur rapproché cinq centres.

Dans la réalité, chaque superviseur en a moins. Ils assurent les suivis techniques et pédagogiques des centres ; ce qui suppose un long temps passé dans le centre avec l'animateur/ formateur et les apprenants, le COGES, les formateurs spécifiques quand ils sont en place (agents techniques en Agriculture, élevage, environnement, etc. et les maîtres-artisans), mais aussi les Communautés villageoises, consommatrices des sortants des CEBNF. D'après les responsables du Projet, « plus de 75 CEB » comprenant des inspecteurs et des conseillers pédagogiques « ont bénéficié régulièrement de diverses formations (transcription, approche bilingue, suivi évaluation, micro planification, approche droit et genre, etc.) » et 75 motos ainsi que du carburant (dotation périodique) ont été mis à la disposition des superviseurs rapprochés pour assumer les différentes charges.

On retiendra tout de même que les entretiens de terrain ont révélé des insuffisances dans le suivi des activités. Les superviseurs formés ne sont pas non plus à l'abri des affectations laissant ainsi la place à de nouveaux venus sans formation ad hoc.

Le Projet aurait été très ambitieux et les moyens humains, matériels et financiers sous-estimés ; d'où les insuffisances constatées. E. Lopez dit de la situation des CEBNF en 2000 : « L'impression qui se dégage actuellement de la marche des CEBNF peut se caractériser par le découragement des animateurs, le désarroi des parents et la désaffection des apprenants. »¹².

¹² E. LOPEZ, p.18.

Une situation qui a très peu évolué, comme le fait constater cette évaluation dans les chapitres 5 et 6 du présent rapport.

3. ANALYSE DES RESULTATS

3.1. Offre et demande éducative dans les Bisongo

De nos jours, le pays présente un taux de préscolarisation de 2,7% (MASSN, 2010). La région du Centre, avec principalement Ouagadougou, la ville la plus importante du pays, présente le taux de préscolarisation le plus élevé (11,2%). Par contre, on note que sur le reste de l'ensemble du pays, constitué encore de zones rurales, les indicateurs montrent la faible présence, voir l'absence de structures préscolaires ou d'encadrement de la petite enfance. Si l'on se réfère aux indicateurs des trois dernières années sur l'état de la préscolarisation au Burkina, il existe un recul des taux pour l'ensemble des régions et plus spécifiquement pour le Centre où il passe de 14,3% à 11,2%. C'est dire que des efforts doivent être faits pour la création et l'expansion des Bisongo dans les zones rurales.

Dans l'ensemble les Bisongo ont accueilli un peu plus de 10 500 enfants de 3-6 ans de zones rurales, chiffre dérisoire au regard de la population scolarisable des 3-6 ans estimée à 1 562 473 enfants. Cette situation n'est d'ailleurs pas singulière au Burkina Faso, car les expériences visant le renforcement ou le développement de la préscolarisation en Afrique ont souvent présenté des résultats décevants ou mitigés, comme cela a été le cas de la case des tout-petits au Sénégal. Dans d'autres pays comme le Ghana où le taux de préscolarisation de 8% est loin d'être satisfaisant. En somme, les structures pour la petite enfance existent en Afrique, mais dans leur ensemble elles demeurent embryonnaires, car plus urbaines que rurales. Alain Mingat (2000) et ses collègues observent que dans la plupart des pays africains, les préscolaires sont peu développés. Selon eux ce sont des structures qui restent fortement urbaines, même s'ils reconnaissent que leurs apports sont non négligeables dans le développement de la scolarisation et même des performances scolaires des enfants qui sont passées par le préscolaire.

Le faible développement des structures d'encadrement de la petite enfance au Burkina Faso dépend des coûts de leur construction, mais aussi d'une politique nationale non encore fortement soutenue par les autorités elles mêmes, qui continuent de voir en elles des actions voulues par les partenaires, que répondant aux besoins réels des populations. Pour le coût, nombre de partenaires qui soutiennent l'éclosion des Bisongo ont opté pour les constructions en entreprise, avec une grande variabilité des coûts qui laisse penser que de tels montants peuvent servir à construire une école primaire qu'à édifier un Bisongo. En effet, le montant d'un Bisongo varie de 12,5 millions FCFA pour Borne Fonden à 17 millions FCFA pour l'UNICEF et à environ 15 millions FCFA pour le projet Bright du MCA-BF. Dans certaines perspectives de l'Etat comme le Centre d'Eveil et d'Education Préscolaire (CEEP), les coûts sont décourageants, car les modèles présentés actuellement varient de 21 millions FCFA pour le bâtiment à 26 millions FCFA, si on y ajoute une clôture. Les CEEP sont des plans quasi écoles qui sont proposés en lieu et place d'espace d'accueil pour les jeunes enfants de moins de six ans, en vue de leur encadrement pour leur éveil.

Tableau 3 : Population pré scolarisable par région et par sexe en 2009

Régions	Sexe	Age			
		3 ans	4 ans	5 ans	Total
Boucle du Mouhoun	Filles	27,442	26,552	25,583	79,577
	Garçons	29,520	28,490	27,381	85,391
	Ensemble	56,962	55,042	52,964	164,968
Cascades	Filles	9,910	9,690	9,432	29,032
	Garçons	10,378	10,066	9,723	30,167
	Ensemble	20,288	19,756	19,155	59,199
Centre	Filles	26,664	26,317	25,854	78,835
	Garçons	26,022	25,702	25,281	77,005
	Ensemble	52,686	52,019	51,135	155,840
Centre-Est	Filles	21,589	20,970	20,281	62,840
	Garçons	24,196	23,137	22,032	69,365
	Ensemble	45,785	44,107	42,313	132,205
Centre-Nord	Filles	23,561	22,866	22,095	68,522
	Garçons	25,766	24,620	23,424	73,810
	Ensemble	49,327	47,486	45,519	142,332
Centre-Ouest	Filles	22,077	21,496	20,840	64,413
	Garçons	24,628	23,640	22,594	70,862
	Ensemble	46,705	45,136	43,434	135,275
Centre-Sud	Filles	11,754	11,398	11,007	34,159
	Garçons	12,940	12,416	11,863	37,219
	Ensemble	24,694	23,814	22,870	71,378
Est	Filles	24,960	24,117	23,198	72,275
	Garçons	27,152	25,942	24,685	77,779
	Ensemble	52,112	50,059	47,883	150,054
Hauts-Bassins	Filles	24,794	24,468	24,026	73,288
	Garçons	26,268	25,699	25,034	77,001
	Ensemble	51,062	50,167	49,060	150,289
Nord	Filles	23,308	22,586	21,791	67,685
	Garçons	24,864	23,821	22,723	71,408
	Ensemble	48,172	46,407	44,514	139,093
Plateau Central	Filles	13,173	12,786	12,356	38,315
	Garçons	14,589	13,956	13,294	41,839
	Ensemble	27,762	26,742	25,650	80,154
Sahel	Filles	18,436	17,874	17,255	53,565
	Garçons	20,107	19,281	18,418	57,806
	Ensemble	38,543	37,155	35,673	111,371
Sud-Ouest	Filles	11,606	11,175	10,718	33,499
	Garçons	12,794	12,288	11,754	36,836
	Ensemble	24,400	23,463	22,472	70,335
National	Filles	259,274	252,295	244,436	756,005
	Garçons	279,224	269,058	258,206	806,488
	Ensemble	538,498	521,353	502,642	1,562,493

Source: Projection démographiques, INSD, août 2009

3.1.1. Contribution à l'accroissement scolaire / l'encadrement

En nous référant à l'annuaire statistique du MASSN de 2010, on note l'existence de cent soixante dix-sept (177) Bisongo comptant 252 salles de classes réparties sur l'ensemble du pays. Le Centre-Est est celui qui possède le plus d'infrastructures Bisongo avec 60 salles de classes réparties sur quarante 40 Bisongo. Par contre, il n'existe pas encore de Bisongo dans les Cascades et le Sud-ouest. Globalement, l'état de ces structures d'encadrement est acceptable, quand bien même, plus d'un Bisongo sur quatre est en mauvais état.

Tableau 4: Répartition des Bisongo par région et selon l'état des murs

Régions	Nature	Bon	Mauvais	ND	Ensemble
Boucle du Mouhoun	Bisongo	7		10	17
Cascades	Bisongo	0		0	0
Centre	Bisongo	16		10	26
Centre-Est	Bisongo	25	1	34	60
Centre-Nord	Bisongo	17		4	21
Centre-Ouest	Bisongo	6		5	11
Centre-Sud	Bisongo	24		7	31
Est	Bisongo	16	6	1	23
Hauts-Bassins	Bisongo	15		3	18
Nord	Bisongo	4		0	4
Plateau Central	Bisongo	13		13	26
Sahel	Bisongo	14		1	15
Sud-Ouest	Bisongo	0		0	0
	Ensemble	157	7	88	252

Source : annuaire statistique du MASSN, 2010.2.

3.1.2. Performances scolaires des enfants issus des Bisongo dans les écoles primaires

Sur le plan de l'éveil, de la curiosité et du dynamisme des enfants, les résultats déjà mentionnés par l'Etude du CERFODES¹³ de 2000 sont encore confirmés. En effet, au niveau des performances scolaires, les élèves provenant des Bisongo continuent de présenter de meilleurs résultats que ceux qui sont inscrits directement dans les écoles classiques sans être passés par le préscolaire. Les enseignants des écoles mères dans lesquelles les enfants issus des Bisongo ont été scolarisés, indiquent que ceux-ci arrivent avec des compétences en expression, en chants, dont ne disposent pas les autres enfants directement scolarisés au CP des écoles classiques. Ils sont non seulement plus expressifs que les enfants directement scolarisés, mais en outre, ils ont plus de facilité à participer au cours. Alain Mingat et Bruno Suchaut (2000) avaient observé un effet additif des performances des préscolaires sur les jeunes élèves du primaire. Ils étaient parvenus à la conclusion que le préscolaire influence positivement l'apprentissage des enfants pour les premières années à 1,8 la moyenne des notes de ceux qui ont été directement scolarisés dans les écoles

¹³ CERFODES/FASAF : Impact des initiatives Burkinabé d'encadrement de la petite enfance sur l'éducation et la protection des filles au Burkina Faso : le cas des Bisongo, 2005

formelles. C'est dire que si la moyenne des élèves scolarisé directement est de 5/10, celle des enfants passés par des préscolaires est 9/10. Cependant cette forte performance se décline par la suite pour être nulle à la fin du cycle primaire. C'est exactement les résultats auxquels nous étions parvenus en 2005 et que nous avons encore obtenus au cours de cette étude. En effet, les enfants disposent de pré requis qui facilitent leur apprentissage au niveau du primaire grâce aux différentes activités menées dans les Bisongo tels que les contes, les récitations, les chants, les jeux et les dessins. Ainsi, les enfants viennent à l'école primaire avec une base assez bonne qui leur permet de mieux intégrer les acquisitions scolaires.¹⁴

A contrario, les élèves des écoles classiques sont 41,3% qui n'ont pas obtenu leurs moyennes, contre 14,5% chez les élèves venus des Bisongo. En somme, de tels indicateurs, bien qu'estimés sur la base de la moyenne actuelle du premier trimestre de l'année, indiquent que les Bisongo participent à mieux préparer les enfants pour de meilleurs acquis scolaires. Cependant Alain Mingat et Bruno Suchaut (2000) expliquent que l'influence positive peut être aussi liée aux objectifs assignés au préscolaire, selon qu'il s'agisse de socialisation ou d'apprentissage cognitif. Toutefois, cet effet est totalement négatif quand le substrat d'encadrement repose uniquement sur une langue nationale. Ce qui est le cas actuellement au Burkina Faso.

En effet, cette bonne base s'effrite pour être totalement nulle à partir des classes de CM (CERFODES, 2005). Lors d'échanges avec des enseignants du primaire des villages qui comptent des Bisongo, ils ont tous notifié que dans leur classe les meilleurs élèves sont généralement des enfants Bisongo. En recueillant les moyennes du premier trimestre de la rentrée scolaire de 2010/2011 des élèves de quelques écoles mères, nous parvenons aux résultats suivants pour deux cent quatre vingt-dix (290) enfants. Ainsi, 85,5% des enfants issus des Bisongo ont au moins la moyenne, alors qu'ils ne sont que 58,70% pour les élèves classiques, c'est-à-dire, ceux qui ne sont pas passés par les Bisongo.

Tableau 5 : Répartition des élèves par type selon leur moyenne actuelle dans les classes de CP

	Elève passé par le Bisongo (N=130)	Elève Classique (N=160)	Total (N=290)
0 à 4,9 (médiocre)	14,5 %	41,3 %	19,2 %
5 à 5,99 (Moyen)	36,1 %	38,7 %	32,3 %
6 à 7,99 (Bon)	28,0 %	17,6 %	15,5 %
8 et +	21,4 %	2,4 %	20,6 %
Ensemble	100,0%	100,0%	100,0%

Source : Enquête CERFODES/UNICEF/MENA 2010

¹⁴ CERFODES/FASAF : Impact des initiatives Burkinabé d'encadrement de la petite enfance sur l'éducation et la protection des filles au Burkina Faso : le cas des Bisongo, 2005

3.2. Offre et demande éducative dans les Ecoles Satellites

Depuis l'année 1995, sur un total de 306 écoles satellites réalisées par le fonds UNICEF, Chine/Taiwan, USA (Treat), Comités de jumelage, Union Européenne (PSEB), etc., un nombre de 179, soit 58,5% d'entre elles ont été construites dans les deux premières régions prioritaires éducatives du pays à savoir le Sahel et l'Est. Les régions prioritaires éducatives sont celles qui présentent des taux de scolarisations faibles, qui généralement sont en deçà de la moyenne nationale. C'est dire que l'objectif des ES est d'aider à accroître sensiblement la scolarisation des enfants.

Tableau 6 : Nombre et répartition en % des écoles satellites réalisées depuis 1995

Régions	Nombre d'ES	%
Boucle du Mouhoun	02	0,65
Centre Ouest	25	8,17
Cascades	08	2,61
Plateau Central	23	7,52
Est	127	41,5
Hauts basins	01	0,33
Centre	03	0,98
Centre Est	15	4,9
Nord	05	1,63
Sud Ouest	13	4,25
Centre Nord	25	8,17
Sahel	52	16,99
Centre Sud	07	2,29
Total	306	100

Source : Tableau conçu à partir des données statistiques du Projet ES/CEBNF

3.2.1. Offre : Evolution et accès

En quinze ans d'existence, on observe que les écoles satellites ont connu une croissance exponentielle passant de 32 écoles en 1995 à 309 en 2010, soit quasiment dix fois le nombre d'écoles classiques. Dans le même temps, le nombre d'élèves de ces écoles a été démultiplié par trente. Il est surtout important d'observer que si les écoles satellites ont permis une amélioration de l'accès à l'éducation, cela n'a pas effacé les disparités garçons/filles. De 1999 à 2003, les proportions de filles scolarisées par rapport aux garçons accusaient des écarts d'environ 10 points. De nos jours (2010), ces écarts se sont accentués pour être de 20 points, si l'on considère que le ratio de parité filles garçons est de 0,8.

Par ailleurs, dans les ES, le maintien des filles continue d'être un problème. En effet, si en classe de CPI, on note un nombre important de filles qui sont inscrites par les parents, il est apparu au fil du temps des abandons de filles scolarisées. Deux raisons ont été évoquées : les mariages précoces qui sont encore très vivaces dans les deux zones du Sahel et de l'Est où il existe plus de la moitié des écoles satellites, et la réticence persistante de certains parents à laisser leurs filles continuer dans les écoles mères. En tout état

de cause, les pesanteurs sociologiques et culturelles comme les mariages et les rapt nuptiaux de petites filles sont les explications les plus avancées.

Tableau 7 : Evolution du nombre des ES et des élèves de 1995 à 2010

ANNEE	NBRE d'ES	GARCONS	FILLES	TOTAL	%FILLES
1995-1996	32	557	503	1 060	47,45
1996-1997	43	821	705	1 526	46,20
1997-1998	153	1 484	1 296	2 780	46,62
1998-1999	205	4 486	3 331	7 817	42,61
1999-2000	205	7 049	4 801	11 850	40,51
2000-2001	209	8 393	5 631	14 024	40,15
2001-2002	225	7 170	5 078	12 248	41,46
2002-2003	229	8 870	6 090	14 960	40,71
2003-2004	268	10 339	8 190	18 529	44,20
2004-2005	285	12 014	9 528	21 542	44,34
2005-2006	289	15 651	13 961	29 612	47,14
2006-2007	306	15 770	14 001	29 771	47,02
2007-2008	306	16 035	15 013	31 048	48,35
2008-2009	306	16 685	14 427	31 112	48,36
2009-2010	309	17 609	15 529	33 138	48,37

Source : MEBA-PROJET ES/CEBNF, 2010, Rapport interne sur l'exécution du projet ES/CEBNF, (1995-2009)

La distance par rapport à l'école mère n'a pas toujours été respectée, les parents ne veulent plus le transfert de leurs enfants soit dans les écoles mères des villages voisins, où les enseignants ne sont pas toujours aussi assidus et efficaces que les leurs. A ces réticences, il existe parfois des obstacles naturels (rivières, montagnes, etc.) entre les villages qui rendent difficiles le parcours des enfants sur le chemin de l'école. Il faut ajouter le contexte de la mise en œuvre du PDDEB et de l'urgence positive qui se sont concrétisés par l'accroissement exponentiel des effectifs scolarisés, posant des problèmes supplémentaires au transfert, liés à la capacité d'accueil limitée des écoles mères. En effet, comment transférer une classe pléthorique dans une école mère, elle-même à effectif pléthorique ? Les écoles satellites ne sont-elles pas qu'une alternative qui doit se normaliser si la situation l'exige ?

3.2.2. Enseignants et bilinguisme dans les Ecoles Satellites : un déficit de formation et d'outils didactiques

Pour exercer dans une école satellite, un enseignant doit recevoir un kit de compétences qui lui permet de prendre efficacement en charge les élèves. Ainsi une formation initiale lui est destinée sur trois thématiques qui sont i) la transcription, ii) l'approche intégrale et iii) le bilinguisme de transfert. La formation sur ces trois aspects dure environ un mois (25 jours selon la majorité des enseignants rencontrés) dont deux semaines pour la transcription, une semaine pour le bilinguisme de transfert et une semaine pour l'approche intégrale.

Pour certains enseignants et encadreurs, ces quatre semaines sont insuffisantes pour une meilleure acquisition adéquate de compétences, même quand on est locuteur (cest-à-dire, un enseignant maîtrisant

le dialecte du milieu). Des interviews, il ressort aussi que certains enseignants qui ont reçu la formation initiale pour exercer dans les ES, n'aient plus reçu de recyclages. Les enseignants ont du reste évoqué le fait que les formations initiales ou les recyclages ne soient pas déconcentrés. En ce qui concerne les recyclages, ils durent en moyenne trois jours. En sus de cette formation, l'enseignant doit être doté d'outils pédagogiques destinés à l'enseignement bilingue. Il s'agit du livre du maître, de tableaux de feutres, de figurines pour les transferts et, des guides du maître pour chaque division et chaque matière (CP1, CP2 et CE1). Pour l'élève il s'agit essentiellement du livre de lecture au CP1 (syllabaire) et au CP2 et du livre de transfert au CP2 et au CE1.

Un autre aspect non moins important relève du fait que les enseignants des ES n'ont pas de statut particulier et ont depuis un certain temps le même traitement que ceux des écoles classiques dont certains sont issus, statut qui permet à un enseignant d'une ES de se faire affecter à sa demande dans une école autre qu'une ES. Cette situation crée ainsi une insuffisance d'effectif pour cause de départ dans certaines ES et contraint les Chefs de Circonscription à y affecter des enseignants du classique qui n'ont aucune compétence en la matière. En effet, la présence de personnel non qualifié a été constaté dans plusieurs ES avec pour conséquences immédiates d'une telle situation que :

- i) l'enseignement dans certaines ES est mi bilingue – mi classique. En effet, des enseignants nous ont confié que dans leurs écoles, le bilinguisme n'est effectif que dans les classes de CP1 et par manque de matériel d'une part et par absence d'enseignants qualifiés. Très souvent un enseignant sur trois est qualifié dans certaines écoles ;
- ii) la faiblesse des élèves au niveau de l'expression en français. En effet, le manque de transfert des connaissances de la langue locale à la langue française, engendre un faible niveau des enfants en expression orale et écrite.

Interrogés, certains encadreurs pédagogiques ont reconnu qu'il y a effectivement des enseignants non qualifiés qu'ils ont dû déployer dans les ES et disent même avoir évoqué la situation lors de leurs rencontres pédagogiques annuelles.

Au départ du projet ES/CEBNF, le personnel des ES était recruté au sein de la communauté, ce qui est considéré par certains comme étant la meilleure option. Cependant, suite à des dysfonctionnements, liés à la réclamation d'un statut plus attrayant par les animateurs et enseignants des écoles satellites, cette option a été abandonnée progressivement depuis 2004 et désormais les enseignants recrutés sont ceux issus des ENEP qui sont par la suite formés pour les ES. C'est à partir de ce moment que les problèmes de compétences du personnel ont débuté selon certains encadreurs. En réalité, l'instabilité du personnel a toujours existé, car chaque année plus de 10% des enseignants démissionnaient et partaient vers d'autres horizons après les concours de recrutement ouverts par la Fonction Publique. Alors que le nombre d'écoles augmentait et que de nombreux enseignants admis au test d'intégration à la Fonction Publique partaient pour d'autres régions en raison du mode de recrutement (régionalisation des recrutements), le budget de formation initiale était plafonné à 150 enseignants par an, ce qui amenait à faire des restrictions dans le nombre d'enseignants formés par an. En outre, depuis 2007 avec le lancement de la Réforme du système éducatif, consacrant la gratuité de l'éducation, le programme n'a pas pu transférer la reproduction du matériel didactique en langues nationales à la direction de l'allocation des moyens spécifiques aux

écoles (DAMSE) qui n'a pu fournir que des livres en français. Ces deux défaillances cumulées sont responsables à 90% de l'abandon progressif du bilinguisme dans les écoles satellites.

Quant au manque de personnel qualifié constaté dans les ES, les raisons généralement avancées par nos interviewés sont que les premiers enseignants des ES qui n'étaient pas alors des agents publics, ont pu par la suite intégrer la Fonction Publique. Ainsi de nombreux enseignants voulant faire d'autres expériences ont demandé à être affectés dans les écoles classiques. En outre, les encadreurs –inspecteurs- ont évoqué le fait qu'eux-mêmes n'aient pas été outillés pour encadrer les enseignants dans les ES. Une Directrice interrogée a déclaré que la grande difficulté qu'elle éprouvait, résidait dans le fait qu'elle ne savait pas vers qui s'orienter quand un problème pédagogique et même didactique surgissait, vu le manque de compétences des encadreurs. La conséquence majeure d'une telle situation est l'incapacité d'un suivi pertinent de la part des encadreurs pédagogiques dans les ES, d'où la difficulté d'évaluer la pertinence et la qualité de l'enseignement dans les ES sous leur ressort. Au regard de la situation, il est évident que l'enseignement dans les ES échappe au contrôle de qualité des encadreurs pédagogiques.

Mais au-delà de tout ceci, certains encadreurs pensent qu'il ne s'agit pas simplement d'une question de formation d'enseignants et d'encadreurs qui se pose, mais plutôt de locution, l'enseignant ou l'encadreur ne maîtrisant pas forcément la langue du milieu telle que parlée par les élèves.

3.2.3. Les performances scolaires des élèves des ES : une remédiation urgente

Pour les encadreurs pédagogiques, lorsque l'enfant apprend dans sa langue, les mécanismes de base sont facilement mieux acquis que lorsqu'il apprend en français. Les enseignants sont aussi presque unanimes à le reconnaître. Dans les conditions et principes requis, les élèves issus des ES sont au moins à niveau égal avec ceux des écoles classiques.

Ainsi les premières évaluations faites en 1999 par Batiana, Barreteau et Yaro, quelques années après la mise en œuvre de cette innovation, ont tous abouti à des résultats qui consacraient les écoles satellites comme étant plus performantes que les écoles classiques. Plusieurs tests ont été ainsi appliqués aux élèves dans la totalité des écoles satellites (31 écoles) et dans les "écoles-mères" correspondantes (25 écoles ayant répondu aux questionnaires). Les enquêtes ont touché, au total, 849 élèves des écoles satellites et 983 élèves des écoles classiques. Trois séries de résultats ont été obtenues et comparées : un test général, en français et en mathématiques ; un test, plus poussé, de compétence en français (inspiré du "Test d'Abidjan"), et le relevé des notes aux compositions trimestrielles (tout cela pour les classes de CE1).

Par ailleurs, un questionnaire, adressé aux directeurs d'école, visait à inventorier les déterminants des réussites et des échecs. Les différents résultats qui sont synthétisés dans les tableaux suivants montrent des écarts du simple au double entre les écoles satellites et les écoles classiques. Quelles que soient les épreuves ou les disciplines qui ont été administrées, les élèves des ES étaient les meilleurs.

Tableau 8 : Test général sur les acquis au niveau des épreuves fondamentales par types d'écoles

Epreuves	Dictée	Grammaire	Conjugaison	Vocabulaire	Opérations	Problème
Ecoles Satellites (ES)	5,2	5,4	4,7	5,8	7,6	5,7
Ecoles Classiques (EC)	3,5	3,4	2,7	4,3	4,9	2,5

Source : Barreteau et Yaro

Tableau 9 : Notes et moyennes comparatives entre les élèves des ES et les EC

Note des élèves par discipline selon le type des écoles				Notes aux compositions trimestrielles par types d'écoles				
Discipline	Français	Mathématiques	Moyennes Générale	Discipline	1 ^{er} Trimestre	2 ^{ème} Trimestre	3 ^{ème} Trimestre	Moyenne Annuelle
Ecoles Satellites (ES)	5,3	6,6	5,7	Ecoles Satellites (ES)	5,6	5,5	5,3	5,5
Ecoles Classiques (EC)	3,5	3,7	3,7	Ecoles Classiques (EC)	4,6	4,5	4,8	4,6

Source : Barreteau et Yaro

Les explications qui avaient soutenu cette différence de performances entre les écoles satellites (ES) et les écoles classiques (EC) sont diverses, mais elles étaient centrées sur les objectifs et les nouveautés inhérents aux ES. Le tableau suivant est une synthèse des déterminants de la différenciation des performances entre les ES et les EC

Tableau 10: Déterminants de la différenciation des performances entre les ES et les EC

Déterminants	ES	EC
Suivi par un superviseur ou un conseiller	7.2	1.5
Effectif	8.3	4.1
Réunions APE	8.4	6.3
Fréquentation scolaire	5.8	4.6
Formation continue des enseignants	9.3	8.3
Distances entre habitation des élèves et l'école	8.6	7.8
Disponibilité (absence/Présence) des enseignants	6.9	6.2
Nombre de manuels en Français	1.9	3.3
Nombre de manuels en Mathématiques	1.0	2.5
Résidence des enseignants dans le village	5.2	8.7
Durée de la Formation initiale (2 ans/2 mois)	0	5.6
Moyenne	5.7	5.3

Source : Barreteau et Yaro

Ce que l'on peut dire, c'est que les efforts de respecter les objectifs assignés aux ES ont fondamentalement donné à cette innovation des facteurs de réussite. En effet, même si les manuels

didactiques et la durée formation initiale étaient déficients pour les ES, en revanche, le suivi des enseignants par un encadreur qualifié, les faibles effectifs de ces écoles oscillant entre 40 et 50, les réunions régulières des APE comme étant un gage d'engagement des parents et des communautés auprès des enseignants, la formation continue, la faible distance géographique entre les écoles et les résidences des enfants sont autant de déterminants qui ont influencé positivement les résultats scolaires des enfants. Par la suite quelques tests ont été administrés, dont celui de 2002. Napon et Batiana faisaient alors constater que les performances scolaires des élèves même si elles existaient toujours en faveur des écoles satellites, elles s'estompaient peu à peu quand les élèves rejoignaient les écoles mères. Evidemment, la raison principale est expliquée par l'effritement de facteurs inhérents qui soutenaient les réussites des enfants scolarisés dans les ES.

Au cours de cette évaluation à défaut d'administrer des tests, les enseignants ont tous soutenu que normalement, un élève de l'ES à la fin de la première année peut compter de un à cent contrairement à celui du classique qui ne peut compter que de un à vingt dans le meilleur des cas. Des enseignants des écoles mères qui ont été aussi interrogés, ont affirmé qu'en matière de calcul ceux venant des ES et qui poursuivent à partir du CE2 au classique sont généralement très forts. Dans l'ensemble les élèves issus des ES sont forts en : i) calcul ; ii) écriture ; et relativement plus faibles en iii) expression orale et écrite française et en lecture;

Pour qu'un élève d'une ES puisse intégrer normalement le classique et avoir un bon niveau, il est impératif qu'il bénéficie d'un cycle normal dans l'ES. Malheureusement, plusieurs ES sont à nos jours dépourvues de matériels pédagogiques et didactiques adéquats, en plus du manque de personnel qualifié. Les élèves des ES doivent normalement intégrer le classique après le transfert des connaissances de la langue locale au français (en classe de CE1). Si cette étape n'est pas effective, il est évident que le niveau de ces élèves ne peut se comparer à celui des élèves des écoles classiques mères qu'ils rejoindront.

Certaines situations défavorables à l'achèvement du cycle dans l'ES contribuent à aggraver la situation. Il s'agit des élèves qui migrent avec leurs parents et qui se retrouvent dans le classique avant la classe de CE2. Il s'agit aussi de certains cas isolés, comme celui d'une école dans la province du Sanguié (ES de Valiou) qui a été endommagée par un orage. Tous les élèves de cette école qui a fermé se sont retrouvés dans les deux principales écoles mères pour poursuivre leur scolarité alors que leur cycle dans l'enseignement bilingue n'était pas achevé.



Vues externe et interne de la classe de CE2 à l'ES en normalisation de Goundo (Sanguié)

En somme, les mesures d'accompagnement en termes d'offres d'enseignants compétents et d'outils didactiques ont été déficientes. Comment alors enseigner sans enseignants qualifiés en langues nationales du milieu et sans outils ? S'il est établi que la langue est un déterminant de la qualité, cette question doit être résolue de manière urgente.

Le non accompagnement conséquent de l'Etat Burkinabè d'une telle innovation, fait que de nombreux parents exigent la normalisation des ES ; une normalisation qui n'est pas seulement liée à la graduation numérique des classes, mais qui appelle à l'application de curricula et de contenus pédagogiques calqués sur ceux des écoles classiques. Et comme le mentionnait un enseignant des ES, « les parents veulent aussi que leurs enfants apprennent comme les autres élèves ».

3.3. Offre et demande éducative dans les CEBNF

3.3.1. Offre : Evolution et accès

Durant les cinq premières années (1995-2000), 6 892 apprenants dont 2 786 filles (40,4%) ont été inscrits contre 20 160 apprenants prévus. On en déduit que c'est seulement 34,18% d'apprenants inscrits par rapport aux prévisions. Si on fait l'hypothèse que les 34,18% ont été alphabétisés au sens de l'UNESCO, la contribution à la lutte contre l'analphabétisme en fin 2000 aura été de 0,35% contre 1,04% prévus. Or, selon E. Lopez la déperdition des apprenants est de l'ordre de 50% pour les CEBNF visités par l'équipe de Heinen H et alt. en 1998, et de 68%, pour les sept CEBNF visités par Napon A. en 1997. De surcroît, des tests organisés montrent que les apprenants jamais scolarisés ont des difficultés en écriture et en calcul, contrairement aux ex-scolarisés. On en déduit que les premiers sont de non alphabétisés et que les deuxièmes ont consolidé leurs acquis et sont véritablement alphabétisés. Dans l'ensemble, la contribution des CEBNF à la lutte contre l'analphabétisme a été bien maigre. En outre, l'introduction de l'apprentissage du français visait à favoriser les passerelles vers l'école formelle ou tout au moins consolider l'alphabétisme des apprenants. Il se trouve que des évaluateurs ont plutôt exprimé leur scepticisme par rapport à ces passerelles : « les élèves qui veulent continuer dans les CE2 des écoles sont-

ils en mesure d'y réussir ? Les écoles sont-elles préparées pour les recevoir ?»¹⁵ A. Napon et alt. (2003) sont plus fermes : Sur le plan des connaissances instrumentales, peu d'apprenants savent lire et écrire en français. De ce fait, ils n'ont pas les compétences pour aller dans les écoles classiques encore moins se présenter au CEP.»¹⁶

3.3.1.1. Le cycle d'enseignement de base

Le tableau N°11 et le graphique N°1 qui suivent font ressortir l'évolution des centres ouverts, des effectifs des apprenants/tes inscrits/tes et de leurs taux de croissance. Le constat majeur qui se dégage de l'évolution des effectifs est que les garçons sont toujours plus nombreux que les filles. L'évolution de l'accès des filles dans ces centres est très variable. Ainsi on constate des taux d'accroissement négatifs de l'ordre de 20% en 2000 et 2003. En aucune année, le nombre des filles n'a atteint celui des garçons ; la plus faible inscription des filles par rapport aux garçons a été enregistrée en 2002, soit 25,1% de l'effectif de l'année. L'inscription à égalité attendue des filles et des garçons ne s'est donc jamais réalisée, même si l'on a constaté une augmentation d'année en année des inscriptions des filles à l'exception des années 2000, 2002 et 2009.

¹⁵ E. LOPEZ : Idem, p.19.

¹⁶ A. Napon et alt. : Etude relative à la problématique d'insertion dans le non formel des groupes de 09-11 ans. Rapport définitif, mars 2003 ; p.16.

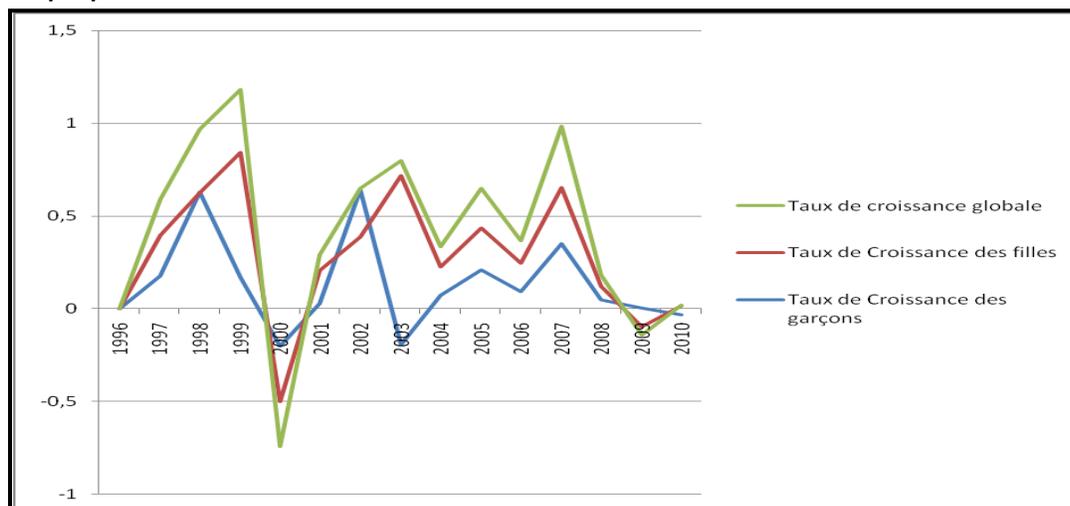
Tableau 11: Evolution des centres, des effectifs des inscrits et des taux de croissance.

ANNEES	Effectifs des inscrits				Taux de croissance			
	Centres	Garçons	Filles	Total	% Filles	Garçons	Filles	Total
1996	32	507	403	910	44,29			
1997	38	596	491	1 087	45,17	17,55%	21,84%	19,45%
1998	39	969	491	1 460	33,63	62,58%	0,00%	34,31%
1999	44	1131	823	1 954	42,12	16,72%	67,62%	33,84%
2000	44	903	578	1 481	39,03	-20,16%	-29,77%	-24,21%
2001	44	928	681	1 609	42,32	2,77%	17,82%	8,64%
2002	45	1 521	510	2 031	25,11	63,90%	-25,11%	26,23%
2003	45	1 225	975	2 200	44,32	-19,46%	91,18%	8,32%
2004	52	1 315	1 125	2 440	44,31	7,35%	15,38%	10,91%
2005	67	1 588	1 380	2 968	46,49	20,76%	22,67%	21,64%
2006	72	1 737	1 592	3 329	47,82	9,38%	15,36%	12,16%
2007	72	2 345	2 077	4 422	46,96	35,00%	30,46%	32,83%
2008	82	2 455	2 235	4 690	47,65	4,69%	7,61%	6,06%
2009	87	2 463	2 017	4 480	47,66	0,33%	-9,75%	-4,48%
2010	90	2 381	2 117	4 498	47,67	-3,33%	4,96%	0,40%

Source : MEBA/SG/Projet ES/CEBNF : Rapport interne sur l'exécution du Projet ES/CEBNF. Avril 2010.

En réalité, comme dans les ES et pour les mêmes raisons, il se pose un problème de maintien des filles dans les CEBNF. La difficulté est plus accentuée parce que les filles y arrivent à un âge où la pression pour le mariage et les tâches domestiques est plus forte.

Graphique 1: Evolution de l'accroissement des CEBNF au cours des 15 années de mise en œuvre



En outre, le graphique montre que le taux de croissance pour les CEBNF a connu une évolution fluctuante avec des pointes en 1998-1999, 2001-2002 et en 2007. Toutefois, il existe également des périodes de chutes comme en 2003 et depuis 2008 avec une décroissance continue, du moins si l'on ne prend pas en compte le cycle des métiers qui apporte des nuances à cette situation. Cette décroissance n'est pas sans lien avec les ruptures ou les manques de financements alloués au projet. Une telle évolution des CEBNF affecte considérablement leur développement numérique, voire leur expansion nationale.

3.3.1.2. Le cycle d'apprentissage des métiers

Le cycle n'a été pris sérieusement en main qu'à partir de 2006 avec un effort important d'équipement des centres pour les formations en couture, mécanique, forge/soudure, maçonnerie, menuiserie/bois, teinture, tissage etc.¹⁷. Le tableau N°12 qui suit fait ressortir les inscriptions de 2006-2007 à 2009-2010.

Tableau 12 : Effectifs des inscriptions des garçons et des filles de 2007 à 2010

ANNEES	Nombre de Centres équipés	GARÇONS	FILLES	TOTAL	% FILLES
2006-2007	25	241	282	523	53,92
2007-2008	34	686	565	1 251	45,16
2008-2009	56	832	728	1 560	46,67
2009-2010	67	961	789	1 750	45,09

Source : Coordination Projet ES/CEBNF / Ouagadougou

Sur les quatre ans de prise en charge des formations, on aura remarqué une progression des centres équipés et des inscriptions qu'il s'agisse des garçons ou des filles. Les inscriptions des garçons ont plus que triplé de la première année à la quatrième, celles des filles presque la même chose. Plus de la moitié des inscrits étaient des filles à la première année (53,92 %) donnant un taux moyen d'inscription des filles de 47,71% de l'ensemble sur les quatre ans.

Qu'est-ce qu'il en est des sortants ? Nous avons pu disposer de la situation des sortants de 2007-2008 et 2008-2009. Le tableau suivant nous présente la situation. Il a été constitué à partir des données brutes livrées par la source.

Tableau 13 : Situation des sortants des années 2007-2008 et 2008-2009

METIERS	2007-2008			2008-2009			Total Général
	Garçons	Filles	Total	Garçons	Filles	Total	
Mécanique	95	4	99	8	0	8	107
Forge/Soudure	19	1	20	0	0	0	20
Menuiserie/bois	12	0	12	0	0	0	12
Maçonnerie	18	8	26	0	0	0	26
Couture	5	51	56	18	49	67	123
Total Général	149	64	213	26	49	75	288

Source : Coordination Projet ES/CEBNF ; Ouagadougou

Cinq métiers sont répertoriés sur le tableau¹⁸. L'effectif cumulé des formés durant les deux ans est de 288, classés par ordre d'importance comme suit : Couture (123), Mécanique (107), maçonnerie (26),

¹⁷ Le tableau N°13 (ci-dessous) des sortants ne fait pas ressortir les deux derniers métiers cités, mais nous avons pu disposer du tableau des inscrits de 2006-2007 qui contient bien ces deux métiers. Peut-on faire l'hypothèse qu'il n'y a pas eu de sortants dans ces deux métiers ni en 2008, ni en 2009 ? Ce ne serait pas raisonnable.

¹⁸ Il y a probablement des omissions ou le Consultant n'a pas pu disposer de toutes les données. CF Note17.

forge/soudure (20) et menuiserie/bois (12). Les garçons dominent nettement en mécanique, soit 103 formés contre 4 filles. (96, 26%). Celles-ci prennent leur revanche en couture avec 100 formées (81,30%) contre 23 garçons.

En termes d'**insertions après la formation**, la même source informe que 60 « sortants mécaniciens » sont insérés dans des ateliers ou sont employés dans les chantiers du cinquantenaire¹⁹, 5 sont partis en Côte d'Ivoire et 5 ne sont pas installés.²⁰ En couture, 76 sortants/tes couturiers/ières sont insérés/ées dans des ateliers, « 13 filles en couture sont toujours en attente car le matériel reçu est incomplet. » En maçonnerie, 19 sortants/tes maçons sont insérés/ées dans des chantiers ou travaillent sur les chantiers du cinquantenaire. En forge/soudure, 19 sortants forgerons/soudeurs sont insérés dans des chantiers. En menuiserie-bois, 5 sortants menuisiers travaillaient dans les chantiers du cinquantenaire.

Au total, 179 sortants formés sur 288 (62,15%) sont employés, 13 coutières attendent le complément de leur kit. On n'a pas la situation exacte de ceux qui ne sont pas dans l'une des deux catégories. Il est certain que les effectifs des insertions sont sous-estimés. Nous n'en voulons pour preuve que les inscrits en teinture et tissage de 2006-2007 au nombre de 158 et qui ne figurent sur notre source d'information des sortants !

Incontestablement, il ya un effort de professionnalisation et même de rentabilisation concrète des compétences acquises dans les CEBNF. C'est la bonne voie à poursuivre absolument et les partenaires techniques et financiers devraient y encourager les responsables techniques et politiques de la formule.

Il n'y a pas suffisamment de données disponibles permettent de faire ressortir **les abandons** sur l'ensemble de la période. En fouillant les fichiers livrés par la Coordination du Projet, nous avons pu obtenir les données brutes de trois années où on retrouve les effectifs des inscrits en garçons et filles et en début et fin d'année. C'est ainsi que nous avons pu reconstituer les abandons relatifs à ces trois années en soustrayant les effectifs de fin d'année de ceux de début d'année. Les résultats sont consignés sur le tableau N°14 qui suit.

Tableau 14 : Les abandons de trois années des CEBNF

Années	Début d'année			Fin d'année			Abandons			Taux d'abandons (%)		
	G	F	T	G	F	T	G	F	T	G	F	T
200-2006	1888	1776	3664	1814	1660	3474	74	116	190	3,92	6,53	5,19
2006-2007	2001	1785	3786	1853	1589	3442	148	196	344	7,40	10,98	9,09
2009-2010	2340	2105	4445	2326	2075	4401	14	30	44	0,60	1,43	0,99

Source : Coordination du Projet

Nous avons hésité à faire la sommation des trois années qui malheureusement ne se suivent pas Les données de 2007-2008 ne sont pas disponibles. En tout état de cause, les abandons enregistrés chaque année ne sont pas importants. On ne sait pas ce qu'il en est des douze autres années et cela justifie qu'on ne puisse tirer aucune conclusion pour ce qui concerne les abandons durant les quinze ans. Cependant, on

¹⁹ Il s'agit des travaux d'investissements faits à Bobo-Dioulasso pour célébrer les 50 ans de l'Indépendance du Pays (1960)

²⁰ La source n'est pas datée ; mais apparemment le recensement a eu lieu en 2010.

pourrait soutenir d'ores et déjà que la situation s'est nettement améliorée par rapport à ce qu'elle était durant les cinq premières années du Projet (1995-2000) où les déperditions dépassaient les 50%. La non disponibilité des données statistiques interpelle les gestionnaires du Projet.

3.3.1.3. Les Passerelles dans les CEBNF

On convient que les CEBNF ont prévu de passerelles vers l'école formelle et vers les CPAF. Le Décret N°2009-644/PRES/PM/MEBA/MAHRH/MASSN/MESSRS/MATD/MJE du 8 septembre 2009 dispose en son article 40 qu'à l'issue de leur formation, les apprenants « peuvent prendre part à l'examen du CEP et, sous-réserve de la condition d'âge, le concours d'entrée en 6^{ème} leur est ouvert. » Les enquêtes de terrain ont révélé en effet que les apprenants de la tranche d'âge 9-11 bénéficient d'un programme de formation qui les prépare prioritairement à se présenter au CEP afin de pouvoir passer à l'enseignement secondaire en cas de succès. Les mêmes enquêtes de terrain soutiennent que c'est sur **l'initiative des animateurs des centres que des apprenants sont présentés en candidats libres au CEP**. Les résultats disponibles donnent 106 candidats présentés dont 50 filles ; 61 ont été reçus (57%) dont 29 filles (58%)²¹ pour cinq régions. Qu'est-ce qu'il en est dans les huit autres régions ? On peut se demander aussi pourquoi les apprenants, surtout recrutés dans la tranche d'âge 9-11 ans, sont présentés en candidats libres et sur initiative des animateurs de centre ? Cette remarque indique que les passerelles vers l'école formelle devraient être mieux formalisées.

Il était également prévu que le sortant puisse passer dans un CPAF. Cette option est difficilement acceptable dans la mesure où le sortant du CEBNF a déjà quatre ans de formation bilingue (langue maternelle-française), un tronc commun ayant impliqué l'agriculture, l'élevage, l'environnement, le civisme etc. et même une formation « préprofessionnelle ». Que viendrait-il faire dans un CPAF dans la mesure où ce sont relativement les mêmes contenus qui y sont enseignés (mécanismes instrumentaux intégrés aux éléments du tronc commun, A3F, FTS ; cette dernière étant faite sur mesure et très souvent en un temps relativement limité.) On peut imaginer que le sortant des CEBNF vienne au CPAF comme formateur, superviseur..., moyennant formation ad hoc, mais pas en tant qu'apprenant.

On retient aussi que les compétences acquises dans les formations professionnalisantes sont évaluées, notamment en couture, mécanique/motos, menuiserie bois et métallique. Ces évaluations sont faites par de personnes extérieures et des attestations sont délivrées aux heureux candidats. Par ailleurs, les entretiens de terrain révèlent que les apprenants participant aux formations professionnalisantes prennent part à l'examen délivrant le Certificat de Qualification Professionnelle (CQP). Il y en a qui sont admis, mais le nombre n'est pas connu.

Les responsables du Projet soutiennent que « grâce aux CEBNF, des milliers de jeunes et adolescents ont accès chaque année à l'éducation de base²² » qui est probablement juste ; toutefois il reste des insuffisances à corriger, l'absence d'évaluation pédagogique externe n'étant pas la moindre.

²¹MEBA/ Projet ES/CEBNF : Passerelles CEBNF. (L'année n'est pas donnée).

²² MEBA/SG/Projet ES/CEBNF : Rapport interne sur l'exécution du Projet ES/CEBNF. Avril 2010.

3.3.1.4. Sécurité et environnement propice à l'apprentissage

Quel que soit le type d'apprentissage, l'environnement nous semble propice dès lors que les apprenants disposent de salle et d'ateliers de formation, d'équipements adaptés à la formation retenue et enfin de ressources pour approvisionner les centres en matière d'œuvre. A d'autres éléments qui méritent d'être soulignés, s'ajoutent la restauration des apprenants, la disponibilité des médicaments de première nécessité.

Où en sont les CEBNF par rapport à cet ensemble de préoccupations ?

Au delà des constructions des salles de cours et des ateliers, il ressort que des efforts ont été faits à partir de 2006 pour équiper les centres.

- Sur 90 CEBNF, 51 disposent de forages (4 à réhabiliter), 47 de latrines et 35 de lave-mains.
- L'Etat des lieux des CEBNF équipés pour les formations techniques se présente comme suit : 51 en mécanique, 14 en menuiserie bois, 10 en menuiserie mécanique, 12 en maçonnerie, 58 en couture, 15 en tissage, 5 en teinture, 22 en agriculture, 4 en maraichage, 20 en élevage et 45 en matériel de reboisement.
- Il n'y aurait pas suffisamment de ressources pour approvisionner les centres en matière d'œuvre.

Cet ensemble d'équipements est estimé insuffisant. Certains CEBNF sont ainsi en attente d'équipements depuis plus de dix ans.



Vue d'un atelier du CEBNF de DO (Bobo-Dioulasso, HOUET) en délabrement et des latrines pour apprenants sans ouvertures, qui ne sont pas appropriées pour les filles apprenantes du centre. Ce centre est l'œuvre de la coopération décentralisée, malheureusement la commune de Do tarde à réagir.

3.3.2. L'encadrement

Le personnel d'encadrement se trouve aux trois niveaux : central, déconcentré et local. Le personnel du niveau central est constitué par les agents du Projet ES/CEBNF mais aussi de la DGAENF affectés à la DENFA. Celui du niveau déconcentré comprend les superviseurs rapprochés qui sont les Conseillers Pédagogiques Itinérants (CPI) et les Inspecteurs de l'Enseignement Primaire. Du point de vue des responsables du Projet, cet ensemble d'agents se caractérise par une certaine faiblesse de capacité « dans

l'accompagnement de ce nouveau dispositif qu'ils commencent à découvrir véritablement après plus d'une décennie d'hibernation. »²³

Le personnel du niveau local comprend les animateurs qui dispensent les cours dans les centres, les agents des Services techniques (agriculture, élevage, environnement, santé, valeurs sociales), les maîtres artisans et les formateurs encadreurs en charge des formations dans les métiers et enfin les membres des COGES, des APE et AME.

- Les CEBNF comptent 186 animateurs, dont 168 ont été administrativement intégrés à la Fonction Publique, jouissant ainsi d'un plan de carrière. Ceux qui ne sont pas encore intégrés sont atteints par la limite d'âge d'intégration ou ne remplissaient pas les conditions requises d'intégration. Ainsi, ceux qui n'ont que le BEPC ou le CEP ne répondent pas aux critères d'engagement à l'emploi, car il faut un diplôme professionnel comme le CAP qui est exigé.
- Jusqu'en 2009, 109 formateurs professionnels²⁴ ont été recrutés. Ils étaient 61 tailleurs (53 femmes), 29 mécaniciens (3 femmes) ; 4 soudeurs, 7 menuisiers et 8 maçons (2 femmes). L'ensemble de ces formateurs est pris en charge par la contrepartie financière du Projet versée par l'Etat burkinabé. On peut en déduire la précarité de leur emploi puisque en toute logique tout projet est appelé à disparaître. Le Projet envisage de continuer le recrutement de formateurs dans certains métiers comme la mécanique, la forge et la soudure.
- En 2009-2010, 89 agents des Services techniques sont intervenus comprenant 22 en agriculture, 21 en environnement, 22 en élevage (dont 2 pour la santé animale) et 24 en santé humaine. On retiendra que selon les points de vue des responsables du Projet, les prestations des agents techniques ne sont pas pertinentes en leur forme actuelle et il est envisagé d'initier une lettre circulaire pour suspendre leur intervention en attendant une évaluation exhaustive. Les coûts de prestations difficiles à satisfaire ne sont pas exempts dans l'initiative de les suspendre !
- 71 maîtres artisans ont été recrutés durant la même année : 1 maçon, 16 mécaniciens, 10 menuisiers, 22 tailleurs, 5 soudeurs, 4 teinturiers, 10 tisserands, 1 pour le tricot et 2 pour la vannerie. Ce recrutement constitue un effort appréciable. Cependant, tout comme pour les agents techniques, il est question aussi de suspendre leurs interventions du fait qu'elles ne sont pas pertinentes. Les animateurs des centres formés dans les ENEP pourront les suppléer.

3.3.3. Gouvernance et participation communautaire

D'après les responsables du Projet, « plus de 2 000 membres de COGES et AME ont été formés en micro planification » et 2 500 bicyclettes ont été mises à leur disposition pour le suivi des centres. Cependant, les COGES connaissent beaucoup d'insuffisances pour « assurer le management quotidien des centres ». Les Responsables du projet ES/CEBNF évoquent ainsi la « faible capacité » en gestion des membres des COGES.

Un fait notable est que tous les CEBNF ne disposent pas de COGES, et quand ils existent, ils ne sont pas fonctionnels. La mise en place, la philosophie et le fonctionnement des COGES ne sont pas souvent compris par tous les parents. Cela entraîne des conflits entre COGES et APE/AME d'une part, et avec le personnel enseignant d'autre part. En plus de l'ignorance du fondement et du fonctionnement des

²³ MEBA/SG/Projet ES/CEBNF : Bilan synthétique des CEBNF. P. 17.

²⁴ Une autre source (entretien de terrain) communique 200 formateurs professionnels.

COGES, les membres sont parfois analphabètes, sans formations adéquates pour assumer leurs rôles.²⁵ Pourtant, selon les Responsables du Projet, les COGES constituent les piliers des CEBNF dans leur localité. « **Les CEBNF ne seront viables que lorsque les Communautés les auront vraiment appropriés pour répondre à leurs besoins en artisans** » (un enquêté).

3.4. Que retenir de ces trois innovations ?

Ces innovations sont des initiatives louables qui servent à accroître le niveau d'éducation et de formation au Burkina. Ce sont, en outre, des structures dont la mise en place est soutenue par les communautés de base. Les innovations, au plan social et éducatif, rapprochent les communautés de leurs écoles, et les parents des enseignants. La matérialisation de l'école du village et non l'école dans le village se fondait sur l'invite faite aux communautés et aux parents à participer non seulement à la formation et à l'encadrement des enfants, mais aussi à la gestion même des écoles à travers les COGES, les APE et les AME. Les communautés avaient ainsi la conviction que ces innovations leur appartenaient. Cependant, les manquements, dans l'atteinte de certains objectifs, relevant directement de l'effort que devaient fournir le Gouvernement et ses partenaires, ont considérablement affecté la pertinence, l'efficacité et l'efficacité de ces structures.

Aujourd'hui, les innovations apparaissent ainsi aux yeux de nombreux acteurs comme des structures auxquelles les autorités éducatives n'ont pas porté une réelle attention dans le renforcement des composantes liées à l'offre éducative.

Les efforts limités du Gouvernement burkinabè pour soutenir ces innovations font que celles-ci sont même perçues comme des œuvres de PTF, dont principalement l'UNICEF et la Chine Taiwan. Dans des échanges avec les populations et certaines autorités éducatives, au niveau déconcentré et décentralisé, il est fréquemment mentionné que le succès comme les difficultés des innovations sont fortement dépendants du soutien ou des ruptures de financements des PTF. Les fluctuations que nous avons observées dans les indicateurs d'accroissement des CEBNF, des ES et des Bisongo correspondaient effectivement aux périodes où les partenaires comme l'UNICEF ont restreint leurs financements de soutien. Pis, la faible prise en compte des innovations dans les stratégies éducatives nationales comme le PDDEB ont fini par convaincre de nombreux parents et acteurs de l'éducation que ces innovations n'étaient pas considérées comme des priorités éducatives du Burkina, d'où cette question lancinante : qu'advierait-il de ces innovations si les PTF retiraient leur appui?

Le point de vue d'un encadreur enquêté laisse entrevoir toute l'inquiétude qu'ils ont du fonctionnement actuel de ces innovations :

“Moi, je vais demander à l'état de prendre ces innovations au sérieux parce que on sent qu'elles sont laissées pour compte ; c'est tous ceux la qui ont échoué dans la vie qui intègrent ce système des écoles satellites, des CEBNF. Je demanderai donc à l'état de doter suffisamment ces écoles en moyens logistiques et de donner aux enseignants qui sont dans ces écoles, tous les moyens nécessaires qui leur permettront en tous cas d'accomplir pleinement leur mission. L'initiative est bonne, mais il faut que ce soit accompagné de moyens pour permettre aux enseignants d'accomplir correctement leurs missions”.
JBK, Sanmatenga

²⁵ MEBA/SG/DGAENF/DAFD : Rapport général du suivi/supervision des CEBNF 2010. Juin 2010.

Ce constat est aussi valable pour les moniteurs des Bisongo qui, comme nous l'avons notifié plus haut, sont très mobiles. Pour de nombreuses petites mamans, il est absurde de se sacrifier économiquement en gérant les enfants de la communauté sans être certaines d'obtenir la compensation financière promise par celle-ci.

En outre, au plan alimentaire, de nombreux Bisongo éprouvent des difficultés à être dotés des produits vivriers pour la cantine scolaire. Ainsi, au plan nutritionnel, les repas servis aux enfants sont de plus en plus rares, et quand ils le sont, c'est quasiment les mêmes repas à base de couscous à l'huile. Un responsable de l'Action Sociale dans la Région du Centre Nord regrettait cette déficience alimentaire et nutritionnelle.

Le risque majeur encouru par ces innovations consiste en l'effritement de leurs acquis de début, avec pour conséquence un impact négatif sur leur stabilisation, sans laquelle on ne saurait parler de durabilité ou de pérennité.

4 ANALYSE FINANCIERE ET ECONOMIQUE

Cette section se focalise sur quatre considérations fondamentales : la philosophie du financement de ces innovations, les stratégies de financement (sources et modes de financement), les montants des financements par source et par année et enfin les coûts des formations de ces innovations. Naturellement, l'on procédera à la comparaison entre les coûts unitaires ainsi obtenus avec ceux d'autres types de formation offrant les mêmes produits.

4.1. La philosophie générale : la réduction de coûts à tous les niveaux

Au cours des deux dernières décennies, les faits et événements qui marquent la politique éducative actuelle sont entre autres : l'adoption des politiques d'ajustement dans le secteur Education depuis 1991, la tenue des Etats Généraux de l'Education en 1994, l'adoption de la loi d'orientation de 1996 (puis celle de 2007), le développement d'innovations éducatives et pédagogiques (adoption du système des classes multigrades et des classes à double flux, l'instauration des Ecoles Satellites et des Centres d'Education de Base non Formelle), l'écriture du Plan Décennal de Développement de l'Education de Base (PDDEB) qui couvre la période 2001-2010.

Au début des années 1990, le Burkina Faso est à la recherche d'une vision globale et de long terme du développement de son système éducatif. Il veut surtout accélérer la croissance de ce système éducatif qui était des plus précaires en Afrique et dans le monde, en comptant certes sur sa capacité à financer l'éducation de ses enfants sur la base de ressources internes, mais aussi à mobiliser les partenaires au développement.

Ainsi, l'implication des partenaires sociaux d'un côté, et techniques et financiers de l'autre, constitue une stratégie de mobilisation des ressources, visant à agencer des ressources locales, avec l'appui de partenaires internationaux. Cette dernière stratégie sera déterminante dans les options éducatives du Burkina Faso, qui entend adopter des innovations éducatives et pédagogiques efficaces, économiquement et contextuellement. L'Etat Burkinabè comptera sur l'appui financier de partenaires multilatéraux comme l'UNICEF et bilatéraux comme le Canada, le Danemark et la France pour la mise en place des trois innovations éducatives.

Cette stratégie du Burkina Faso de « confier » aux partenaires internationaux presque tout le financement des ES/CEBNF et des Bisongo a souvent créé dans l'imagerie collective, la vision que les innovations pédagogiques sont plus des expérimentations de l'UNICEF que du Gouvernement Burkinabè.

Le problème récurrent soulevé dans la politique éducative au Burkina Faso était, jusque là, la réduction des coûts unitaires qui suppose la réduction de deux composantes principales que sont les coûts variables et les coûts fixes.

4.1.1. La réduction des coûts fixes : une philosophie de financement très suivie au cours de la première phase (1995-1999)

Elle passe par la minimisation des dépenses d'investissement axée sur :

- l'usage de matériaux locaux qui permet de réduire le coût des classes en dur de 30 % et ceux des classes en brique d'adobe de 62 %,

- la pratique de l'investissement humain qui constitue une part très importante des communautés et qui souvent, dans le cadre des innovations éducatives, pourrait représenter 30 à 50% de l'investissement humain des communautés pour les coûts globaux consacrés à l'école. Ainsi, l'estimation des coûts des classes de ces innovations tenait à la réduction des coûts fixes. Il fallait non seulement encourager l'usage de matériaux locaux, mais aussi compter sur les communautés pour le ramassage des agrégats de construction (sables, cailloux sauvages, gravillons,) et la fourniture d'eau. Elles apportent une contribution, soit directement, soit par le biais de cotisations instaurées au niveau de chaque association de parents d'élèves, aux actions suivantes ci-après :
- Construction, entretien et équipement des écoles, construction des cantines etc. Leur contribution se fait en nature (apport de la main d'œuvre non spécialisée, rassemblement des agrégats naturels comme les cailloux sauvages, le sable etc.) ;
- Fonctionnement de la cantine de l'école par l'apport du bois de chauffe et quelquefois de vivres et des équipements (ustensiles) ;
- Prise en charge des fournitures et des manuels ;
- Fonctionnement de l'école par la prise en charge de quelques membres du personnel de soutien.

L'Etat et les partenaires qui financent ces innovations ont opté pour cette stratégie dès le départ. En analysant les tableaux n° 12 et 13 ci-dessous, on observe que les coûts de construction des classes ne représentaient qu'un tiers du prix réel supposés de l'époque. En effet, pour la construction d'une salle de classe des écoles classiques, il faut compter en moyenne trois à quatre millions de FCFA. En estimant le coût moyen d'une école de trois classes équipée, avec des annexes comprenant des latrines, des magasins-cuisines, des espaces polyvalents, des points d'eau et même une bibliothèque, on aboutit à un coût de moins de dix millions de FCFA. Dans le même temps, il fallait compter entre 22 et 35 millions de FCFA pour la construction et l'équipement d'une école classique de trois classes.

Tableau 15: Coût pour la construction et l'équipement des CEBNF (en millions de FCFA)

Coûts	1995	1996	1997	1998	1999	TOTAL
Classes programmes	28	28	84	140	280	560
Coût construction	35	35	105	175	350	700
Annexes :						
– Latrines	18,2	18,2	36,4	12,8	145,6	291,2
– Magasins-Cuisines	18,84	18,84	37,68	75,36	150,72	301,44
– Espaces polyvalent	8,4	8,4	16,8	33,6	67,2	134,4
– Points d'eau	70	70	140	280	560	1120
Equipement	23,04	23,04	46,08	92,16	184,32	368,64
Kit ustensiles	5,6	5,6	11,2	22,4	44,8	89,6
Kit outils Agro-foresterie	12,32	12,32	24,64	49,28	98,56	197,12
Bibliothèques	84	84	168	336	672	1344
TOTAL	275,4	275,4	586,6	1136,06	2273,2	4546,66

Source : Document de projet ES/CEBNF

Tableau 16: Coût de base pour la construction et l'équipement des ES (en millions de Francs CFA)

Coûts	1995	1996	1997	1998	1999	TOTAL
Classes programmées	28	56	84	84	84	336
Coût construction	35,00	70	105	105	105	420
Annexes :						
– Latrines	18,2	18,2	18,2	18,2	18,2	91
– Magasins-Cuisines	18,84	18,84	18,84	18,84	18,84	94,2
– Espaces polyvalent	8,4	8,4	8,4	8,4	8,4	42
– Points d'eau	70	70	70	70	70	350
Equipement	15,6	31,2	46,8	46,8	46,8	187,2
Kit ustensiles	5,6	5,6	5,6	5,6	5,6	28
Kit outils Agro-foresterie	11,2	11,2	11,2	11,2	11,2	56
TOTAL	182,84	233,44	284,04	284,04	284,04	1268,4

Source : Document de projet ES/CEBNF

4.1.2. La réduction des coûts variables

Elle passe par la réduction des coûts de l'équipement et du matériel, la réduction des coûts des fournitures, la réduction de la masse salariale.

Pour réduire les coûts dans le domaine de l'équipement et du matériel quelques idées maîtresses ont été retenues : assurer une bonne gestion du matériel existant d'une part et d'autre part fabriquer sur place le matériel didactique, une option qui n'a pas pu être respectée dans la mise en œuvre des innovations.

En ce qui concerne les salaires, on a surtout utilisé des enseignants « moins coûteux et moins qualifiés ». A titre d'exemples, on peut citer les monitrices des Bisongo appelées « petites mamans », pour la gestion des ES (10 000 à 12 000 FCFA), les enseignants recrutés par les communautés pour les CEBNF. Les enseignants des ES/CEBNF perçoivent généralement des salaires nettement inférieurs (30 000 FCFA), par rapport aux enseignants des écoles classiques (environ 90 000 FCFA en moyenne) qui sont eux des fonctionnaires engagés, ou des contractuels de l'Etat. Cela ne garantit pas la stabilité du personnel dans les innovations pédagogiques, sur la quête d'un « mieux être » professionnel.

4.2. Les sources et modes de financement des innovations : les modèles

Les trois innovations sont financées par quatre types d'acteurs : l'Etat, les partenaires techniques et financiers, les communautés (y compris les familles) et les collectivités territoriales. La population locale y intervient très fortement. Cette participation est d'ailleurs une grande particularité de ces innovations. Une vue d'ensemble des sources de financement est donnée dans le tableau n°14.

4.2.1. Les sources de financement des Bisongo

Les Bisongo sont une initiative des familles et des partenaires qui viennent en complément à l'action de l'Etat. Les principaux acteurs et leurs domaines d'interventions sont les suivants :

a) Les familles

Les populations cotisent et achètent des vivres. Ces vivres constituent le fonds alimentaire de départ pour les enfants.

b) Les partenaires

Les principaux partenaires intervenant dans la construction et la mise en œuvre des Bisongo sont :

- l'UNICEF participe à l'édification écoles Bisongo et soutient très souvent la motivation les petits papas et petites mamans.
- le Projet Bright (Plan, CRS) participe à la construction de Bisongo dans les zones où sont implantées des écoles du Projet Bright;
- l'OSEO –Solidar Suisse- est aussi un bâtisseur de types Bisongo connus sous l'appellation de 3 E (Espace d'Éveil et d'Education) ;
- Bornefonden;
- la FDC.

La « rémunération » (motivation) des petites mamans et des petits papas est à la charge des COGES et des AME c'est-à-dire de la communauté. Tous les agents de soutien du Bisongo sont pris en charge par la communauté, mais il existe des Bisongo auxquels l'UNICEF accorde des fonds pour des activités rémunératrices. Ces fonds appelés « supplémentation » sont mis à la disposition des COGES et des AME. Ils varient entre 100 000 et 180 000 FCFA par Bisongo et par an. L'UNICEF assure également la couverture sanitaire allant de 100 000 à 150 000 FCFA par Bisongo et par an, mais ces motivations ne sont pas régulières. L'octroi se fait selon un système de rotation pour permettre à toutes les structures d'en bénéficier. Les Bisongo Bright ne bénéficient pas de ce type de motivation.

c) L'Etat

Les Bisongo devraient être transférés à terme à la collectivité locale (territoriale) où ils sont implantés. L'Etat fournit surtout les sites (terrains) d'implantation. Les programmes appliqués par les partenaires sont également ceux appliqués dans les centres d'éveil préscolaire de l'Etat.

4.2.2. Les sources de financement des CEBNF et des ES

Ces innovations sont financées par l'Etat, des partenaires techniques et financiers (l'UNICEF et Chine notamment, les Engagements nationaux), les collectivités territoriales (dans une moindre mesure pour l'instant) et des familles. La population locale y intervient également comme cela se fait dans les écoles classiques.

a) Les familles

Pour la construction, la population apporte les agrégats et la main d'œuvre. Pour le fonctionnement, elles apportent les céréales, des vivres, mais c'est une situation qui n'est pas toujours avérée, au regard de la précarité alimentaire et nutritionnelle qui sévit dans les Bisongo. Les communautés sont appelées à cotiser pour la réparation des forages en panne, pour les déplacements des formateurs lors des rencontres au chef-lieu des provinces, pour le séjour des formateurs en déplacement. Les parents d'élèves viennent en aide aux formateurs sur place qui auraient des problèmes personnels. Les cotisations sont utilisées aussi pour l'achat des vivres. La population construit aussi des logements des maîtres des Ecoles Satellites quand cela est nécessaire, surtout pour les maintenir sur place dans les villages.

b) Les partenaires

Les CEBNF sont financés essentiellement par les partenaires extérieurs (UNICEF et Chine)

Des partenaires techniques appuient aussi cette innovation : EMANA (couture), ANPE, GET/FC, CHEKINA Ingénierie.

c) L'Etat

L'Etat apporte les terrains et met à disposition des fonctionnaires pour la gestion. Il construit les logements des maîtres des ES. Il réalise les infrastructures et fournit des équipements de ces Bisongo.

Tableau 17 : Tableau synoptique du financement des innovations par grand domaine et par source

Acteurs	CEBNF		ES		Bisongo	
	Fonctionnement	Investissement	Fonctionnement	Investissement	Fonctionnement	Investissement
Etat	Personnel de gestion	Terrains, Infrastructures	Salaires			Constructions,
Partenaires	Salaires, vivres	Infrastructures		infrastructures	Motivations (salaires)	
Communautés, familles et apprenants	Céréales, vivres, cotisations APE (réparation des forages, appui aux activités et besoins des formateurs, etc.)	Agrégats, main d'œuvre	Cotisations APE	Agrégats, main d'œuvre, construction de logement	Cotisations, achat de vivres	Apports en agrégats, main d'œuvre dans les constructions

4.2.3. Les autres acteurs potentiels de financement des innovations

a) Les collectivités territoriales

Les collectivités territoriales participaient assez peu au financement de l'éducation, depuis leur mise en place les années 90. Leur rôle n'a été réellement valorisé que seulement en 2009. Selon les dispositions des Textes d'Orientation de la décentralisation (TOD : 1998) et le Code Général des Collectivités Territoriales (CGCT : 2004), les communes ont désormais l'entière gestion des structures scolaires, dont notamment les ES/CEBNF.

Elles participent dans l'enseignement public, à la construction, à la maintenance et à l'équipement des infrastructures. Elles assurent aussi certaines dépenses de personnel (enseignants vacataires et personnel de soutien). Il faut signaler que le rôle de celles-ci est appelé à prendre de l'importance au plan du financement des infrastructures dont les innovations, en raison du processus de la décentralisation qui est en cours.

En effet, au terme des dispositions de la loi sur la décentralisation, les collectivités locales devront prendre en charge la construction et la gestion des établissements d'enseignement primaire et secondaire et les CPAF de leur ressort territorial. C'est dire que les collectivités devraient également suppléer l'Etat dans le financement de certains volets relatifs aux innovations, comme l'entretien et la réfection des bâtiments, la prise en charge du fonctionnement, l'appui dans l'équipement des ateliers des CEBNF, etc. Les communes devront être encouragées à inscrire au moins la construction d'un CEBNF et de trois Bisongo dans leur plan de développement éducatif, de sorte que sur l'ensemble des 300 communes que compte le Burkina Faso, on assiste à une expansion de ces structures éducatives qui seront désormais gérées par les collectivités locales au niveau décentralisé. C'est une perspective qui ne peut être réaliste que dans les trois à cinq ans à venir, pour les CEBNF, au regard de la réflexion préalable qu'il faudrait mener sur l'amélioration et les stratégies de l'insertion des sortants des CEBNF au niveau local.

b) Les ONG et autres associations

Elles participent au financement des constructions, à l'équipement des écoles, à la fourniture de vivres et de vêtements aux élèves dans certains cas. Certaines ONG internationales comme Plan Burkina Faso, Catholic Relief Services, FAWE, en collaboration avec Tin-Tua sont engagées dans la construction d'écoles similaires aux Ecoles satellites à travers le projet Bright du MCA/MCC. Tin-Tua, FDC Trade sont parmi les ONG nationales qui expérimentent sur la même gamme que les CEBNF, des structures d'apprentissages aux métiers. Cette expérience éducative d'ONG nationales et internationales permet de constater que si l'éducation connaît de bons résultats qualitatifs, c'est aussi en raison de leur implication. C'est en s'inspirant du modèle des ES que le projet BRIGTH réussit une mobilisation des communautés pour la scolarisation des filles. On pourra également observer la même démarche pour les Bisongo qui restent entièrement sous l'apanage du MASSN. Des coopératives au niveau villageois ou communal, ainsi que des associations ou des organisations communautaires peuvent appuyer à l'expansion des Bisongo, en étant les initiatrices et les gestionnaires directes de telles structures. Au delà d'un encadrement des enfants, les Bisongo ont un rôle qui s'avère de plus en plus bénéfique pour la scolarisation des enfants et l'alphabétisation des mères. Les Bisongo permettent aussi aux femmes de dégager du temps pour s'occuper d'activités économiques qui accroissent leurs revenus.

4.3. Les montants des financements par source et par année des CEBNF et des écoles satellites.

4.3.1. Montants globaux par source

L'analyse des prévisions et exécution financière n'a pu être faite que pour les ES et CEBNF, faute de données précises concernant les centres Bisongo. Les montants globaux sont naturellement difficiles à évaluer. Ainsi la contribution des familles ne peut être approchée que grossièrement. De plus, les innovations étant réalisées sous forme de projets, certaines contributions de l'Etat sont prises sous la forme de contreparties nationales.

Selon un bilan interne d'exécution du Projet qui en a la charge (cf. tableau n°15), les prévisions financières cumulées pour ces deux innovations s'élèvent à 20,02631 milliards de FCFA de 1996 à 2009. La réalisation pour la même période s'élève à 17,3 milliards FCFA. La contribution par acteur de cette réalisation est 74,65% pour l'UNICEF, 20,74% pour l'Etat et 4,60% pour la République de Chine. L'essentiel du financement est assuré par l'UNICEF.

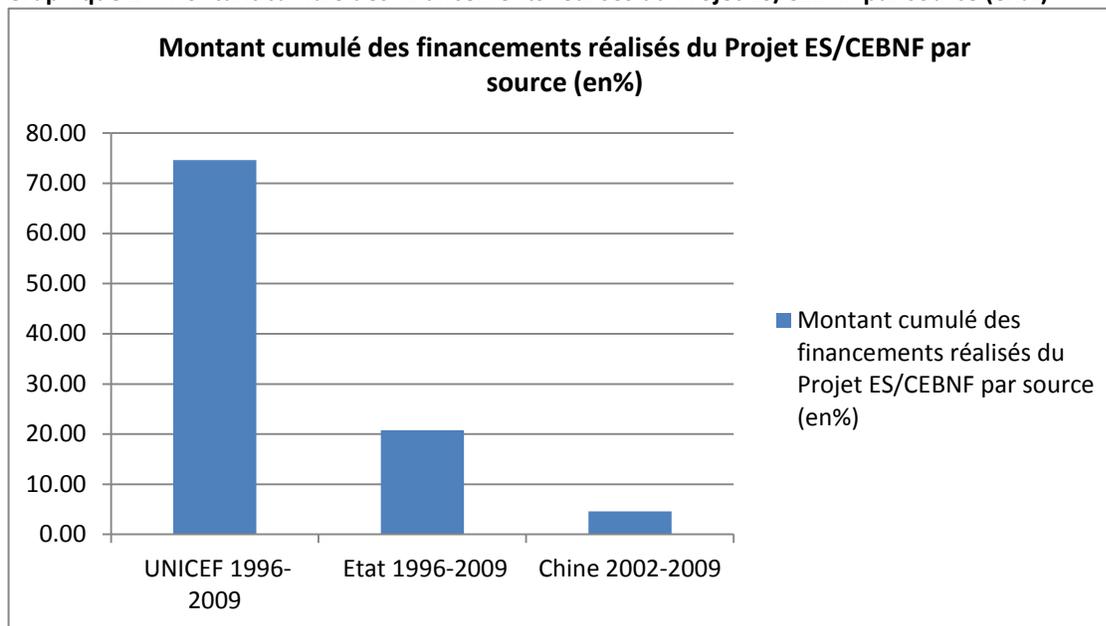
Le taux de réalisation des prévisions de financement est de 87%, ce qui signifie que la mobilisation est bonne sans être optimale. Ce taux s'établit respectivement à 89% pour l'UNICEF, 78% pour l'Etat et 104% pour la Chine.

Tableau 18 : Evolution du budget du Projet ES/CEBNF 1996 à 2009

Partenaires	Année	Prévision (FCFA)	Exécution (FCFA)	Taux de réalisation (%)
UNICEF	1996	279 954 600	245 632 800	88
	1997	1 023 325 800	974 447 400	95
	1998	1 229 571 600	1 094 190 600	89
	1999	969 843 600	840 196 200	87
	2000	1 479 481 200	1 398 579 600	95
	2001	1 297 350 600	1 216 211 400	94
	2002	1 482 683 400	1 268 697 000	86
	2003	951 522 600	1 072 788 600	113
	2004	1 238 357 450	489 576 960	40
	2005	951 000 000	334 951 477	35
	2006	930 907 000	686 940 000	74
	2007	930 907 000	905 738 913	97
	2008	930 907 000	1 260 000 000	135
	2009	930 907 000	1 158 000 000	124
<i>Sous total UNICEF</i>		14 626 718 850	12 945 950 950	89
% Unicef		73,04	74,65	
Etat	1996	47 630 997	47 630 997	100
	1997	70 670 997	70 670 997	100
	1998	96 230 297	96 230 297	100
	1999	142 600 000	138 420 000	97
	2000	195 080 000	185 640 000	95
	2001	296 656 000	287 196 010	97
	2002	350 077 000	329 266 380	94
	2003	392 257 000	359 457 300	92
	2004	600 068 000	347 279 147	58
	2005	600 068 000	352 807 953	59
	2006	740 334 000	465 640 688	63
	2007	300 000 000	272 802 611	91
	2008	398 000 000	244 429 000	61
	2009	400 000 000	399 613 140	100
<i>Sous total Etat</i>		4 629 672 291	3 597 084 520	78
% Etat		23,12	20,74	
R Chine1	2002	148 440 000	149 276 963	101
	2003	148 200 000	143 764 898	97
	2004	148 200 000	123 500 000	83
<i>Sous total Chine 1</i>		444 840 000	416 541 861	94
R Chine 2	2005	158 297 300	158 297 300	100
	2006	166 702 700	166 702 700	100
<i>Sous total Chine 2</i>	2007	325 000 000	325 000 000	100
	2008	0	0	0
	2009	0	56 562 690	0
<i>Sous total/Chine</i>		769 840 000	798 104 551	104
% R. Chine		3,84	4,60	
Total Général		20 026 231 141	17 341 140 021	87

Source : Projet ES/CEBNF (Avril 2010) Rapport sur l'exécution du Projet p.17.

Graphique 2 : Montant cumulé des financements réalisés du Projet ES/CEBNF par source (en%)



4.3.2. Répartition des apports entre investissements et fonctionnement dans la phase initiale

Au regard du budget élaboré pour la première période quinquennale, on observe qu'il s'agit d'un budget d'attaque qui devait permettre au Burkina Faso de disposer non seulement d'un certain nombre d'infrastructures annuellement, mais aussi de les équiper et de les doter de matériel et d'enseignants à leur bon fonctionnement.

Ainsi, plus de 80% du budget initial du projet ES/CEBNF étaient dédiés à la mise en place des infrastructures. Une approche pertinente de destiner une part importante du budget ces innovations aux infrastructures, alors que pendant longtemps le budget de l'Etat a souvent servi aux allocations salariales du personnel enseignant.

On observe également que plus de 10% du budget initial servaient à l'élaboration de curricula et de la formation des enseignants : deux points essentiels pour espérer une qualité de l'éducation offerte dans ces innovations.

Un autre aspect important de ce budget de départ est la part qui est consacrée à la mobilisation et à la sensibilisation des communautés d'accueil des innovations, appelées à jouer un rôle dans la scolarisation des enfants. Pour cela, 364 millions de FCFA étaient prévus à la mobilisation communautaire, durant la première période quinquennale de mise en œuvre du projet. Enfin, dans ce budget, hormis les charges récurrentes, les salaires des personnels enseignants et autres encadreurs qui relèvent de la contribution des communautés, n'étaient pas explicitement indiqués.

Tableau 19: Budget des CEBNF (en millions de Francs CFA et en milliers de dollars)

Volets	1995	1996	1997	1998	1999	Total (FCFA)	Total (dollars)
I. Mobilisation sociale/ Sensibilisation	34	32	38	40	38	182	364
II. Infrastructures et équipements	275, 4	275, 4	586, 6	1136, 06	2273, 2	4546, 66	9093, 32
III. Curricula et formation des Maîtres	75	80	90	107	166, 61	518, 61	1037, 22
IV. Recherche/ Action	4	5, 75	9, 75	10	10, 875	40, 375	80, 75
V. Suivi / Evaluation	16, 765	16, 765	16, 765	16, 765	16, 765	83, 825	167, 65
VI. Appui institutionnel	27	22	25, 5	26, 5	30, 5	131, 5	263
Charges récurrentes	2, 52	12, 6	25, 2	50, 4	100, 8	191, 52	383, 04
TOTAL	434, 685	444, 515	791, 815	1386, 725	2636, 75	5694, 49	11 388, 98
Inflations (10%)	43, 46	44, 45	79, 18	138, 67	263, 67	569, 44	1138, 8
Imprévus (5%)	21, 73	22, 22	39, 59	69, 33	131, 83	284, 72	569, 44
TOTAL GENERAL	499, 875	511, 185	910, 585	1594, 725	3032, 25	6548, 65	13 097, 24

Source : Document de projet ES/CEBNF

Pour ce qui concerne spécifiquement les CEBNF, le projet a dressé une récapitulation des réalisations et des financements des équipements par source depuis la création du projet. Le montant global est de 33 939 547 FCFA pour le tronc commun et de 675 460 792 FCFA toutes taxes comprises pour les métiers d'apprentissage (Cf. Tableau 18). La contrepartie nationale est de 18,23% , ce qui laisse entrevoir des efforts importants à faire dans l'hypothèse d'une prise en charge intégrale de la formation par l'Etat.

Tableau 20: Synthèse des équipements des CEBNF par source de financement et par kits (jusqu'en 2009)

Type d'équipements	Nombre total de centres équipés	Coût total en toutes taxes					
		Contrepartie nationale	Chine/Taiwan	Unicef	PRFP	Engagements Nationaux	FTI
Activités du tronc commun							
Agriculture	22	0	14 817 606	0	0	0	0
Maraîchage	4	0	4 892 066	0	0	0	0
Élevage	20	0	10 975 416	0	0	0	0
Reboisement	45	0	3 254 459	0		0	0
TOTAL	91	0	33 939 547	0	0	0	0
Métiers d'apprentissage							
Mécanique	49	38 105 092	53 320 750	45 883 710	9 288 960	12 380 561	26 974 850
Couture	54	54 401 808	46 303 023	38 178 590	21 525 006	6 990 669	
Menuiserie métallique	10		12 470 240	18 000 000	8 719 020	9 000 000	22 913 652
Menuiserie bois	13	24 715 487	28 872 287	24 224 863	11 129 760		21 891 536
Tissage	16	1 730 175	9 928 284	11 483 229	0	3 109 890	
Maçonnerie	12	10 392 260	28 237 400	8 600 000	16 622 660	8 600 000	35 130 960
Teinture	5		6 356 070		0	0	
TOTAL	159	129 344 822	185 468 054	146 370 392	67 285 406	40 081 120	106 910 998
% des métiers d'apprentissage		19,15	27,43	21,67	9,96	5,93	15,83
% de l'ensemble		18,23	30,90	20,63	9,48	5,65	15,07

Source : *Projet ES/CEBNF (Avril 2010) Rapport sur l'exécution du Projet p.50 (extrait)*

4.4. Coûts des constructions et des équipements et coûts unitaires de formation

4.1.1. Aperçu général sur les composantes de coûts

Il s'agit ici d'énumérer (au-delà de la distinction entre dépenses de fonctionnement et dépenses d'investissement), les principaux éléments qui rentrent en ligne de compte dans le calcul des coûts des innovations.

4.1.1.1. Dans les Bisongo

a) Le personnel

Le personnel est composé en général de trois petits papas (ou petites mamans) mais dans la réalité on ne rencontre que les petites mamans. La spécificité de ces innovations est que les formateurs et les

encadreurs doivent pouvoir parler et écrire la langue du terroir. Il faut rappeler que les petites mamans (ou petits papas) n'ont pas de salaire. Elles n'ont qu'une motivation et selon ces dernières cette motivation ne leur permet pas de subvenir correctement à leurs besoins. Le personnel de soutien est composé d'un gardien et de cuisiniers pour la cantine. Comme dans le cas des Ecoles satellites, ce personnel est pris en charge par la communauté.

b) Les infrastructures et équipements

En dehors de la salle (sans table banc, sans chaise), le Bissongo dispose de :

- jeux externes;
- jeux internes;
- mobiliers;
- une batterie de cuisine;
- produits d'entretien des locaux (savon eau de javel ...);
- une boîte à pharmacie;
- un magasin;
- un forage (ce qui est assez rare, sans doute du fait que c'est souvent rattaché à une école où existe déjà un point d'eau).

c) Les composantes des coûts

Les coûts moyens des apprenants des Bisongo seront déterminés en rapportant les dépenses engagées aux effectifs en distinguant les dépenses d'investissements et les dépenses de fonctionnement. Les comparaisons ne peuvent s'établir qu'avec les centres ouverts par l'Etat (les maternelles).

4.4.1.2. Dans les Ecoles Satellites (ES)

a) Le personnel

Le personnel des ES est composé de trois maîtres (à raison d'un maître par classe) rémunérés en majorité par l'Etat²⁶ auxquels s'ajoutent un gardien et des cuisiniers pour la cantine.

b) Infrastructures et équipements

En plus du bâtiment, l'ES doit disposer de :

- une documentation spécifique (car dans les premières années l'accent est mis sur l'enseignement dans les langues locales sauf en troisième année (CE1) où l'accent est mis sur le français, ce qui rejoint le programme de l'école classique);
- un forage;
- une cantine scolaire;
- des logements pour enseignants;
- un terrain de sport;
- un magasin;
- un équipement des classes (même type d'équipement que celui des écoles classiques). La différence concerne les fournitures qui doivent comprendre en plus des fournitures des écoles classiques, les documents de la langue du terroir.

²⁶ A la mise en place de l'innovation, les enseignants émergeaient sur le budget du projet. Ils sont majoritairement passés comme fonctionnaires de l'Etat.

c) Composantes des coûts

La structure des coûts des ES est similaire à celle des écoles classiques. La différence se situe à deux niveaux : la nature du matériel pédagogique (en langue) et les dépenses de personnel avant l'intégration des enseignants dans la Fonction publique.

La comparaison ne peut se faire qu'avec les coûts des élèves des écoles classiques. Si l'évaluation des acquisitions montre que ces élèves une fois à l'école mère sont plus performants que ceux de l'école classique de même niveau, on peut en conclure à une efficacité et efficacie du système encore que la finalité n'est pas de minimiser les coûts mais de permettre à des enfants, notamment des filles qui n'auraient pas eu la chance d'aller à l'école, de le faire et d'augmenter ainsi le taux de scolarisation. Pourtant toutes les évaluations récentes dont celles menées par Napon et Batiana (2002) aboutissent à des constats que le niveau en français est médiocre.

Il suffit donc ici de rapporter les dépenses aux effectifs en distinguant les dépenses d'investissements sur lesquels on peut jouer (selon qu'on les réalise en régie ou à l'entreprise) et les dépenses de fonctionnement notamment de personnel qui sont fixées par l'Etat.

4.4.1.3. Dans les CEBNF

Il convient de rappeler tout d'abord que les CEBNF se caractérisent par le fait qu'ils sont des lieux d'apprentissage de métiers. La formation comprend deux cycles : le cycle de base ou tronc commun et le cycle de métiers qui constitue en quelque sorte le second cycle. En plus du tronc commun (agriculture, maraîchage, élevage, environnement), sept métiers y sont pratiqués actuellement (cf. chapitre précédent).

a) Le personnel

Le personnel est composé des formateurs et le personnel de soutien (le gardien, les cuisiniers pour la cantine. Dans chaque CEBNF, il y a autant de formateurs que de métiers d'apprentissage.

b) Infrastructures et équipements

Dans les normes, dans un CEBNF, chaque métier devrait comprendre deux salles :

- une salle pour la théorie (pouvant être utilisée en alternance) (équipée d'un bureau)
- et l'autre (un atelier) pour la pratique.

Pour chaque métier on a un kit (équipement type). Chaque CEBNF devrait disposer en outre de :

- un forage ;
- un terrain de sport ;
- une cantine scolaire ;
- des toilettes ;
- une clôture (prévue mais pour l'instant peu de CEBNF en disposent).

c) Composantes des coûts des CEBNF

La structure des coûts des CEBNF est assez complexe si on considère toute la chaîne du système qui va de la conception du programme de formation aux dépenses d'insertion des sortants. L'expérience montre que l'omission de cette dernière partie de la chaîne conduit à produire « des chômeurs » et donc à réduire considérablement l'efficacité de la formation. Pour l'essentiel, il faut prendre en compte :

- 1°) les coûts de conception du programme ;
- 2°) les coûts de production et d'actualisation des curricula ;

- 3°) les coûts de réalisation des constructions ;
- 4°) les coûts de réalisation des équipements (au sens large) ;
- 5°) le coût d'acquisition du matériel pédagogique ;
- 6°) le coût de formation et de recyclage des personnels de formation (maîtres artisans ou personnel spécifique) ;
- 7°) le coût de gestion (de pilotage) du système ;
- 8°) le coût d'insertion ou d'accompagnement des sortants ;
- 9°) Le coût de suivi après installation.

L'analyse de l'efficacité devrait tenir compte de tous ces éléments. La minimisation des coûts dépend de la capacité à contenir ces dépenses dans certaines limites. Tout dépend du mode de gestion choisi et de l'efficacité de la structure de gestion.

Il faut pouvoir comparer les dépenses effectuées par le CEBNF pour obtenir ses produits avec les dépenses effectuées par d'autres structures pour obtenir les mêmes types de produits. Ils offrent des services analogues à ceux des lycées et collèges (de formation technique) gérés par le Ministère des Enseignements Secondaire, Supérieur et de la Recherche Scientifique, ou les Centres régionaux de Formation professionnels de l'Agence nationale pour la Promotion de l'Emploi (ANPE) ou encore les Centre de Promotion Rurale (CPR) ou également les formations offertes par le Ministère de la Jeunesse et de l'Emploi mais aussi les formations offertes par les écoles et universités privées de la place.

Enfin, il faut s'intéresser à ce que gagnent les sortants par rapport aux dépenses engagées sachant que dans les CEBNF la formation est pratiquement gratuite (2 500 à 5 000 FCFA) pour les apprenants à l'image de la politique de gratuité décidée récemment par l'Etat.

4.4.2. Coûts observés dans les Bisongo

Les coûts de réalisation des Bisongo varient selon les sources. Ainsi, la réalisation d'un Bisongo (bâtiment principal + clôture + cuisine + latrines)²⁷ par Bornefondevon est de l'ordre de 7 500 000 FCFA (juillet 2008). Pour l'UNICEF ce coût est de 45 000 USD ou 20 665 000 FCFA²⁸.

Le Ministère de l'Action Sociale et de la Solidarité Nationale (MASSN) évalue pour sa part le coût de réalisation et d'équipement d'un Bisongo aux niveaux ci-après (voir tableau n°19 ci-dessous) :

²⁷ Ce coût ne prend pas en compte le forage et les équipements (mobilier, matériels de cuisine, matériel ludique intérieur et extérieur)

²⁸ Construction et équipement d'un Bisongo plus latrines.

Tableau 21 : Coût d'investissement à la réalisation d'un Bisongo selon les sources

Activités	Coût		
	MASSN (FCFA)	UNICEF (USD – FCFA)	Bornefonden (FCFA)
Sensibilisation	30 000		
Suivi des travaux	25 000		
Formation initiale	1 070 000		
Construction (latrines+bat)	12 708 000		
Equipement	1 167 000		
Total	15 000 000	45 000 USD – 20 665 000 FCFA	7 500 000

Source : 1°) Direction de l'encadrement et de la petite enfance/MASSN 2°) UNICEF

4.4.3. Coûts observés dans les Ecoles Satellites

Comme indiqué plus haut, les coûts de construction des infrastructures scolaires varient selon qu'on opte de travailler avec les communautés (en régie) ou à l'entreprise. Ainsi de l'avis des responsables du projet ES/CEBNF, une école à trois classes qui vaut 15 millions FCFA à l'entreprise revient à 11 millions FCFA lorsqu'on travaille avec les communautés.

Les équipements en tables bancs bureaux pour enseignants sont de l'ordre de 2,5 millions FCFA. Le coût des forages était de l'ordre de 4 millions FCFA avant 2003. Il est passé à 7 millions FCFA à l'entreprise actuellement. Les coûts unitaires de formation sont pratiquement les mêmes que ceux de l'enseignement classique sauf qu'il faille prendre en compte l'acquisition ou la confection des ouvrages en bouquins en langues locales.

L'approche du projet a donc un avantage certain (Cf. tableau n°20) , même si on ne doit pas occulter les inconvénients. Au regard des conclusions de l'étude citée, seul PLAN parvient à réaliser des écoles à trois classes à l'entreprise à moins de 20 millions FCFA. Pendant ce temps et selon la même étude, dans le cadre de la coopération avec la Chine Taiwan, le Projet ES/CEBNF serait parvenu à réaliser en régie des écoles à trois classes d'un coût de 9,150 millions FCFA.

Tableau 22 : Coût de réalisation d'ouvrages à l'entreprise par quelques institutions (en millions FCFA)

Institutions	Ecoles (Bâtiment à 3 classes)	Latrines (deux postes)	Forages
UNICEF	22,688	1,774	7,5
PLAN	19	1,400	6,5
CRS			7,00
Faso Baara	24,00		7,5

Source : UNICEF (Juin 2009) "Evaluation des investissements en infrastructures réalisés par l'UNICEF au Burkina Faso (2006-2008) p49

4.4.4. Coûts observés dans les CEBNF

Il y a deux distinctions à opérer : d'une part les coûts de la préformation professionnelle et ceux de la formation en métiers (professionnelle) et d'autre part les coûts des constructions et les coûts de fonctionnement. Ceci permettra d'en arriver aux coûts unitaires de formation.

a) Les coûts des locaux et équipements

Là, il faut bien distinguer les coûts de construction des locaux et les coûts d'équipement des ateliers pour ce qui concerne les CEBNF. Les coûts de construction des infrastructures scolaires et des équipements varient selon qu'on opte de travailler avec les communautés ou à l'entreprise.

Le Projet ES/CEBNF a fait l'expérience du travail avec les communautés. Cela lui a permis de faire d'importantes économies en matière de coûts. Naturellement comme l'explique fortement le responsable du projet ES/CEBNF, ce choix entraîne d'autres coûts, notamment ceux liés au suivi. En effet, sans un suivi « très serré », on court des risques d'échec avec ce mode de financement. Les autres avantages non pécuniaires liés à ce choix sont l'implication des populations locales et l'appropriation des ouvrages par celles-ci sans compter les gains de revenus pour ces dernières. La politique générale du projet ES/CEBNF est d'adopter des investissements adaptés au milieu, c'est-à-dire d'éviter des investissements trop lourds et complexes. Les centres doivent pouvoir être délocalisés en fonction de la demande. Le coût des centres du projet ES/CEBNF tournent autour de 40 millions FCFA alors que ceux de certains partenaires (ONG) coûtent 70 millions FCFA. Le coût de construction des centres régionaux de formation professionnelle oscillent entre 40 et 60 millions FCFA (étude AFD 2010). Le modèle TRADE coûte nettement plus cher. « Nos produits sont plus compétitifs à la sortie car ils sont plus adaptés. Il ne leur faut pas beaucoup de moyens pour s'installer et ils gagnent bien leur vie. Ils s'installent vite, ils sont opérationnels et ont de bons revenus» (ES/CEBNF).

b) Les dépenses de fonctionnement

Elles se décomposent en dépenses de consommables et de personnel et les dépenses de suivi et d'installation (accompagnement) (valable pour la seconde phase des CEBNF). Les dépenses de personnel et de consommables couvrent souvent les deux cycles dans l'année. Les cinq meilleurs de chaque promotion bénéficient d'un kit d'installation.

Les dépenses de personnel sont assez complexes à schématiser par cycle étant donné que certains agents interviennent et dans le cycle de base et dans le cycle de métiers (second cycle des CEBNF). Le recours aux contractuels en ajoute à la complexité. Les différentes catégories de personnel et leur rémunération peuvent être présentées ainsi qu'il suit :

■ Les animateurs et les formateurs (de métier) CEBNF qui sont des permanents et qui sont rémunérés pendant les 12 mois de l'année sur une base contractuelle. Ils interviennent respectivement dans le cycle de base et le cycle de métiers. Ils assurent :

- la formation en langues nationales et en français
- la formation de base (tronc commun : formation agro sylvo pastorale)
- la formation dans les métiers spécifiques après le tronc commun. Il y en a autant que de métiers dans chaque centre pendant quatre ans (soit trois c'est-à-dire le nombre moyen de métier par centre).

■ Les agents techniques d'appui de l'Etat qui interviennent dans le cycle de base à raison d'un agent pour chaque thème (agriculture, élevage, environnement). Ils sont au nombre de trois pour chaque centre. Ce personnel est rémunéré à raison de 15 000 FCFA/mois pendant sept mois.

■ Les maîtres artisans dont le nombre varie en fonction du nombre de métiers pratiqués dans chaque Centre. Ils sont rémunérés à raison de 10 000 FCFA/mois pendant sept mois. Pour les besoins de l'estimation des coûts par centre, il faut donc disposer d'un nombre moyen de métiers par centre. Pour les

98 CEBNF que compte le pays le Projet a recensé un total de 165 situations où l'un ou l'autre des sept (7) métiers sont appliqués, soit en moyenne 2 à 3 métiers²⁹ par CEBNF (Source : Projet ES/CEBNF (Avril 2010) Rapport sur l'exécution du Projet p.33) surtout si on tient compte du fait que 21 CEBNF n'ont pas d'équipement pour les métiers (idem p.34).

- Le personnel de gestion qui couvre tous les centres.
- Le personnel de soutien pris en charge par les communautés ;

c) Les coûts des équipements dans les troncs communs

Tableau 23: Coût unitaire (en milliers de FCFA) du tronc commun (agriculture, élevage, maraîchage, reboisement)

Catégorie	Coûts en milliers FCFA
Agriculture	673,528
Maraîchage / jardinage	1 223,017
Elevage	548,771
Reboisement	72,321
CU total tronc commun	2 517,636

d) Les coûts des équipements des métiers et les coûts moyens des apprenants dans le cycle de métiers uniquement

Ces coûts sont très variables d'un métier à l'autre. Rapportant les résultats d'une estimation faite par le MEBA en 2008, l'AFD (cf. « Les coûts de formation et d'insertion professionnelles : les conclusions d'une enquête terrain au Burkina Faso » Août 2010) fait le point des différents coûts dans les CEBNF tels qu'indiqués dans le tableau n° 24 ci-dessous. L'auteur en arrive à la conclusion que les coûts des équipements à l'état neuf vont de 155 495 FCFA pour le tissage à 9 949 760 FCFA pour la menuiserie métallique. Ils sont donc très variables. Les valeurs annuelles des équipements (amortissement) sont estimées à 10 % de leurs valeurs à l'état neuf.

Les coûts des consommables sont aussi très variables par métier. Ils vont de 287 118 FCFA pour la couture à 1 621 080 FCFA pour la menuiserie métallique. Les frais de suivi/accompagnement sont jugés identiques pour toutes les formations. Elles sont de 21 647 FCFA. Les frais de personnel sont estimés à 2 099 400 FCFA pour tous les métiers sauf pour la couture où ils s'élèvent à 3 005 424 FCFA.

A partir de ces éléments, l'étude tire les coûts totaux des centres et les coûts unitaires de formation par apprenant et par centre (selon le métier). Les coûts globaux des centres vont de 912 052 FCFA (pour la teinture) à 4 933 103 FCFA (pour la menuiserie métallique), soit une moyenne de 2 929 580 FCFA.

²⁹ On retiendra ici 3 métiers.

Tableau 24: Coût des équipements et de fonctionnement des centres dans le cycle de métiers (en milliers FCFA)

Métiers	Coûts équipements neufs	Amortissement 10 ans	Consommables TTC	Coût du personnel	Frais suivi accompagnement	CT/Centre
CU/Mécanique	2 571, 878	257,188	-	2099,400	217,647	2 574,235
CU/Couture	2 810,760	281,0760	287,118	3005,424	217,647	3 791,265
CU/Menuiserie métallique	9 949,760	994 ,9760	1621,080	2099,400	217,647	4 933,103
CU/Menuiserie du bois	5 458,680	545,8680	1 192, 390	2099,400	217,647	4 055,305
CU/Tissage	1 554,945	155,4945	-		217,647	373,142
CU/Maçonnerie	8 311,330	831,1330	719,800	2099,400	217,647	3 867,980
CU/Teinture	6 944,050	694,4050	-		217,647	912,052

Source AFD (Août 2010) Les coûts de formation et d'insertion professionnelles : les conclusions d'une enquête terrain au Burkina Faso »

Les coûts par apprenant et par an sont très variables puisqu'ils vont de 45 603 FCFA pour la teinture à 411 092 FCFA pour la menuiserie métallique soit une moyenne de 201 540 FCFA. L'étude ne précise pas si ces coûts intègrent ou non ceux de la formation « initiale » (tronc commun), mais il semble bien que non.

Tableau 25: Coûts moyens des apprenants dans le cycle de métiers (en milliers FCFA)

Métiers	CT/Centre	CU en fin de cycle
CU/Mécanique	2574,235	214,520
CU/Couture	3791,265	189,563
CU/Menuiserie métallique	49 33,103	411,092
CU/Menuiserie du bois	4055,305	337,942
CU/Tissage	373,142	18,657
CU/Maçonnerie	3867,980	193,399
CU/Teinture	912,052	45,603

Source AFD (Août 2010) Les coûts de formation et d'insertion professionnelles : les conclusions d'une enquête terrain au Burkina Faso »

Une comparaison entre ces coûts et ceux d'autres types de formations de nature similaire aurait permis d'apprécier leur importance. En effet, il existe au Burkina Faso plusieurs autres formations débouchant sur des qualifications professionnelles et des métiers. Malheureusement, la comparaison est relativement délicate (osée) tant les éléments constitutifs de ces différentes formations sont disparates. Les modèles de formations sont très différents, le mode de calcul des coûts aussi. Certaines formations mobilisent des investissements lourds comme l'enseignement technique et professionnel assuré par l'Etat ou le secteur privé qui exigent la construction d'établissements, la mise en place d'un système de gestion et d'un corps professionnel permanent, etc . D'autres par contre sont des formations à la carte utilisant des installations légères, ponctuelles, peu coûteuses, du personnel contractuel, etc. La durée des formations constitue aussi un autre élément important de différenciation dans les montants des coûts (voir par exemple les coûts de formation du FAFPA, tableau n°26).

Bien entendu, on a écarté la formation dans l'enseignement primaire classique qui ne débouche pas sur une formation professionnelle et qui n'est donc pas comparable aux prestations des CEBNF. On a retenu tout de même la formation dans les CPAF (éducation non formelle).

Le tableau n° 27 ci-dessous dresse les coûts unitaires d'autres types de formations dans différents domaines (centres de promotion rurale, centres régionaux de formation professionnelle, centres permanents d'alphabétisation fonctionnelle, enseignement technique professionnel type public et type privé). Ces coûts qui émanent de l'étude de l'AFD³⁰ ne prennent pas en compte le coût de l'investissement, ne serait-ce que la partie amortissement comme cela est le cas des CEBNF.

Les coûts moyens de formation dans les CEBNF semblent donc très intéressants. Il reste qu'il ne faut pas négliger la durée de cette formation. Pour des personnes en quête de métier pour faire face aux nécessités et urgences de la vie, quatre années de formation au cycle de base sont bien longues. Ils voudraient tout de suite attaquer par les métiers. D'où la nécessité de créer des programmes à la carte de courte durée.

Tableau 26: Coûts unitaires de fonctionnement d'autres types de formations (FCFA)

Type de formation	Tutelle	Charge apprenant	Coût unitaire
CPR (au bout des deux ans pour 3 CPR)	MAHRH	Néant	2 163 435
CRFP	ANPE/MJE	45 000 à 150 000	135 000
FAFPA	MJE	25%	130 000
FAFPA pour CQP	MJE	-	260 000
CPAF	MEBA	5 000	78 734
ETP public	MESS/public	-10000 (Envoi par Etat) -30000 Complément d'effectif	32 000
ETP privé	Privé	100 000 à 225 000	102 000

Source AFD (Août 2010) Les coûts de formation et d'insertion professionnelles : les conclusions d'une enquête terrain au Burkina Faso »

Tableau 27: Récapitulatif des formations réalisées par le FAFPA en 2009

Filière	Nombre de dossiers	Coût de la formation en FCFA	Total des bénéficiaires	Coût moyen par dossier en FCFA	Coût moyen par bénéficiaire en FCFA	Durée maximum en jour	Durée minimum en jour	Durée moyenne en jour
Saponification	7	7 736 316	145	1 105 188	53 354	10	5	7,28
Teinture	6	8 189 667	149	1 364 945	54 964	20	10	13,20
Tissage	1	971 730	10	971 730	97 173	12	12	12
Teinture/tissage	1	1 940 805	16	1 940 805	121 300	21	21	21

Source : FAFPA (2010) Rapport provisoire des travaux du groupe de travail chargé de l'élaboration d'un référentiel interne dans les métiers de la saponification, de la teinture et du tissage Tableau n°1 p.6

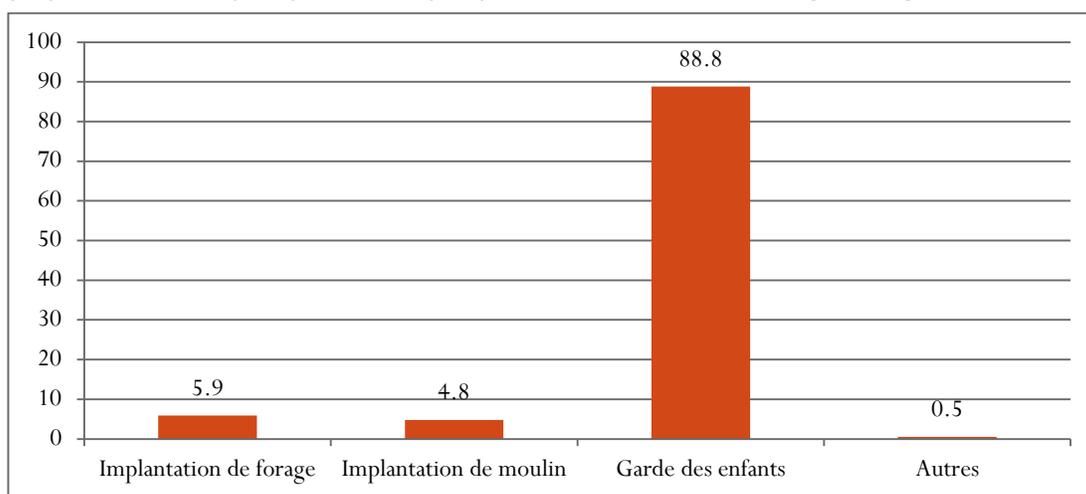
³⁰ AFD (Août 2010) Les coûts de formation et d'insertion professionnelles : les conclusions d'une enquête terrain au Burkina Faso »

5 APPRECIATIONS GLOBALES DES TROIS INNOVATIONS

5.1. Appréciations globales sur les Bisongo

La quasi-totalité des mères enquêtées ont exprimé un sentiment de fierté et de satisfaction sur la contribution des Bisongo à l'amélioration de l'éducation des enfants et à l'allègement des tâches domestiques. Pour 99,5% des mères, l'implantation des Bisongo dans leur village a contribué à l'allègement des tâches ménagères des femmes. La principale raison (selon 88,8% des mères) est que les Bisongo offrent une alternative de garde des enfants et libèrent ainsi les mères qui peuvent vaquer à leurs occupations.

Graphique 3: Raisons évoquées par les mères pour justifier la contribution des Bisongo à l'allègement de leurs tâches



Source : enquête CERFODES/UNICEF/MENA, 2010

Concernant l'éducation des enfants, 93,5% des mères pensent que l'implantation des Bisongo a considérablement aidé à la scolarisation des enfants, surtout des filles. Ainsi, 75% des mères enquêtées déclarent que de nombreuses filles de leur localité ont eu accès à l'école, grâce à la présence du Bisongo. Les Bisongo ont permis un plus grand accès scolaire aux filles en ce sens qu'ils les ont « déchargées » de la garde de leurs cadets. Le tableau suivant présente l'appréciation des femmes sur le nombre de filles qui ont pu accéder à l'école grâce l'action du Bisongo.

Tableau 28: Appréciation des mères sur le nombre de filles qui ont pu accéder à l'école grâce au Bisongo

Appréciation	Fréquence	Pourcentage
Sont très nombreuses	109	69,9
Sont assez nombreuses	38	24,4
Sont peu nombreuses	9	5,8
Total	156	100,0

Source : enquête CERFODES/UNICEF/MENA, 2010

Selon 94% des mères, le Bisongo participe à l'éveil des enfants. En effet, les enfants qui fréquentent ces centres acquièrent plus de capacités que les autres. Ces changements s'opèrent dans l'expression verbale des enfants et dans leurs comportements. Les mères soulignent que les Bisongo ont entraîné des

changements positifs au niveau des comportements des enfants qui fréquentent ces centres. Les aspects les plus évoqués par ces mères sont d'ordre psychomoteur (87,8%), sanitaires (62,2%) et nutritionnel (53,2%).

5.2. Appréciations globales sur les Ecoles Satellites (ES)

Il faut rappeler que les écoles satellites sont destinées aux enfants des niveaux préparatoires et élémentaires du primaire et permet leur transfert en classe supérieure dans les écoles classiques lorsque ceux-ci deviennent plus grands, et aptes à parcourir des distances plus longues. Elles sont conçues pour rapprocher l'école de l'élève et surtout pour faciliter l'accès et la fréquentation scolaires de filles.

L'enquête montre que les parents apprécient positivement le rôle joué par ces écoles dans la scolarisation des enfants. En effet, la quasi-totalité des parents (99,4%) reconnaissent que les écoles satellites ont participé à l'amélioration des inscriptions scolaire de nombreux enfants dans leurs localités, particulièrement des filles. Aussi sur le plan de la qualité, les parents déclarent que les élèves des écoles satellites fournissent de meilleurs rendements. Selon 65,7% des parents, les élèves issus des écoles satellites arrivent à s'intégrer facilement dans les écoles classiques. Ainsi, 76,4% des parents pensent que les élèves des écoles satellites présentent de meilleurs résultats comparativement aux élèves des autres types d'écoles (Cf. tableau 29).

Tableau 29: Appréciation des ES par les parents d'élèves

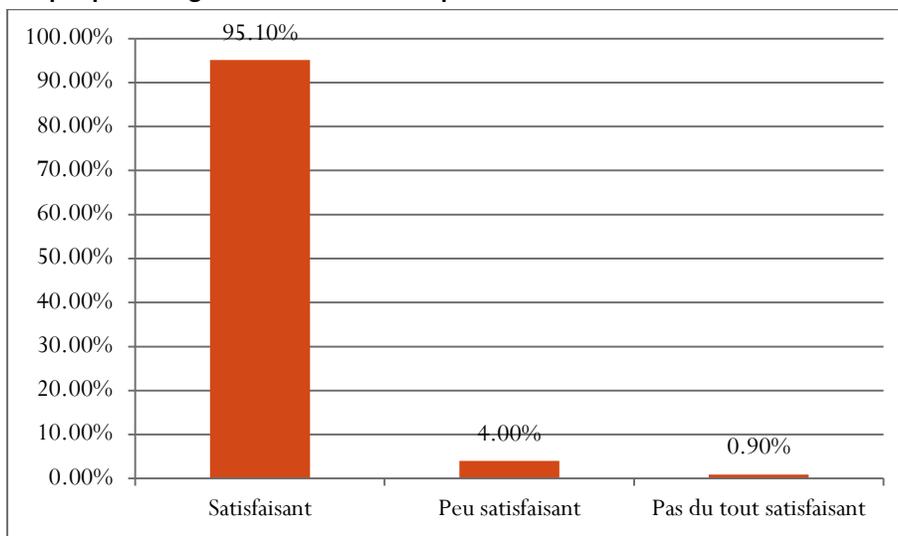
	Masculin	Féminin	Total
La présence de l'ES a-t-il contribué à inscrire plus d'enfants de votre localité à l'école ?			
Oui	99,5%	99,1%	99,4%
Non	0,5%	0,9%	0,6%
Total	100,0%	100,0%	100,0%
Effectif	216	111	327
Les enfants issus de l'ES arrivent-t-ils à s'intégrés facilement dans les écoles classiques			
Oui	64,4%	68,5%	65,7%
Non	23,6%	22,5%	23,2%
NSP	12,0%	9,0%	11,0%
Total	100,0%	100,0%	100,0%
Effectif	216	111	327
Les résultats scolaires des élèves issus des ES comparés aux autres enfants			
Les élèves des ES ont de meilleurs résultats	79,3%	70,3%	76,4%
Des résultats à peu près pareils	17,8%	28,1%	21,1%
Des résultats en deçà	3,0%	1,6%	2,5%
Total	100,0%	100,0%	100,0%
Effectif	135	64	199

Source : enquête CERFODES/UNICEF/MENA, 2010

Cependant, plus de 23% des parents ont déclaré que les enfants n'arrivent pas à s'insérer facilement dans les écoles classiques. Les distances entre les villages des enfants et les écoles mères sont considérables et constituent des facteurs explicatifs de cette difficile intégration. Au cours des focus groups, de nombreux parents se demandaient pourquoi fallait-il que les enfants aillent ailleurs pour fréquenter, alors que leur

école peut leur garantir une continuité de la scolarisation ? La réticence des parents à laisser leurs enfants poursuivre dans des écoles mères, hors de leurs villages, était soutenue par le fait que leurs enfants donnaient une satisfaction scolaire dans les écoles satellites. En outre, ils avaient la possibilité d'avoir un contact régulier avec les enseignants et de participer à la vie de l'école. Au regard des résultats que présentent les élèves des écoles satellites, la majorité des parents (95,1%) ont exprimé leur entière satisfaction sur l'éducation dispensée dans ces écoles.

Graphique 4: Degré de satisfaction des parents sur l'éducation donnée dans les ES



Source : enquête CERFODES/UNICEF/MENA, 2010

5.3. Appréciations globales sur les CEBNF

5.3.1 Perceptions et attentes des Centres d'éducation de base non formelle (CEBNF)

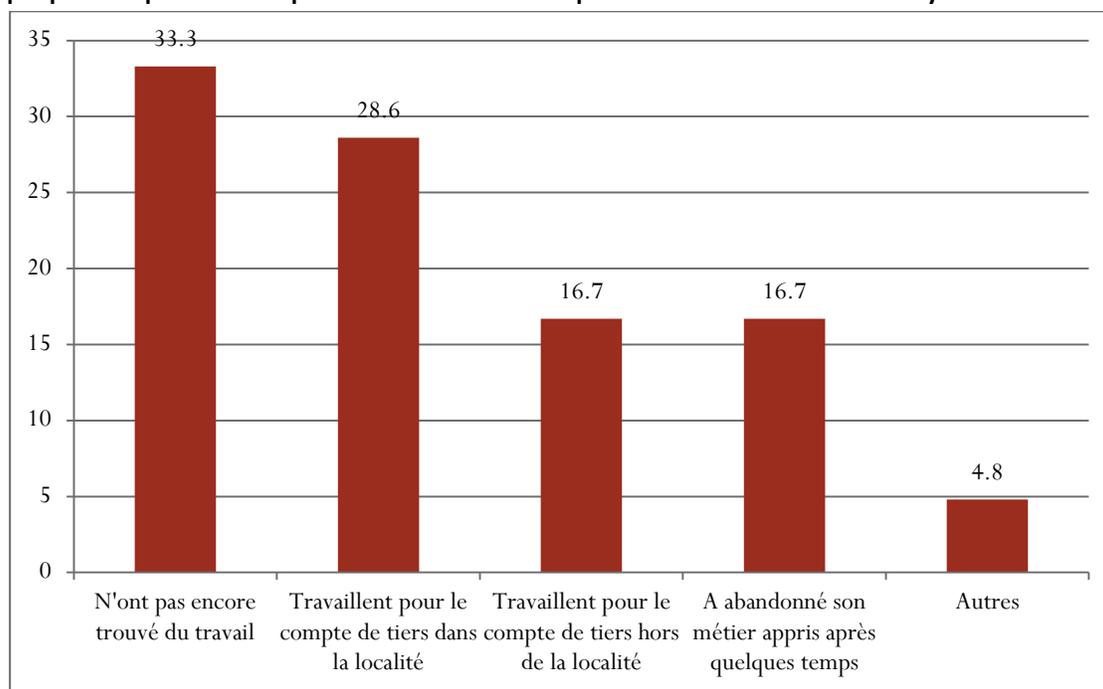
Les CEBNF constituent une alternative de formation pour les enfants exclus du système formel éducatif classique. La durée de la formation est de quatre (04) ans et les programmes qui y sont dispensés sont répartis en deux volets : une formation théorique et une formation pré professionnalisante. Ces centres visent l'insertion socioprofessionnelle des jeunes. D'une manière générale, les parents et les apprenants apprécient positivement cette innovation. Parmi les parents ayant des enfants dans les CEBNF, 94,3% pensent que ces centres participent au développement de leur localité. Ils sont également 83,9% à déclarer être satisfaits des métiers proposés aux enfants dans ces centres. Pour l'insertion socioprofessionnelle des apprenants, on note que 60,4% des parents des CEBNF (66,1% des hommes contre 50,7% des femmes) pensent qu'il existe des possibilités d'insertion socioprofessionnelle qui sont offertes aux apprenants actuels.

Tableau 30: Opinions des parents sur l'existence d'opportunités d'insertion socioprofessionnelle

Opinions des parents	PARENTS		
	Masculin	Féminin	Total
Il existe des opportunités d'insertion socioprofessionnelle	66,1%	50,7%	60,4%
Il n'existe pas des opportunités d'insertion socioprofessionnelle	18,9%	18,7%	18,8%
Ne sais pas	15,0%	30,7%	20,8%
Total	100,0%	100,0%	100,0%
Effectifs	127	75	202

Source : enquête CERFODES/UNICEF/MENA, 2010

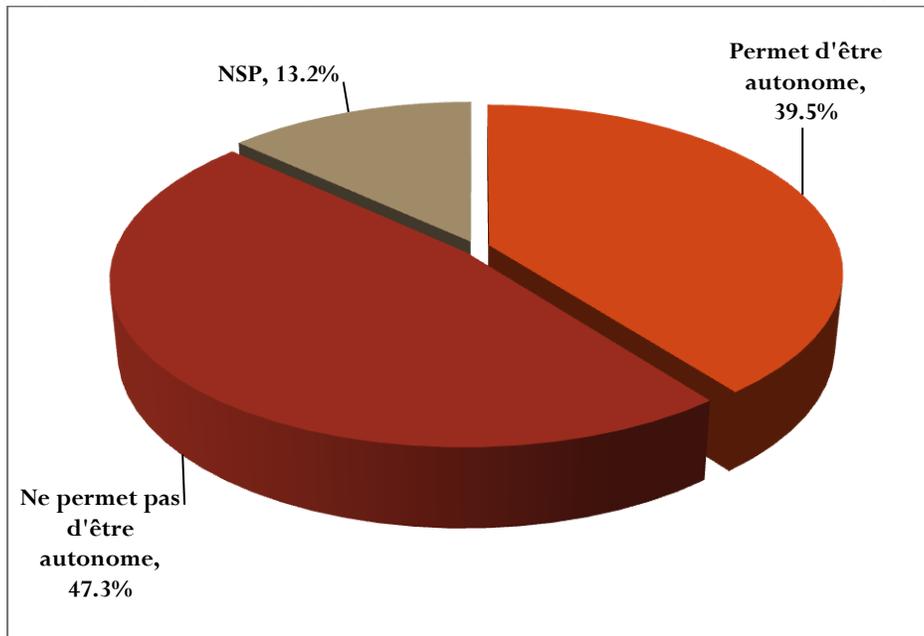
Cependant, en examinant la situation de l'insertion socioprofessionnelle des enfants ayant fini leur formation, une question a été adressée aux parents : Qu'est devenu leur enfant après la formation ? 33% des parents ont affirmé que leurs enfants n'ont pas encore trouvé du travail ; pour 28,6%, leurs enfants travaillent pour le compte d'une tierce personne dans la localité et selon 16,7% des parents, leurs enfants ont abandonné leurs métiers après quelques temps. Le graphique suivant résume les réponses données par les parents.

Graphique 5: Répartition des parents selon la situation professionnelle de leur enfant ayant fini la formation

Source : enquête CERFODES/UNICEF/MENA, 2010

Quand on s'intéresse à la durée de la formation, seulement 39,5% des parents pensent qu'elle permet aux apprenants d'être autonomes. 47,3% des parents affirment que cette durée est insuffisante et 13,2% ont déclaré qu'ils ne savent pas si elle est suffisante ou pas.

Graphique 6: Appréciation des parents sur le nombre d'années de formation des apprenants



Source : enquête CERFODES/UNICEF/MENA, 2010

Si les parents apprécient positivement la formation dans les CEBNF, ils mentionnent certains aspects à améliorer au niveau des centres. Il s'agit notamment de l'augmentation du temps de la formation aux métiers. D'une manière générale, les souhaits de tous les parents se résument en un point principal : la dotation des enfants en kit d'installation et leur accompagnement pour une meilleure insertion socioprofessionnelle.

5.3.2. Attentes des bénéficiaires

Les apprenants apprécient positivement l'initiative de création des CEBNF et les métiers enseignés qui sont des métiers porteurs. Sur l'ensemble des apprenants, 75,9% pensent que les métiers dans lesquels ils sont formés sont des métiers porteurs dans leurs localités. Ils sont également optimistes (75,3%) sur l'existence des possibilités d'insertion. Toutefois, concernant l'insertion socioprofessionnelle, seulement 58,8% des apprenants ont affirmé que la formation qu'ils ont reçue leur permet réellement de s'insérer professionnellement. Mais il faut nuancer ce résultat, car 74% de ceux qui sont en fin de formation déclarent que la formation leur permet de s'insérer professionnellement, alors qu'ils ne sont que 55,4% des apprenants toujours en formation.

Tableau 31 : Opinions des apprenants sur la formation reçue

Opinions des apprenants	Apprenants en cours de formation	Apprenants sortis de formation	Total
Permet de s'insérer professionnellement	55,4	74,2	58,8
Ne permet pas de s'insérer professionnellement	23,0	25,8	23,5
Ne sais pas	21,6	0,0	17,6
Total	100,0	100,0	100,0
Effectif	139	31	170

Source : enquête CERFODES/UNICEF/MENA, 2010

Il ressort également de l'enquête que la durée de la formation au métier reste limitée pour les enfants. Les apprenants sollicitent donc une rallonge du temps de formation (surtout au métier) pour leur permettre d'acquérir un certain nombre de compétences. Ils ont aussi souhaité l'introduction de la mécanique auto, pour la filière mécanique, et la coiffure. En effet, certains programmes de mécanique, de menuiserie, de couture, demandent plus de temps pour chaque module. Or, sur le terrain, les formateurs vont à l'essentiel, en oubliant le faible niveau d'instruction de certains apprenants.

Enfin, seulement 48% des apprenants affirment que les CEBNF ont favorisé l'insertion socioprofessionnelle des jeunes dans leurs localités, et 32,4% ne peuvent donner d'appréciation exacte sur le rôle des CEBNF dans l'insertion socioprofessionnelle des jeunes.

Tableau 32: Opinion que les CEBNF ont favorisé l'insertion socioprofessionnelle des jeunes

Opinions des apprenants	Masculin	Féminin	Total
Les CEBNF ont favorisé l'insertion socioprofessionnelle des jeunes	55,6%	41,3%	48,8%
N'ont favorisé l'insertion socioprofessionnelle des jeunes	18,9%	18,8%	18,8%
NSP	25,6%	40,0%	32,4%
Total	100,0%	100,0%	100,0%
Effectif	90	80	170

Source : enquête CERFODES/UNICEF/MENA, 2010

Pour 90,3% des apprenants en fin de formation, le Projet CEBNF ne leur a pas octroyé un appui dans la création d'entreprise. Pourtant, tous souhaitent que le projet les accompagne dans la création d'entreprise pour leur permettre une meilleure insertion socioprofessionnelle.

5.3.3. Attentes des animateurs et du personnel d'encadrement

Selon les animateurs, les CEBNF sont une bonne initiative au regard de sa philosophie et de ses objectifs. Ils soulignent qu'au début de la création des CEBNF, il avait un fort engouement des communautés bénéficiaires compte tenu des avantages que ces innovations apportent à la communauté (l'approche communautaire, l'implantation du Centre au niveau village, la dotation en matériel, l'alphabétisation en langue nationale, l'accès de certains enfants à l'école primaire et au collège grâce au système de passerelle, la dotation en cantine, la dotation en kits d'installation, l'apprentissage de métiers, etc.).

Cependant, les animateurs soulignent que sur le terrain ils rencontrent des difficultés liées à l'insuffisance de leur rémunération, l'absence de manuel (guide) de formation pour les animateurs et le manque d'équipements ou l'équipement tardif des centres. Cette situation des conditions de travail influence négativement la qualité des apprentissages.

Les animateurs font remarquer que de nos jours, on note une véritable démotivation des parents vis-à-vis de ces centres. Cela s'explique par le fait que beaucoup d'enfants ayant fini leur formation ont des difficultés à s'insérer professionnellement. Il ressort également que certaines promesses non tenues, notamment la dotation en kit d'installation, le suivi des après /formation, la suppression de la cantine par le Projet, contribuent à la démotivation de la communauté.

Initialement la période d'apprentissage était fixée de novembre à mai. Ce qui permettait de libérer les apprenants afin qu'ils appuient les parents dans les travaux champêtres pendant la saison hivernale. La période d'apprentissage actuelle qui va de septembre à juillet est inappropriée pour les parents qui ont besoin du soutien de leurs enfants.

Les formateurs également ont souligné les difficultés de leurs conditions de travail qui restent à être améliorées. Une des formatrices en mécanique faisait remarquer ceci : *« A mon avis pour ce village avant que je n'arrive, en mécanique il n'y avait pratiquement rien. Quand je suis arrivée, j'ai chômé pendant un mois et plus avant que le matériel ne soit envoyé. Actuellement, je vois qu'il y a jusqu'à trois motos dont les pièces sont complètes. En termes de matériels, le CEBNF a soutenu les écoles, mais on ne peut dire que c'est suffisant. Concernant le travail, je le fais dans un espace ouvert qui ne me permet pas une bonne concentration sur la formation. Dans presque toutes les filières de formation, les formateurs ont souligné un manque ou une insuffisance en matériel de travail. Cela influence négativement la qualité de la formation.*

5.4. LECONS TIREES

Evolution du « concept » et adaptation au contexte actuel

Les trois innovations sont des expériences éducatives bénéfiques. Elles ont permis de comprendre que la scolarisation universelle est possible au Burkina Faso. En analysant les acquis de chacune de ces innovations, on retient de manière générale que :

5.4.1. Les Bisongo

- Les Bisongo peuvent aider à la scolarisation universelle, (mais aussi) surtout à accélérer la scolarisation des filles.
- En effet, si le préscolaire demeure embryonnaire au Burkina en dépit de son existence depuis plus de cinq décennies, c'est que cette structure n'était pas présente dans les zones rurales qui non seulement en ont besoin, mais peuvent aussi contribuer à son essor. On s'aperçoit que l'expérimentation des Bisongo dans les zones rurales est plus pertinente que dans les zones urbaines. Elles offrent aux communautés rurales de participer à l'encadrement et au développement psychomoteur de leurs enfants à travers de tels cadres préscolaires.
- Les Bisongo sont aussi des instruments éducatifs avérés qui contribuent à inculquer aux parents l'intérêt de favoriser la scolarisation des filles.
- Les Bisongo ont contribué énormément à la promotion du genre, au regard de la participation des femmes, dans l'encadrement éducatif des enfants. Si au début, il existait des petits papas pour

participer à l'encadrement des enfants dans les Bisongo, très vite toutes les communautés ont privilégié le recrutement des petites mamans pour ce rôle. Le second aspect de la promotion du genre est d'avoir réussi à inverser un certain déséquilibre scolaire en permettant à autant de filles que de garçons d'être accueillis dans ces structures.

- Par ailleurs, les performances du Bisongo sont confirmées, avec cette évaluation, au regard des résultats scolaires des enfants, en raison des rudiments scolaires offerts aux enfants dès le bas-âge. Les analyses montrent que les enfants qui sont passés par les Bisongo sont mieux préparés à affronter l'école. Ils ont ainsi l'assurance d'un apprentissage qui d'ailleurs se ressent dans leurs notes.

Bien que ces éléments appellent à soutenir l'expérimentation au niveau national, il faut absolument que l'Etat Burkinabè s'approprie les Bisongo. En effet, l'Etat Burkinabè devra continuer de s'appuyer sur les partenaires mais surtout sur les communautés pour édifier des cadres d'accueil couverts, équipés efficaces et adaptés au contexte du milieu rural. C'est le cas des Bisongo. Mais la prise en charge des petites mamans par les collectivités locales pourrait aider à valoriser leur statut et leur stabilité au sein des Bisongo. En outre, la question alimentaire et nutritionnelle devrait être également abordée différemment, si l'on considère que les cantines endogènes ont montré leurs limites.

5.4.2. Les Ecoles Satellites (ES)

Quant aux ES, même si de nos jours toutes les communautés d'accueil évoquent plutôt leur normalisation dans les villages où elles sont implantées, il importe de savoir qu'elles ont inspiré les premières stratégies pertinentes de scolarisation des filles, en mettant en avant la problématique de la distance comme l'un des obstacles de l'accès des filles à l'école. Aussi des projets d'envergure nationale, comme le projet BRIGHT s'est fortement basé sur le modèle des ES pour définir les infrastructures, les stratégies de mobilisation, les équipements et même le maintien d'un rapport constant et suivi entre les parents et l'école en l'occurrence entre les mères et leurs filles scolarisées.

On observe que ce que les ES n'ont pas pu générer au regard de l'insuffisance de moyens financiers et matériels, cette expérience des BRIGHT qui se conclue par la nécessité de normaliser les écoles impose donc de comprendre que les ES ne peuvent être viables que si elles continuent pour les enfants au delà des trois premiers cours du primaire. La nécessité pour les communautés de scolariser les enfants se traduit aussi par la garantie que celles-ci peuvent avoir de disposer d'une école entière et non pas d'une école à moitié et qui présente des garanties de sécurité pour les enfants et leurs enseignants.



Vues externe et interne d'une salle de classe de l'ES de POUNI-NIORE (Sanguié) dont les ouvertures dégradées, rendent le matériel des élèves et maîtres en insécurité

En outre, pour les communautés, les ES devaient servir de tremplin pour l'accélération de scolarisation des filles en termes d'accès et de maintien. Toutefois, les ES ont surtout révélé une certaine déficience dans le soutien de l'Etat en matière d'offre éducative pour ce qui est du recrutement et du maintien d'enseignants qualifiés et surtout pour ce qui est des mesures d'accompagnement comme les matériels didactiques pour l'enseignement dans les langues nationales. Les défaillances dans le soutien ont sérieusement entamé la qualité d'encadrement et d'enseignement dans ces écoles, comparativement aux performances qui ont été constatées dès les cinq premières années (1995-1999) de leur mise en œuvre.

5.4.3. Les Centres d'Education de Base Non Formelle (CEBNF)

Les CEBNF sont des structures d'avenir pour la promotion de l'apprentissage et surtout pour l'emploi des jeunes issus de milieux économiques défavorisés. La formation à un métier dans ces structures s'avère pertinente au plan économique. En effet, les enfants qui sortent des CEBNF constituent des animateurs économiques et éventuellement des opérateurs économiques de leurs localités et/ou de leurs régions. Il est vrai qu'actuellement, les premiers sortants des CEBNF n'ont pas tous obtenu la facilité d'insertion, mais on observe l'existence d'efforts engagés par le Projet ES/CEBNF avec l'appui d'autres partenaires comme la Chine Taiwan, depuis deux ans, pour l'adoption de mesures correctives.

Il s'agit par exemple du suivi et du renforcement de l'insertion professionnelle de sortants des CEBNF. Cette insertion professionnelle passe aussi par la base, lors de la formation des jeunes, pour leur permettre de bien s'exercer sur leur métier. Il faut en l'occurrence que les ateliers soient équipés et fonctionnels pour chaque métier dans les CEBNF ou organiser de regroupements des apprenants par métier. Cela s'accompagne de la valorisation du personnel de formation et d'encadrement dans les CEBNF qui aidera à la stabilité des formateurs et des encadreurs. Ces lacunes impriment des perceptions d'incompréhension voire de déception chez les parents qui espéraient qu'avec les CEBNF, leurs enfants pourront se prendre en charge économiquement.

Par ailleurs, bien que les innovations aient permis une amélioration à l'accès à l'éducation, l'accroissement des effectifs scolaires n'a pas réduit les disparités entre genre. Il existe un problème de maintien des filles dans le système scolaire car au fur et à mesure qu'on gravit les échelons, les filles quittent le système pour de nombreuses raisons liées aux pesanteurs socio culturelles. Malgré le taux de progression élevé dans les CEBNF, les filles sont sous représentées. En réalité, comme dans les écoles satellites et pour les mêmes raisons, il se pose un problème de maintien des filles dans les CEBNF. La difficulté est plus accentuée au niveau des CEBNF parce que les filles y arrivent à un âge où la pression pour le mariage et les tâches domestiques est plus forte. Mais les formules alternatives présentent de nombreux avantages pour les apprenants. En dépit de telles performances, il faut noter les difficultés suivantes :

La vétusté des infrastructures hors normes, l'absence d'ateliers pour les formations pratiques des apprenants, l'insuffisance ou l'absence des équipements des centres, l'insuffisance du vivier de formateurs dans certains métiers ou la faible capacité des encadreurs du MENA dans l'accompagnement, la précarité des emplois actuels des formateurs, l'insuffisance de ressources pour l'approvisionnement en matière d'œuvre des centres. Les forces et les lacunes sont résumées dans le tableau suivant.

Tableau 33: Forces; Faiblesses, Opportunités et Menaces sur les CEBNF

FORCES	FAIBLESSES
<ol style="list-style-type: none"> 1. Au début des CEBNF, fort engouement des communautés bénéficiaires 2. Implantation du Centre au niveau village 3. Dotation en matériel 4. Alphabétisation en langue nationale 5. Accès de certains enfants à l'école primaire et au collège grâce au système de passerelle 6. Dotation en cantine 7. Dotation de kits d'installation 8. Ateliers de métiers 9. Flexibilité des horaires d'apprentissage, en tenant du compte du volume horaire annuel ; 10. Formation de qualité pour les animateurs 11. Soutien de la communauté 12. Recrutement des animateurs (emploi pour certains membres de la communauté) 13. Formation des structures de gestion (COGES, APE/AME). 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Promesse non tenue en matière de dotation en matériel 2. Démotivation des parents : depuis 4 ans des formés n'ont pas de débouchés intéressants 3. Suppression de la cantine 4. Absence de suivi des sortis 5. Equipement tardif des centres 6. Animateurs non impliqués dans le processus d'accompagnement 7. Absence de motivation pécuniaire pour les animateurs 8. Manque d'intérêt des apprenants pour les filières de formation agropastorales 9. Absence de manuel (guide) de formation pour les animateurs 10. Equipement sans local 11. Insuffisance de rémunération des animateurs 12. Choix de localités peu peuplés (d'où la faiblesse de certains effectifs) 13. Inappropriée pour les parents 14. Pas de test externe au bout de la formation des quatre ans. 15. Pas d'organisation officielle des passerelles.
OPPORTUNITES	MENACES
<ul style="list-style-type: none"> - Existence de structures industrielle ou semi-industrielle (ex : Megamonde) qui offrent des prestations aux sortis des CEBNF 	<ul style="list-style-type: none"> - Rejet de la formation des CEBNF : les anciens sortis sans emploi développent un discours de dévalorisation des centres ; ce qui démotive les potentiels candidats - Les jeunes captivés par l'apparition de sites aurifères sont peu intéressés à fréquenter les CEBNF ; d'où une baisse des effectifs

Source : Atelier SWOT - enquête CERFODES/UNICEF/MENA, 2010

5.5. Impact des innovations en termes de pertinence, efficacité, efficience, équité et durabilité

La pertinence

Pour ce qui est de la pertinence de ces innovations, on note que leur mise en place s'expliquait au regard des lacunes observées avec des expériences éducatives classiques et par l'insuffisance de structures d'encadrement de la petite enfance dans les zones rurales. Les trois innovations sont fondées essentiellement sur le principe de la participation communautaire, avec l'objectif de permettre la présence de tous les enfants en âge d'aller à l'école ou dans un préscolaire, surtout des filles, et d'offrir des cadres d'apprentissages à d'autres enfants non scolarisés ou déscolarisés. Ces innovations sont le fruit de la coopération multilatérale – avec l'UNICEF en l'occurrence- et bilatérale avec la coopération de Chine Taiwan, les coopérations néerlandaises, danoises, canadiennes et françaises. L'évaluation note que ces innovations sont toutes en adéquation avec les politiques éducatives et d'encadrement de la petite enfance du pays. Elles n'apparaissent pas comme des expériences nouvelles juxtaposées. Cette pertinence est renforcée par la perception positive et la forte acceptation que les communautés, surtout rurales, ont de ces trois innovations. De manière spécifique la pertinence de chacune de ces innovations tient au fait que :

Les Bisongo répondent à des besoins contextuels de : i) libérer la mère pour des activités économiques et culturelles ; ii) libérer les petites filles en âge d'aller à l'école des corvées de surveillance et de la garde de leurs cadets ; iii) d'offrir un espace d'encadrement éducatif et d'éveil aux enfants ; iv) d'intéresser les parents à la scolarisation future de leurs enfants, surtout des filles. En étant des structures d'appartenance communautaire, les Bisongo sont des espaces familiaux, voire familiaux pour les enfants. Les parents, développent à travers le Bisongo une entraide à travers les « petits papa » et les « petites mamans » et créent un contexte de solidarité et de soutien mutuel dans l'éducation des enfants.

Les ES sont une expérience originale d'intégration de l'école au milieu sur les plans linguistique, culturel et géographique, avec la participation effective des communautés de base. Proches des communautés, les ES permettent de garder les enfants jusqu'à ce qu'ils deviennent plus grands, et aptes à parcourir des distances plus longues. Les ES appliquent des programmes qui s'inspirent fortement des réalités socio-économiques de leurs milieux d'implantation pour être des écoles du village. Ainsi l'enfant qui apprend dans sa langue acquiert plus facilement les mécanismes de base.

Les CEBNF offrent une seconde chance aux enfants qui n'ont pas eu la chance d'aller à l'école ou ceux qui n'ont pas pu s'y maintenir. Cette seconde chance est soutenue par une offre d'apprentissage d'un métier et une réinsertion socioprofessionnelle dans le milieu de vie de ces enfants.

L'efficacité

Quant à l'efficacité de ces innovations, on note que celles-ci ont contribué à résorber le manque de scolarisation et d'opportunités d'apprentissages pour des enfants des zones rurales. Ainsi l'accès à une structure éducative est avéré à travers ces innovations. C'est ainsi que :

Pour les Bisongo, plus de dix mille enfants sont ainsi encadrés permettant de libérer non seulement leurs mères pour des activités économiques et culturelles (alphabétisation) mais, ils offrent l'opportunité aux filles d'âge scolaire d'être déchargées de la garde de leurs cadets. Par ailleurs, sur le plan des

performances scolaires, les élèves provenant des Bisongo continuent de présenter de meilleurs résultats que ceux qui sont inscrits directement dans les écoles classiques. Les enseignants des écoles mères dans lesquelles les enfants Bisongo ont été scolarisés, indiquent que ceux-ci arrivent avec des compétences en expression, en chants, dont ne disposent pas les autres enfants directement scolarisés au CP des écoles classiques.

Quant aux ES, on observe qu'en quinze ans d'existence, elles ont connu une croissance exponentielle passant de 32 écoles en 1995 à 309 en 2010, soit quasiment 10 fois le nombre d'écoles. Dans le même temps le nombre d'élèves de ces écoles a été démultiplié par 30. De même l'efficacité des ES au plan pédagogique s'est concrétisée par leurs meilleures performances scolaires que leurs camarades des écoles classiques. Les explications qui avaient soutenu cette différence de performances entre les ES et les EC sont diverses, mais elles étaient centrées sur les objectifs et les nouveautés inhérents aux ES. Il s'agit : du suivi des enseignants par un encadreur qualifié, des faibles effectifs de ces écoles oscillant entre 40 et 50, des réunions régulières des APE comme un gage d'engagement des parents et des communautés auprès des enseignants, la formation continue, la faible distance géographique entre les écoles et les résidences. Cependant tous ces facteurs n'ayant pas été souvent maintenus, les performances scolaires des élèves même si elles existaient toujours en faveur des écoles satellites, s'estompèrent peu à peu surtout quand les élèves rejoignaient les écoles mères.

Pour les CEBNF, leur efficacité reste mitigée. En effet, au plan des indicateurs quantitatifs, il ressort que durant les cinq premières années (1995-2000) de leur mise en œuvre, 6 892 apprenants dont 2 786 filles (40,42%) ont été inscrits contre 20 160 apprenants prévus. On en déduit que c'est seulement 34,18% d'apprenants inscrits par rapport aux prévisions. Par la suite, le faible accroissement du nombre de CEBNF par an, en raison de 7 au lieu des 20 prévus, n'a pas permis de recruter annuellement 4 000 à 5 000 apprenants. La prévision de d'ouvrir 672 centres d'ici 2010, est très loin d'être atteinte, car il n'existe que 93 centres, soit un taux de réalisation de 13,8%. Concrètement on est passé de 32 centres en 1996 à 93 actuellement, soit un taux d'accroissement annuel de 7,4%. Cependant au plan qualitatif, les CEBNF sont perçus comme des instruments efficaces pour l'insertion professionnelle des jeunes ruraux dans leur milieu de résidence. Il faut noter que si les premiers sortants des CEBNF n'ont pas été employés au regard sans doute de leur jeunes âges à la fin de leur apprentissage dans les cycles de base, depuis 2007 des efforts sont entrepris par les partenaires pour favoriser l'installation et l'insertion socioprofessionnelle des sortants des centres de métiers. Ainsi, la démarche adoptée par les centres de métiers, au cours de trois dernières années, octroie plus d'efficacité en terme de rendement externe des produits issus de cette innovation. Au total 179 sortants formés sur 288 (62,1%) sont employés, 13 coutières attendent le complément de leur kit. Il est incontestable qu'il y a un effort de professionnalisation et même de rentabilisation concrète des compétences acquises dans les CEBNF. C'est la bonne voie à poursuivre absolument et les PTF devraient y encourager les responsables techniques et politiques de la formule actuelle adoptée.

L'efficience

Entendue au sens de l'économie des ressources dans la réalisation de l'activité comparativement à des expériences similaires, on peut considérer les coûts des infrastructures et les coûts moyens des apprenants.

Pour ce qui est des coûts des infrastructures, l'analyse montre que les coûts des infrastructures (ES, Bisongo) sont faibles par rapport à ceux pratiqués dans l'enseignement classique. Pour ce qui concerne, les CEBNF, la comparaison est difficile dans la mesure où les installations diffèrent d'un système de formation à l'autre. Néanmoins, en raison de l'implication des communautés, les coûts sont nettement réduits.

En ce qui concerne les coûts unitaires des apprenants, les analyses ont montré que les apprenants issus des innovations coûtent moins chers. Il y a donc d'énormes gains.

L'équité :

Les Bisongo sont des cadres qui ont permis un accès équitable des filles dans structures d'encadrement, en favorisant la présence des petites filles d'au moins la moitié des enfants inscrits. Cela contribue à favoriser la scolarisation des filles dans les zones où sont implantées des Bisongo.

Les ES ont sensiblement contribué à améliorer l'accès à l'éducation des filles par le rapprochement des écoles aux résidences des enfants. Cependant, cela n'a pas effacé les disparités garçons/filles. De 1999 à 2003, les proportions de filles scolarisées par rapport aux garçons accusaient des écarts d'environ 10 points. De nos jours (2010), ces écarts se sont accentués pour être de 20 points, si l'on considère que le ratio de parité filles garçons est de 0,8. Par ailleurs, le maintien des filles constitue un des défis majeurs dans les ES. En effet, si en classe de CP1, un nombre important de filles sont inscrites, au fil du temps on constate un important abandon de filles de l'ordre de 20 à 60%. Deux raisons majeures expliquent cette entame sur l'équité. Ce sont les mariages précoces - encore très vivaces dans les deux zones du Sahel et de l'Est où il existe plus de la moitié des ES-, et la réticence persistante de certains parents à laisser leurs filles continuer dans les écoles mères.

Dans les CEBNF, l'évolution de l'accès des filles dans ces centres est très variable. Ainsi a décelé des taux d'accroissement négatifs de l'ordre de 20% en 2000 et 2003. En aucune année, depuis leur mise en œuvre, le nombre des filles n'a atteint celui des garçons. L'inscription à égalité attendue des filles et des garçons ne s'est donc jamais réalisée, même si l'on a constaté une augmentation d'année en année des inscriptions des filles à l'exception des années 2000, 2002 et 2009.

La pérennisation

Bien que les innovations bénéficient de l'appui des communautés, leur pérennisation reste le point faible. En effet, toutes les innovations ont rencontré - ou rencontrent- des problèmes liés à leur fonctionnement. Les efforts limités du Gouvernement burkinabè pour soutenir ces innovations font que celles-ci sont même perçues comme des œuvres de PTF, dont principalement l'UNICEF et la Chine Taiwan. Dans des échanges avec les populations et certaines autorités éducatives, au niveau déconcentré et décentralisé, il est fréquemment mentionné que le succès comme les difficultés des innovations sont fortement dépendants du soutien ou des ruptures de financements des PTF. Les fluctuations que nous avons observées dans les indicateurs d'accroissement des CEBNF, des ES et des Bisongo correspondaient effectivement aux périodes où les partenaires comme l'UNICEF ont restreint leurs financements de soutien. Pis, la faible prise en compte des innovations dans les stratégies éducatives nationales comme le PDDEB ont fini par convaincre de nombreux parents et acteurs de l'éducation que ces innovations n'étaient pas considérées comme des priorités éducatives du Burkina, d'où cette question lancinante : qu'advierait-il de ces innovations si les PTF retiraient leur appui? Le risque majeur encouru par ces

innovations consiste en l'effritement de leurs acquis de début, avec pour conséquence un impact négatif sur leur stabilisation, sans laquelle on ne saurait parler de durabilité ou de pérennité.

6 PERSPECTIVES

6.1. Quel avenir pour les innovations / Perceptions et attentes actuelles et à venir

Les innovations sont déjà ancrées dans le système éducatif burkinabé et sont très largement adoptées par la population. La renonciation ou le retour en arrière serait un "gâchis énorme". La poursuite de l'expérience s'impose. Le coût de corrections des imperfections est supportable.

1) Sans ambages, les consultants approuvent une grande extension des Bisongo sur l'ensemble du pays, si l'on pense que cette structure s'inscrit de plus en plus comme un maillon important de l'éducation et de la scolarisation des enfants. En termes d'impacts, les parents y trouvent un instrument d'encadrement et d'éducation pour leurs enfants et qui favorise la scolarisation des filles par la suite. Avec les Bisongo, les enfants acquièrent des compétences qui leur permettent d'être performants dans les écoles où ils sont inscrits. Les Bisongo correspondent mieux au milieu rural et appellent à des moyens relativement supportables par l'Etat avec l'implication des communautés. Leur pérennité devra être réelle avec les collectivités locales, si elles en font un des maillons importants de l'éducation et de l'encadrement de la petite enfance.

2) Quant aux ES, elles étaient au départ efficaces, car les objectifs assignés étaient atteints jusqu'en 1999; ils ont permis aux enfants de ces écoles d'être performants comparativement aux écoles classiques. Cependant cette efficacité s'est effritée petit à petit, après 2000, au regard du non respect des objectifs assignés tels que le bilinguisme, et la faible offre de l'Etat en enseignants compétents (capables d'enseigner en langues locales) dans ces écoles. Pourtant, ces écoles sont très pertinentes dans le sens qu'elles sont proches des communautés et qu'elles favorisaient la scolarisation des filles. C'est parce qu'elles démontrent une pertinence pour les populations que celles-ci ont été promptes à les "garder" en souhaitant leur normalisation. On peut à la lumière de ces résultats mitigés, noter que les ES dans leur formulation de départ n'existent plus actuellement, mais qu'elles inspirent des modèles de stratégies favorables à la scolarisation des filles.

3) Enfin, les CEBNF ont permis à des nombreux enfants déscolarisés ou non scolarisés d'être inscrits dans une structure éducative; mais il reste que les objectifs de doter le pays de 620 CEBNF et d'offrir une alternative éducative à plus de 20000 enfants n'ont pas été atteints. Les problèmes logistiques en termes d'équipements des ateliers des CEBNF restent une des faiblesses qui ont sérieusement amoindri son efficacité. Des efforts sont entrepris ces trois dernières années avec la Chine Taiwan, et il est important de soutenir cela pour espérer acquérir une efficacité des CEBNF.

Ils ont aussi présenté des déficits pour certains aspects comme le transfert des compétences des apprenants (savoir et pouvoir mettre en pratique les compétences acquises) en ce sens que peu arrivent à s'insérer sur le marché de l'emploi, non pas parce qu'ils ne sont pas qualifiés, mais parce que les potentialités du milieu ne s'y prêtent pas.

6.2. Considérations sur le passage à l'échelle au plan économique

La décision de passer ou non à l'échelle dépend de quatre (4) facteurs :

1. la pertinence de chaque innovation.
2. l'efficacité de l'innovation : il s'agit de savoir si elle atteint ses objectifs. Va-t-elle permettre d'atteindre ce que l'on se fixe dans le cadre de l'éducation ?
3. l'efficacité de l'innovation : elle reste tributaire de la possibilité pour les sortants de s'installer facilement. Au regard des coûts des investissements dans les autres modèles de formation pour le même public cible ou à peu près (formule ANPE, modèle appui autrichien), la formule des CEBNF semble attrayante si on élargit la gamme des métiers et si on assure les possibilités des jeunes sortants à s'installer. A ces éléments, il faut ajouter l'élargissement de la gamme d'acteurs qui devront prendre en charge ces centres en plus de l'Etat et des partenaires actuels. On vise ici le secteur privé, les organisations de la société civile et les nouveaux acteurs que sont les collectivités territoriales.
4. La pérennisation de ces innovations restent le point le plus critique au regard de l'appui important apporté par les partenaires et des limites observés dans la contribution de l'Etat Burkinabè pour le bon fonctionnement de ces innovations qui dans leur ensemble connaissent quasiment les mêmes problèmes qui sont la stabilisation des personnels de ces innovations, l'allocation des fournitures et des équipements pédagogiques.

Au cours de cette évaluation, les consultants ont constaté que les responsables du projet et leurs partenaires songent tous à l'avenir de ces innovations. Si au niveau du Projet ES/CEBNF, on y réfléchit par la production d'un plan stratégique, conçu à la demande des autorités, au niveau des partenaires techniques et financiers, les résultats de cette évaluation devront aider à mieux apprécier les innovations et à adopter des actions de soutien, de médiations visant la stabilisation de ces innovations avant leur passage à une plus grande échelle. C'est pourquoi, nous suggérons un scénario pour les perspectives de passages à l'échelle, surtout des CEBNF, étant donné que l'urgence de développer l'encadrement de la petite enfance et de la scolarisation des filles appelle à l'expansion des Bisongo.

a) Nombre de CEBNF à mettre en place

On peut envisager une hypothèse réaliste à cet effet : mettre en place 1 CEBNF par chef-lieu de département ou de commune rurale soit au total d'au moins 350 CEBNF anciens et nouveaux confondus. Elle correspond aux projections contenues dans le plan stratégique.

L'expérience passée montre qu'il a été mis en place 98 CEBNF (compte non tenu du niveau d'équipement) en une quinzaine d'années (jusqu'en 2011), soit 7 CEBNF par an. A ce rythme, on mettrait déjà près de quarante ans pour couvrir la totalité des départements restants (environ 260). Une volonté politique plus forte et une meilleure maîtrise des problèmes (compte de l'expérience accumulée) plaident en faveur de ce choix. Une telle option n'exclue toutefois pas le principe que l'on tiendra compte de la demande exprimée et les conditions offertes par les communes.

b) Horizon temporel de la généralisation

Si on écarte d'emblée la généralisation immédiate parce qu'irréaliste, on peut prendre l'horizon 2020 (qui se rapproche des échéances pour les OMD et l'EPT) ou l'horizon 2025 (horizon de la vision prospective

du Burkina Faso) comme cible. La couverture intégrale des 350 départements (en CEBNF équipés) en 2020 implique l'ouverture de 26 CENBF par an.

c) Indications sur les composantes des coûts

> Les dépenses d'investissement par CEBNF

Pour cette estimation, les éléments à prendre en compte sont :

- les coûts de construction des locaux et ouvrages divers ;
- le coût unitaire d'un CEBNF tronc commun (agriculture, élevage, reboisement) ;
- le coût unitaire d'un CENBF (avec tronc commun) intégrant le métier choisi (mécanique, couture, menuiserie de bois, menuiserie métallique, tissage, maçonnerie, teinture, vannerie, etc.). On aura donc autant de CEBNF que de métiers choisis ;
- les coûts des équipements ;
- les coûts de construction de logements (pour les formateurs qui viennent d'autres localités, les non résidents) ;
- autres.

> Les dépenses de fonctionnement par CEBNF

- Personnel d'encadrement ;
- Personnel de soutien (prise en charge mensuelle ou annuelle à déterminer) ;
- Les accompagnateurs des sortants avant leur installation ;
- Les autres frais de fonctionnement (consommables).

d) Indications sur le coût de l'investissement à réaliser par an

Il s'agit de couvrir les 260 départements (communes rurales) sans CEBNF actuellement, cela implique l'ouverture de 26 CEBNF /an ;

Le nombre standard de métiers spécifiques par CEBNF retenu est de trois (3) ;

Le nombre peut varier selon le contexte ;

A ce nombre s'ajoute le tronc commun ;

Le coût moyen de la construction des locaux est de 40 millions FCFA ;

Le coût moyen d'un métier (amortissement (équipement)+consommable+personnel+suivi) est estimé à 7 764 049, 143 FCFA (coût actuel sans inflation). Le coût de l'équipement neuf est estimé aux niveaux ci-après :

- coût de 3 métiers/an : 23 292 147, 43FCFA
- coût moyen tronc commun : 9 937 180 FCFA

Investissement par CEBNF par an : 73 229 328 FCFA

Investissement total par an (pour 26 CEBNF): 1 903 952 520 FCFA,

Réalisation 260 CEBNF (en 10 ans) : 19,0396 milliards FCFA

A ces coûts il faudrait y ajouter les dépenses annuelles de fonctionnement.

Tableau 34 Programmation indicative des CEBNF à réaliser

	AN00	AN1	AN2	AN3	AN4	AN5	AN6	AN7	AN8	AN9	AN10	Total
Nombre de CEBNF/an		26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	260
Cumul des départements (ou communes) couverts	98	124	150	176	202	228	254	280	306	332	358	

RECOMMANDATIONS ET CONCLUSIONS

A l'issue d'une telle évaluation où le constat a permis de relever les forces et les faiblesses mais surtout de comprendre la direction ou les orientations à donner à ces innovations, les conclusions qui nous paraissent les mieux adaptées sont celles qui ciblent chaque innovation. Ainsi il est recommandé :

1. Sur les Bisongo

A l'endroit de tous les acteurs

- Le passage à l'échelle immédiate des Bisongo

A l'endroit de l'Etat

- La mise en place d'un conclave national pour l'établissement d'une transversalité fonctionnelle des Bisongo entre le MENA, le MASSN, les Ministères de la Promotion de la Femme, de la Santé, de l'Administration Territoriale et de la Décentralisation et même avec le Ministère des Mines, Carrières et de l'Energie, au regard du rôle important que peuvent jouer les Bisongo dans l'accueil des tout-petits sur les sites aurifères, dont les mères vaquent aux activités d'orpaillage dans des conditions d'hygiène et de santé très déplorable ;
- Intégrer dans le plan stratégique de développement de l'éducation à venir la construction de mille Bisongo pour la décennie.

A l'endroit des Partenaires au développement, y compris l'UNICEF

- Initier des concertations dans le but de revoir les coûts notamment des infrastructures à la baisse. (Ex. les 3^E de l'OSEO-SOLIDAR Suisse-, les haltes Garderies de la DGAENF etc.)
- Développer la dynamique d'expansion des Bisongo en associant des opérateurs privés et sociaux (associations et organisations communautaires) et des ressortissants des villages à la mise en place et dans la gestion des Bisongo dans leurs villages ;

A l'endroit des Collectivités

- Inscrire les Bisongo comme des actions prioritaires éducatives et d'encadrement dans les Plans Communaux de Développement. Ceci implique que les communes votent des budgets pour soutenir le fonctionnement des Bisongo existants dans leurs espaces, en l'occurrence par la prise en charge des salaires des moniteurs que sont les « petits papas » et les « petites mamans ».
- Planifier la construction de nouveaux Bisongo, basée sur le modèle de ceux déjà existant tout en œuvrant à la mobilisation sociale pour la réduction des coûts.

2. Sur les Ecoles Satellites (ES)

Le modèle actuel dans son fonctionnement n'est pas totalement respecté. En effet, les conditions n'ont pas été toujours réunies pour l'usage des langues nationales dans l'enseignement. De plus, avec le temps, la rémunération des formateurs a été revue à la hausse. La généralisation de cette innovation paraît délicate dans son format actuel, et elle n'est pas conseillée par l'évaluation. Cependant, nous recommandons que l'Etat burkinabè s'inspire de la stratégie des ES comme des écoles de rapprochement pour continuer de disposer de tels cadres scolaires pour la promotion de l'éducation des filles et dont l'objectif ultime est l'équité dans la scolarisation des enfants surtout des zones rurales à travers l'accès, le

maintien et la réussite. Pour cela, il est recommandé d'aller vers des écoles de proximité fonctionnant comme des écoles amies des filles et amies des enfants:

A l'endroit de l'Etat :

- Normaliser toutes les écoles satellites en six cours pour les zones rurales où il existe une population scolarisable de faible densité ou en six classes pour les zones de population scolarisable de forte densité ;
- Stabiliser les enseignants dans les ES transformées pour au moins deux ans en adoptant des mesures d'accompagnement et de motivation car leur expérience des ES peuvent aider à asseoir la stratégie de ces écoles de proximité, amies des filles, amies des enfants;
- Travailler avec les partenaires pour le développement des écoles amies des enfants en expérimentant les trois principes de base – pécodocentrique, inclusif et participatif- dans un tiers des ES existantes.

A l'endroit des Partenaires au développement, y compris l'UNICEF

- Appuyer financièrement et techniquement la production des outils pédagogiques en quantité suffisante pour le tiers des ES qui seront mises en expérimentations d'écoles amies des filles, amies des enfants;
- Soutenir l'Etat dans la mise à disposition d'enseignants qualifiés à travers des séances de formation aux méthodes pédagogiques et de gestion de ces écoles;

A l'endroit des Collectivités

- Soutenir par des formations à la mobilisation sociale les structures associatives (AME, APE) pour une plus grande appropriation communautaire des ES transformées en écoles amies des enfants;
- Inscrire annuellement par commune l'ouverture de deux écoles de proximité, écoles amies des enfants.

3. Sur les CEBNF

A l'endroit de tous les acteurs

Pour que la généralisation soit pertinente, le Gouvernement et ses partenaires sont invités à encore soutenir le processus pendant un moment (deux ans) et l'envisager de manière progressive en raison de sa maîtrise et de son coût.

La formation répond incontestablement à une demande (de non scolarisés et de déscolarisés) malgré la multiplicité des formations offertes par l'Etat et le secteur privé dans le domaine de la formation professionnelle. Elle est adaptée au milieu de par la nature des investissements. Elle n'est pas particulièrement coûteuse au regard des autres modèles de formations offerts par l'Etat et le secteur privé. Pour cela il est recommandé :

A l'endroit de l'Etat :

- Diversifier les acteurs pour la prise en charge (développement du partenariat)

- prévoir un système de rotation des métiers dans les CEBNF afin d'éviter la monotonie et la saturation dans le village ;
- Envisager la possibilité de réaliser le tronc commun dans les villages et le cycle de métier dans les chefs-lieux de département (communes rurales). L'échelon départemental (communal) semble le niveau le plus approprié à moyen terme ;
- Harmoniser cette formation avec d'autres formations existantes dans le domaine de la formation technique et professionnelle ;
- Professionnaliser le métier de formateur CEBNF ;
- Organiser les modalités d'accès au Certificat de Qualification Professionnelle (CQP) ;
- Repenser la durée de la formation en fonction des besoins des apprenants.

A l'endroit des Partenaires au développement, y compris l'UNICEF

- Appuyer la diversification du nombre de métiers d'apprentissage pour offrir des alternatives dans les villages et départements ;
- Aider les sortants des CEBNF par un accompagnement matériel, financier et technique à la sortie qui consistera à les doter des Kits d'installations et d'un fonds d'installation qui sera de 125 000 F CFA, remboursable;
- Appuyer des espaces de recyclage en lien avec les artisans locaux pour le suivi technique des sortants (renforcer les liens avec les artisans) ;

A l'endroit des Collectivités

Pour les deux à trois ans à venir :

- Identifier les CEBNF qui ont des difficultés de fonctionnement et apporter les solutions (ressources matérielles et humaines) aux problèmes identifiés sur la base de la mobilisation sociale;
- Aider à l'équipement des ateliers CEBNF qui présentent un déficit d'équipements à travers les partenariats au niveau décentralisé tel que le jumelage.

Pour se résumer, il faut dès maintenant passer à la grande échelle pour les Bisongo en les inscrivant dans une politique éducative forte d'au moins un Bisongo par village d'ici à 2020 qui sont des périodes qui cadrent bien avec les plans stratégiques d'éducation et de développement que sont les PSDEB et la SCADD. Il est plus pertinent de cibler les zones rurales.

Pour les ES, s'en inspirer dans son mandat initial, mais laisser tomber le format vu que l'Etat burkinabè n'a pas suffisamment investi dans la formation d'enseignants qualifiés pour le fonctionnement correct de cette initiative. En s'inspirant de son mandat initial, on peut investir dans des écoles amies des enfants, avec toujours la sollicitation des communautés, mais aussi la participation effective des élèves eux mêmes à la vie de leur école.

Enfin, les CEBNF devraient être corrigés dans certaines de leurs lacunes; c'est le cas actuellement avec l'appui de certains partenaires pour aider à une meilleure insertion de sortants des CEBNF. L'emploi des jeunes étant un des challenges futurs les plus forts, qui mettra les gouvernants et leurs partenaires devant les défis énormes de l'insertion de ces jeunes en termes d'employabilité, les CEBNF correspondent bien à des instruments éducatifs et de formation qui offriront des clés d'employabilité à ces jeunes. L'expérience doit être maintenue et consolidée avant d'être généralisée dans deux ou trois ans.

Néanmoins, cela devra se faire avec des mesures d'accompagnement au sein des communautés où elles sont implantées.

ANNEXE 1 - BIBLIOGRAPHIE

1. ADP, 1996 : Loi d'orientation de l'Education, Ouagadougou.
2. AFD (Août 2010) Les coûts de formation et d'insertion professionnelles : les conclusions d'une enquête terrain au Burkina Faso »
3. Assemblée Nationale, 1999, Loi n° 014/99/AN, portant réglementation des sociétés coopératives et groupements au Burkina Faso, Ouagadougou.
4. BARRETEAU D, YARO A, 2005 : Evaluation des compétences et Recherche des déterminants de l'échec scolaire, ARSES, Ouagadougou, 34p.
5. CERFODES, 2005 : Impact des initiatives Burkinabé d'encadrement de la petite enfance sur l'éducation et la protection des filles au Burkina Faso : le cas des Bisongo
6. CIEFFA, 2007 : Inventaire des expériences novatrices en matière d'éducation des filles et des femmes en Afrique de l'ouest et du centre, Ouagadougou, 12p.
7. DGAENF, 2004, CEBNF curriculum de la 1^{re}, 2^e, 3^e et 4^e année, Ouagadougou.
8. DIAKITE Nouhoun : Le Centre d'éducation pour l'intégration (CEI) du Mali et du Burkina Faso. In : Organisation Internationale de la francophonie : L'AENF en Afrique, exemples de bonnes pratiques en Francophonie ; Août 2009, pp. 345 -353
9. Direction de l'Encadrement et de la Petite Enfance/MASSN
10. FAFPA (2010) Rapport provisoire des travaux du groupe de travail chargé de l'élaboration d'un référentiel interne dans les métiers de la saponification, de la teinture et du tissage Tableau n°1 p.6
11. LOPEZ, E : Situation des écoles satellites et des CEBNF et propositions pour la Coopération de Plan International –Burkina (Rapport de mission), Paris Janvier 2000.
12. MEBA : Arrêté 2006.....MEBA/CAB-MD/SG/DGAENF portant organisation et fonctionnement de la DGAENF. (La date de l'Arrêté n'est pas lisible sur le document mis à disposition).
13. MEBA, 1994, Actes des Etats généraux de l'Education, Ouagadougou.
14. MEBA, 1995, Projet Ecoles Satellites et Centres d'Education de Base Non Formelle, document du projet, 52 p.
15. MEBA, 2004, Projet d'appui aux écoles satellites et aux centres d'éducation de base non formelle : Equipement des CEBNF en matériel agricole et en kits d'outillage.
16. MEBA, 2007, Document de projet Ecole des mille métiers, Ouagadougou.
17. MEBA/ Projet ES/CEBNF : Passerelles CEBNF. (L'année n'est pas donnée).
18. MEBA/DEP, 1989 : Rapport Final / Séminaire d'Evaluation de l'Education de Base. Koudougou, 9-14 janvier 1989.
19. MEBA/SG : Arrêté N°2009-0040/MEBA/SG du 22 Mai 2009 portant création, organisation et fonctionnement du Projet ES/CEBNF.
20. MEBA/SG : Arrêté N°2009-0047/MEBA/SG du 1^{er} Juin 2009 portant création d'un Comité de pilotage du Projet ES/CEBNF.
21. MEBA/SG, 2009 : Arrêté N°2009-0040/MEBA/SG du 22 Mai 2009 portant création, organisation et fonctionnement du Projet ES/CEBNF.
22. MEBA/SG/DGAENF : Arrêté N°2010 - 0015/MEBA/SG/DGAENF du 31/3/2010 portant cahier de charges des intervenants en ENF.

23. MEBA/SG/DGAENF/DAFD : Rapport général du suivi/supervision des CEBNF 2010. Juin 2010.
24. MEBA/SG/Projet ES/CEBNF : Bilan synthétique des CEBNF. (La date n'est pas donnée).
25. MEBA/SG/Projet ES/CEBNF : Rapport interne sur l'exécution du Projet ES/CEBNF. Avril 2010.
26. MEBA/SG/Projet ES/CEBNF : Rapport synthèse des travaux de l'Atelier de Bilan des activités d'apprentissage, de formation et d'insertion socioprofessionnelle dans les CEBNF ; Loumbila, 29/7/2010.
27. MEBAM/SG/DEP , 1994: Arrêté n°94-0113 /MEBAM/SG/CAB du 14/11/1994 portant création d'un Comité de Pilotage du Projet de promotion des ES et CEBNF.
28. MEBAM/SG/DEP, 1995: Projet Ecoles Satellites et CEBNF. Document du Projet. Mai 1995 ; 52 p. (y compris les annexes).
29. MINGAT A et SUCHAUT B, 2000 : Les systèmes éducatifs africains. Une analyse économique comparative, Bruxelles, de Boeck Université, 308p.
30. Napon A et alt. : Etude relative à la problématique d'insertion dans le non formel des groupes de 09-11 ans. Rapport définitif, mars 2003.
31. NAPON Abou et OUEDRAOGO André, 2000, Etude sur les opportunités d'activités productives en faveur des sortants des CEBNF, UNICEF, Ouagadougou.
32. NAPON Abou, 1997, Evaluation quantitative et qualitative de 7 CEBNF au Burkina Faso.
33. NAPON, A, 2003 : La problématique de l'introduction des langues nationales dans l'enseignement primaire au Burkina Faso, Ouagadougou, 12 p
34. Premier Ministère/MESSRS/MEBA, 1994 : Actes des Etats Généraux de l'Education. Ouagadougou, 5-9 septembre 1994.
35. Projet ES/CEBNF (Avril 2010) Rapport sur l'exécution du Projet p.17.
36. Projet ES/CEBNF, 2006, Programmes de formation dans les CEBNF, menuiserie bois, maçonnerie, couture, construction métallique.
37. TRAORE Adama, 2008, Formation professionnelle élémentaire et lutte contre la pauvreté : état des lieux, défis et perspectives dans les Centres d'Education de Base Non Formelle et les Ecoles Communautaires, mémoire de maîtrise, DEDA, Ouagadougou.
38. UNICEF, 1998, Etude pour le réajustement des Centres d'Education de Base Non Formelle pour le développement des Approches et des curricula, plus adaptés, 43 p.

ANNEXE 2 - OUTILS DE COLLECTE DES DONNEES

QUESTIONNAIRE APPRENANTS CEBNF

Numéro du questionnaire / ____ / ____ /

IDENTIFICATION	
Région	
Province.....	
Département/commune.....	
Localité	
Type de localité	Urbain.....1 Rural.....2
CEBNF de.....	
Nom de l'enquêteur /trice.....	
Nom du contrôleur.....	
Date de l'enquête	/ __ / __ / __ / __ / __ / __ /
Heure de début de l'interview	/ __ / __ / H / __ / __ / MN
Heure de fin de l'interview	/ __ / __ / H / __ / __ / MN

N°	Questions	Modalités et réponses	Aller à
SECTION 1 : CARACTERISTIQUES SOCIO DEMOGRAPHIQUES			
Q100	Sexe	Masculin.....1 Féminin.....2	
Q101	Age	(En années révolues) / _ / _ /	
Q102	Niveau d'instruction	Aucun..... 1 Franco arabe/medersa..... 2 Alphabétisé (ée) 3 Primaire.....4 Autres (à préciser).....9	
Q103	Niveau atteint dans le CEBNF	Première année.....1 Deuxième année.....2 Troisième année.....3 Quatrième année.....4	
Q104	Statut	Apprenant en cours de formation.....1 « Apprenant » sorti de formation2	
Q105	Métier appris au CEBNF	Teinture.....1 Tissage.....2 Menuiserie en bois.....3 Maçonnerie.....4 Mécanique.....5 Soudure.....6 Couture.....7 Autres (précisez).....9	
Q106	Si apprenant sorti de formation que faites-vous présentement ?	Création d'entreprise.....1 Embauche dans un atelier.....2 Autres (précisez).....9	
Q107	Justifiez votre réponse		
Q108	Si apprenant en cours de formation que souhaiteriez-vous faire plus tard ?	Création d'entreprise.....1 Embauche dans un atelier.....2 Autres (précisez).....3	
Q109	Justifiez votre réponse		
SECTION 2 : QUALITE ET CONDITIONS D'ACCES A LA FORMATION			
Q200	Comment avez-vous accéder au CEBNF ?	Recrutement.....1 Cooptation2 Demande spontanée3 Autres (précisez).....9	
Q201	La formation a-t-elle répondu à vos besoins ?	Oui.....1 Non2 NSP.....3	
Q202	Quel est votre niveau de satisfaction de la formation reçue ?	Satisfaisant.....1 Peu satisfaisant.....2 Pas du tout satisfaisant.....3 NSP.....4	
Q203	Justifiez votre réponse		

		
Q204	Avez-vous disposé du matériel nécessaire pour la formation ?	Oui.....1 Non.....2	
Q205 Si non, citez le matériel nécessaire qui a manqué			
Q206	Quelles sont les difficultés que vous avez rencontrées (rencontrez) dans le cadre de la formation ?	Les infrastructures.....1 Les équipements.....2 Le matériel d'apprentissage.....3 Moyens de financiers.....4 Aucune.....5 Autres (à préciser).....9	
Q207	Quelle est parmi ces difficultés celle qui est un obstacle majeur à un bon apprentissage ?	Les infrastructures.....1 Les équipements.....2 Le matériel d'apprentissage.....3 Moyens de financiers.....4 Autres (à préciser).....9	
Q208	La formation reçue vous permet-elle de vous insérer facilement sur le marché de l'emploi dans votre localité ?	Oui.....1 Non.....2 NSP.....3	
Q209 Justifier votre réponse			
Q210	Quel est l'apprentissage qui vous a le plus intéressé ?	Lecture.....1 Ecriture.....2 Calcul.....3 Agriculture.....4 Elevage.....5 Education environnementale.....6 Education à la vie.....7 civique.....8 Santé nutrition.....9 Autres (à préciser).....9	
Q211 Justifier votre réponse			
Q212	Y'a-t-il autres choses que vous aurez voulu apprendre dans les CEBNF ?	Oui.....1 Non.....2 NSP.....3	
Q213	Si oui, citez	1..... 2.....3.....4.....	
SECTION 3 : EVALUATION DE L'IMPACT DES INNOVATIONS			
Q300	Pensez-vous que les CEBNF ont	Oui.....1	

	amélioré la formation professionnelle des jeunes de votre localité ?	Non.....2 NSP.....3	
301	Justifiez votre réponse		
Q302	Pensez-vous que les CEBNF ont favorisé l'insertion socioprofessionnelle des jeunes de votre localité ?	Oui.....1 Non.....2 NSP.....3	
303	Justifiez votre réponse		
Q304	En quoi les CEBNF peuvent-ils vous aider pour votre insertion socioprofessionnelle ?	
Q305	Quels sont les obstacles à l'insertion socioprofessionnelle des jeunes de votre localité ?	
Q306	Pensez-vous que le métier dans lequel vous vous êtes formés est un métier porteur dans votre localité ?	Oui.....1 Non.....2 NSP.....3	
Q307	Justifiez votre réponse ?		
SECTION 4 : SUGGESTIONS ET RECOMMANDATIONS			
Q400	Souhaitez-vous l'intégration d'autres métiers dans votre CEBNF ?	Oui.....1 Non.....2 NSP.....3	
Q401	Justifiez votre réponse		
Q402	De quoi souhaitez-vous bénéficier de la part des CEBNF		
Q403	Que souhaitez-vous bénéficier de la part du projet CEBNF pour votre embauche dans une entreprise ?		

Q404	Que doit-on faire pour l'amélioration de la participation communautaire à la mise en œuvre des CEBNF ?	
Q405	Que doit-on faire pour l'amélioration de votre cadre de travail dans les CEBNF ?	
Q406	Que souhaitez-vous bénéficier de la part du projet CEBNF pour l'amélioration de votre formation ?	
Q407	Que souhaitez-vous bénéficier de la part de votre communauté pour votre insertion socio professionnelle ?	
Q408	Autres suggestions :	

SECTION 5 : ANNEXE SORTANTS

Q505	Quelles sont les difficultés rencontrées pour votre insertion socio professionnelle ? (sortants)	Manque de moyens financiers.....A Manque de matériel.....B Manque d'accompagnement technique.....C La saturation du marché.....D L'inexpérience professionnelle.....E Les charges d'installation et d'exploitation élevées.....F La méconnaissance des notions de gestion de micro entreprise.....G Autre (à préciser).....X	
Q506	Parmi ces difficultés laquelle vous semble être un obstacle majeur à votre auto emploi ?	Manque de moyens financiers.....A Manque de matériel.....B Manque d'accompagnement technique.....C La saturation du marché.....D L'inexpérience professionnelle.....E Les charges d'installation et d'exploitation élevées.....F La méconnaissance des notions de gestion de micro entreprise.....G Autre (à préciser).....X	
Q507	Avez-vous reçu un appui du Projet CEBNF dans la création d'entreprise ?	Oui.....1 Non.....2 NSP.....3	

Q508	Si oui, de quel type d'appui ?	Appui financier.....A Appui matériel.....B Accompagnement.....C Autre (à préciser).....X	
Q509	Pensez-vous que cet appui du projet aux sortants est conséquent ?	Oui.....1 Non.....2 NSP.....3	
Q510	Avez-vous bénéficié d'autres appuis pour votre création d'entreprise ?	Oui.....1 Non.....2	
Q511 Si oui lesquels ?			
Q512	Avez-vous reçu un appui du Projet CEBNF pour l'embauche dans une entreprise ?	Oui.....1 Non.....2	
Q513	Depuis la fin de la formation avez-vous bénéficié d'un suivi de la part du projet CEBNF ?	Oui.....1 Non.....2	
Q514	Le projet CEBNF a-t-il entraîné une mobilisation de votre communauté autour de la formation professionnelle ?	Oui.....1 Non.....2	
Q515 Justifiez votre réponse			

Merci pour votre contribution !

QUESTIONNAIRE PARENTS D'APPRENANTS/SORTANTS ES/CEBNF

IDENTIFICATION	
Région	Code / ___/___/
Province.....	Code / ___/___/
Departement/commune.....	Code / ___/___/
Localité.....	Code / ___/___/
Type de localité	Urbain.....1 Rural.....2
Nom du répondant	
Nom de l'enquêteur /trice.....	Code / ___/___/
Nom du contrôleur.....	Code / ___/___/
Date de l'enquête / ___/___//___/___//___/___/	

STATUT DE L'ENQUETE (E)
PEES (Parent élève Ecole Satellite) : 1 / ___/
PACBNF (Parent apprenant CEBNF) : 2 / ___/

Instruction à l'enquêteur : Spécifier l'innovation éducative concernant le parent enquêté. Au cas où les 02 innovations concernant l'enquêté en question indiquer le code approprié ci-dessous

L'interview concerne A / ___/ l'ES
 B/ ___/le CEBNF
 C/ ___/ l'ES et le CEBNF

N°	Questions	Modalités et réponses	Aller à
SECTION 1 : CONNAISSANCE ET APPRECIATION DU PROJET ES/CEBNF			
Q100	Comment l'ES/CEBNF s'est il installé dans votre communauté ?	En collaboration avec la communauté.....1 Sans notre implication.....2 Autres (à préciser).....3	
Q101	Aviez-vous déjà entendu parler de l'ES/CEBNF avant son installation ici ?	Oui.....1 Non.....2 NSP.....3	
Q102	Quelle était votre perception des ES/CEBNF ?	Bonne.....1 Passable.....2 Mauvaise.....3 NSP.....4	
Q103	Cette perception a-t-elle changé ?	Oui.....1 Non.....2	

		NSP.....3	
Q104	Aviez-vous des attentes par rapport à l'ES/CEBNF ?	Oui.....1 Non.....2 NSP.....3	
Q105 Si oui quelles étaient vos attentes ?			
Q106	Vos attentes ont-elles été satisfaites ?	Oui.....1 Non.....2 NSP.....3	
SECTION 2 : IMPLICATION DANS LA MISE EN ŒUVRE DU PROJET			
Q200a	Avez-vous été impliqué à la réalisation de l'ES/CEBNF dans votre localité ?	Oui.....1 Non.....2	Si NON aller à Q201a
Q200b	Si oui, quelle a été votre contribution dans la réalisation de l'ES/CEBNF ?	Contribution financière.....A Contribution en agrégats.....B Contribution à la main d'œuvre.....C Autres (à préciser).....X	
Q201a	Avez-vous contribué au fonctionnement des CEBNF ?	Oui.....1 Non.....2	Si NON aller à Q202
Q201b	Si oui quelle a été votre contribution dans le fonctionnement des CEBNF ?	Cotisation.....A Participation aux activités du COGES.....B Membre du COGES.....C Autres (à préciser).....X	
ENQUÊTEUR, les questions 202, 203 et de la section 3 sont exclusivement adressées aux parents d'apprenants du CEBNF			
Q202	Avez-vous été associé au choix du métier de votre enfant ?	Oui.....1 Non.....2	Si OUI aller section 3
Q203	Selon vous, pourquoi n'avez-vous pas été associé au choix du métier ?	NSP.....1 Ce n'était pas nécessaire.....2 C'était aux promoteurs de faire le choix.....3 Autre (à préciser).....9	
SECTION 3 : APPRECIATION DE LA QUALITE DE LA FORMATION			
Q300	Etes-vous satisfait de la formation dispensée dans les CEBNF ?	Satisfaisant.....1 Peu satisfaisant.....2 Pas du tout satisfaisant.....3	
Q301 Justifiez votre réponse			
Q302a	Pensez-vous que les quatre ans d'apprentissage sont-ils suffisants pour permettre aux enfants d'être	Oui.....1 Non.....2 NSP.....3	

	autonomes ?		
Q302b	Justifiez votre réponse		
Q303	Que pensez-vous du métier proposé aux enfants dans le centre ?	Satisfaisant.....1 Peu satisfaisant.....2 Pas du tout satisfaisant.....3	
Q304	Y a-t-il un autre métier que vous aurez souhaité avoir en lieu et place de celui proposé actuellement ?	Oui.....1 Non.....2 NSP.....3	Si NON ou NSP aller à Q306 et suivre les instructions
Q305	Si oui citez le ou les métiers	1..... 2..... 3..... 4..... 5..... 6..... 7..... 8..... 9..... 10.....	
ENQUETEUR, les questions 306 à 311 sont adressées aux parents d'apprenants ayant terminé leur apprentissage. Sinon, aller à la question 312			
Q306	Quelle est la situation socioprofessionnelle actuelle de votre enfant ?	Pas d'enfant au CEBNF.....0 A pu s'installer à son propre compte dans la localité.....1 A pu s'installer à son propre compte hors de la localité.....2 Travaille pour le compte d'un tiers dans la localité.....3 Travaille pour le compte d'un tiers hors de la localité.....4 N'a pas encore trouvé du travail.....5 Exerce dans un domaine autre que la formation reçue au CEBNF par manque de débouchés.....6 A abandonné son métier appris après quelques temps.....7 Autre (à préciser).....9	
Q307	Quelle est la situation socioprofessionnelle actuelle de la plupart des enfants issus des CEBNF ?	Ont pu s'installer à leurs propres comptes dans la localité.....1 Ont pu s'installer à leurs propres comptes hors de la localité.....2 Travaillent pour le compte de tiers dans la localité.....3 Travaillent pour le compte de tiers hors de la	

		localité.....4 N'ont pas encore trouvé du travail.....5 Exercent dans un domaine autre que la formation reçue au CEBNF par manque de débouchés.....6 Ont abandonné leurs métiers appris après quelques temps.....7 Autre (à préciser).....9	
Q308	Quelles sont les difficultés majeures qui entravent l'insertion socioprofessionnelle des enfants issus des CEBNF de votre localité ?	L'absence d'appui matériel.....A L'absence d'appui financier.....B L'absence de suivi/encadrement.....C L'insuffisance d'appui matériel.....D L'insuffisance d'appui financier.....E L'insuffisance de suivi/encadrement.....F Le manque de débouchés.....G L'inadaptation des métiers aux besoins des communautés.....H L'abondance de l'offre.....I Autre (à préciser).....X	
Q309	Quelle est selon vous, la raison majeure ?	L'absence d'appui matériel.....1 L'absence d'appui financier.....2 L'absence de suivi/encadrement.....3 L'insuffisance d'appui matériel.....4 L'insuffisance d'appui financier.....5 L'insuffisance de suivi/encadrement.....6 Le manque de débouchés.....7 L'inadaptation des métiers aux besoins des communautés.....8 L'abondance de l'offre.....9 Autre (à préciser).....10	
Q310	Pensez-vous que le CEBNF contribue au développement de votre localité ?	OUI.....1 NON.....2 NSP.....3	
Q311	Justifiez votre réponse		
Q312	Que comptez-vous faire des sortants des CEBNF ?	Appui à l'embauche.....1 Appui à création d'entreprise.....2 Autres.....3	
Q313	Pensez-vous que des opportunités d'insertion socioprofessionnelle sont offertes aux apprenants actuels ?	OUI.....1 NON.....2 NSP.....3	
Q314	Justifiez votre réponse		
ENQUETEUR, les questions suivantes sont exclusivement adressées aux parents d'Elèves de l'ES			
Q315a	Etes-vous satisfait de l'éducation	Satisfaisant.....1	

	dispensée dans les ES ?	Peu satisfaisant.....2 Pas du tout satisfaisant.....3	
Q315b	Justifiez votre réponse		
Q316	L'éloignement de l'école classique a-t-il contribué à réduire le maintien de vos enfants à l'école ?	OUI.....1 NON.....2 NSP.....3	
Q317	La présence de l'ES a-t-il contribué à inscrire plus d'enfants de votre localité à l'école ?	OUI.....1 NON.....2 NSP.....3	
Q318	Les enfants issus de l'ES arrivent-ils à s'intégrés facilement dans les écoles classiques ?	OUI.....1 NON.....2 NSP.....3	
Q319	Justifiez votre réponse		
Q320	Pouvez-vous faire une comparaison des résultats des enfants issus de l'ES à ceux qui sont allés directement à l'école classique ?	OUI.....1 NON.....2	Si NON aller à la section 4
Q321	Comparés aux autres enfants, ceux issus de l'ES ont :	De meilleurs résultats1 Des résultats à peu près pareils.....2 De résultats en deçà3	
Q322	Justifiez votre réponse		
SECTION 4 : SUGGESTIONS ET RECOMMANDATIONS			
Q400	Que souhaiteriez-vous que les responsables du projet fassent pour les enfants des ES/CEBNF ?.....		
Q401	Quelles sont vos propositions en vue d'améliorer le fonctionnement des ES/CEBNF ?.....		
Q402	Autres suggestions :		

Merci pour votre contribution !

QUESTIONNAIRE ADRESSE AUX MERES D'ENFANTS DE 0-6 ans

N°/___/___/___/

Province.....

Commune..... Localité.....

Type de localité Rural = 1

Urbain = 2

Nom de l'enquêteur

N°	Questions	Modalités et réponses	Aller A
SECTION 1 : CARACTERISTIQUES SOCIO DEMOGRAPHIQUES DU REpondant			
100	Sexe	Masculin1 Féminin2	
101	Age	/___/___/	
102	Niveau de scolarisation	Aucun.....0 Franco arabe/medersa1 Ecole primaire.....2 Secondaire.....3 Supérieur.....4 Autres.....5	
103	Avez-vous bénéficié de l'alphabétisation ?	Oui1 Non2	
104	Si oui dans quelles langues ?	MooréA DioulaB FulfuldéC LyéléD Gulmancéma.....E Autres (précisez).....F	
105	Statut matrimonial	Célibataire.....1 Mariée Monogame.....2 Mariée Polygame.....3 Veuve.....4 Divorcée.....5 Autre.....6	
106	Quelle est votre occupation principale	Agriculture.....1 Elevage.....2 Commerce3 Artisanat5 Agent de la Fonction Pub.....6 Agent du Secteur Privé.....7 Autres – préciser.....8	
107	Combien d'enfants vivants avez-vous actuellement entre	0-2 ans ___ ___ Nb de filles ___ ___ 3-6 ans ___ ___ Nb de filles ___ ___ 7-12ans ___ ___ Nb de filles ___ ___ 13-16ans ___ ___ Nb de filles ___ ___	
108	Parmi vos enfants de 3 à 6 ans combien sont dans une structure scolaire (bisongo, école	Bisongo ___ ___ Nb de filles ___ ___ Primaire ___ ___ Nb de filles ___ ___	

	primaire,)			
109	Parmi vos enfants de 7 à 12 ans combien sont dans une structure scolaire (bisongo, école primaire, lycée/collège)	Bisongo <input type="text"/> Primaire <input type="text"/> Collège <input type="text"/>	Nb de filles <input type="text"/> Nb de filles <input type="text"/> Nb de filles <input type="text"/>	
110	Parmi vos enfants de 13 à 16 ans combien sont dans une structure scolaire (bisongo, école primaire, lycée/collège)	Primaire <input type="text"/> Collège <input type="text"/>	Nb de filles <input type="text"/> Nb de filles <input type="text"/>	

SECTION 2 : STRATEGIE DE PRESCOLARISATION ET DE SCOLARISATION DES MENAGES

200	Statut de la mère	Mère ayant enfant actuellement dans le Bisongo...1 Mère ayant des enfants sortis du Bisongo.....2 Mère n'ayant d'enfants dans le bisongo.....3	
201	Combien de vos enfants ont expérimenté les Bisongo	Ensemble <input type="text"/> Filles <input type="text"/>	
202	Qui décide de l'envoi des enfants à l'école dans le ménage ?	Mon époux seul.....1 Moi-même..... 2 Mon époux et moi.....3 Un membre de la famille.....4 Autres (précisez).....5	
203	quels sont les critères de choix des enfants à envoyer au bisongo ?	Aucun critère.....1 Orphelin2 Quand c'est un garçon.....3 Quand c'est une fille.....4 Sans distinction de sexe.....5 Age.....6 Autre (précisez)7	
204	Pourquoi avez-vous décidé d'envoyer votre enfant au Bisongo ?	Eveil de l'enfant /aider à l'éducation.....A soulager la mère.....B Soulager les sœurs.....C permettre aux sœurs d'aller à l'école.....D permettre aux frères d'aller à l'école.....E Faciliter la scolarisation.....F Autre (précisez).....G	
205	Dans quelle langue préféreriez-vous que les enfants soient encadrés dans les Bisongo ?	Langue maternelle.....1 Français.....2 Bilingue.....3 Autres (précisez).....4	
206	Avez-vous des enfants qui ont terminé leur cycle de Bisongo et sont actuellement à l'école ?	Oui..... 1 Non..... 2	→Q214
207	Si non pourquoi ces enfants ne vont-ils pas à l'école après avoir terminé le cycle de Bisongo ?	
208	Avez-vous des enfants qui ont abandonné le Bisongo ?	Oui..... 1 Non..... 2	Q216
209	Si oui pourquoi on-ils abandonné ?		
211			

210	<i>(pour les parents qui n'envoient pas leurs enfants au Bisongo)</i> Pourquoi n'envoyez-vous pas vos enfants au Bisongo ?	
211	Avez-vous des enfants qui n'ont pas été scolarisés parce qu'elles étaient des filles	Oui..... 1 Non..... 2	
212	Est-ce qu'une telle situation est-elle toujours d'actualité dans votre ménage ?	Oui..... 1 Non..... 2	

SECTION 3 ROLE DES BISONGO CONTRE LES MALADIES INFANTILES

300	Les Structures Bisongo bénéficient-elles des campagnes de vaccination dans votre village ?	Oui..... 1 Non..... 2	
301	Les enfants à leur arrivée dans les Bisongo ont-ils bénéficié de visites médicales ?	Oui..... 1 Non..... NSP..... 3	→404 →404
302	Si oui, lesquelles ?	Déparasitages.....A Vaccination.....B Acuité visuelle.....C Dentition.....D Autres (précisez).....E	
303	Quelles sont les fréquences des visites pour les enfants dans les Bisongo ?	Mensuelles.....1 Trimestrielles.....2 Semestrielles.....3 Annuelles.....4 Autres (précisez).....5..	
304	Existe-t-il un infirmier qui examine les enfants Bisongo ?	Oui..... 1 Non.....	
305	Les Bisongo participent-ils aux journées nationales de vaccination ?	Oui..... 1 Non.....	
306	Les premiers soins sont-ils assurés en cas de blessure d'un enfant ?	Oui..... 1 Non.....	
307	Qui prend en charge les frais d'examens/premiers soins pour ces Bisongo ?	Parents.....A Etats.....B UNICEF.....C ONG.....D Association.....E Autres.....F	
308	En cas de maladie existe-il une facilité d'obtention de soins auprès des CSPS ?	Oui..... 1 Non.....	

SECTION 4 : EXISTENCE D'INFRASTRUCTURES SOCIO ECONOMIQUES

400	Existe-t-il un forage dans l'espace du Bisongo ?	Oui..... 1 Non.....	
401	Existe-t-il un forage dans les environs des Bisongo ? (200 mètres	Oui..... 1 Non.....	

	de rayon)		
402	Existe-t-il un moulin dans les environs des Bisongo ? (200 mètres de rayon)	Oui..... 1 Non.....	
403	De quoi avez-vous besoin comme infrastructure socioéconomique dans votre village ?	Forage.....A Moulin.....B DispensaireC Autre.....D.	
404	Quelle est l'infrastructure dont l'absence explique une haute occupation des filles et des femmes dans le village ?	Forage.....A Moulin.....B DispensaireC Autre.....D.	
SECTION 5 : PERCEPTION DES BI-SONGO PAR LES PARENTS ET IMPLICATION DES COMMUNAUTES			
500	Pensez vous que le site actuel du Bisongo est adéquat ?	Oui..... 1 Non..... NSP..... 3	Aller 601B
501A	Expliquez nous les raisons qui vous permettent de dire que c'est adéquat	
501B	Expliquez nous les raisons qui vous permettent de dire que Ce n'est pas adéquat	
502	Pensez-vous que les Bisongo participent-ils à l'éveil des enfants ?	Oui..... 1 Non..... NSP..... 3	
503	Quelles sont les difficultés que rencontrent les enfants dans les Bisongo ?	Aucune..... A Problème de santé..... B Problème d'intégrationC Problème d'adaptationD Problème de communicationE NSP.....F	
504	Pensez-vous que les enfants sont en sécurité dans les bisongo ?	Oui..... 1 Non..... NSP..... 3	
505	Quelles sont les dispositions prises pour protéger les enfants au sein de la structure ?	Clôture de l'espace.....A Fermeture de l'enceinte.....B Présence de gardien.....C Autres.....E	
506	Comment a-t-on envisagé la protection des petites-filles dans les Bisongo ?	Clôture de l'espace.....A Fermeture de l'enceinte.....B Présence de gardien.....C Garde des Aînées.....E	

		Autres.....F	
507	Que deviennent les filles (Aînées) qui étaient chargées de garder les enfants dans les Bisongo ?	Toujours là.....1 Ont abandonné.....2 Sont irrégulières.....3 Autres.....4	
509	Avez-vous été impliqué dans la réalisation du Bisongo ?	OUI.....1 NON.....2	
510	Votre implication a été :	Financière.....A Matérielle.....B Physique (main d'œuvre).....C Autre (à préciser).....X	
511	Pensez-vous que les communautés ont été suffisamment impliquées dans la réalisation du Bisongo ?	OUI.....1 NON.....2 NSP.....3	
512	Pensez-vous que les communautés sont suffisamment impliquées dans le fonctionnement du Bisongo ?	OUI.....1 NON.....2 NSP.....3	
513	Justifiez votre réponse.....		

SECTION 6 : IMPACT DES BISSONGO SUR LES COMMUNAUTES ET LA SCOLARISATION

600	Pensez-vous que le Bisongo a contribué à la scolarisation des enfants de votre localité ?	OUI.....1 NON.....2 NSP.....3	
601	Peut-on dire qu'avec les Bisongo le nombre d'enfants allant à l'école a augmenté ?	OUI.....1 NON.....2 NSP.....3	
602	Peut-on dire qu'avec les Bisongo le nombre de filles allant à l'école a augmenté ?	OUI.....1 NON.....2 NSP.....3	
603	Pensez-vous que grâce au Bisongo vous avez plus d'enfants allant à l'école que d'autres localités où ne sont pas installés des Bisongo ?	OUI.....1 NON.....2 NSP.....3	
604	Pensez-vous que grâce au Bisongo vous avez plus de filles allant à l'école que d'autres localités où ne sont pas installés des Bisongo ?	OUI.....1 NON.....2 NSP.....3	
605	Avez-vous observé l'impact (effet) du Bisongo sur les comportements de vos enfants ?	OUI.....1 NON.....2	
606	Si oui, quels types de changements de comportements avez-vous observés ?	Plus éveillés grâce au Bissongo.....A Plus respectueux grâce au Bissongo.....B Plus propres grâce au Bissongo.....C Autre (à préciser).....X1 Autre (à préciser).....X2	
607	Pensez-vous que l'implantation des Bisongo a contribué à l'allègement des	OUI.....1 NON.....2	

	tâches des femmes ?	NSP.....3	
608	Si oui, comment ?	Implantation de forage.....1 Implantation de moulin.....2 Garde des enfants.....3 Autres4	
609	Pensez-vous que l'implantation des Bisongo a permis à des filles jadis chargées de la garde de leurs cadets d'aller à l'école ?	OUI.....1 NON.....2 NSP.....3	
610	Connaissez-vous des filles qui ont pu aller à l'école parce que déchargée de la garde de leurs cadets ?	OUI.....1 NON.....2	
611	Si l'on vous demandait d'apprécier le nombre de ces filles, vous diriez qu'elles :	Sont très nombreuses.....1 Sont assez nombreuses.....2 Sont peu nombreuses.....3	
612	Depuis que votre enfant va (est allé) au Bisongo avez-vous senti un changement à son niveau ?	OUI.....1 NON.....2	Si OUI
613	Ce changement concerne quels aspects ?	Nutritionnel.....A Sanitaire.....B Psychomoteur.....C Autre (à préciser).....X1 Autre (à préciser).....X2	
614	Lequel de ces aspects vous semble le plus important ?	Nutritionnel.....1 Sanitaire.....2 Psychomoteur.....3 Autre (à préciser).....9	
615	Si l'on vous demandait de comparer votre enfant au ou ayant été Bisongo aux autres, vous diriez qu'il est :	Plus éveillé.....A Plus de propre.....B Plus en bonne santéC Mieux nourriD Plus en forme physique.....E Autres (à précisez)X	
616	Si l'on vous demandait de comparer les enfants au ou ayant été Bisongo aux autres, vous diriez qu'ils sont :	Plus éveillés.....A Plus de propres.....B Plus en bonne santéC Mieux nourrisD Plus en forme physique.....E Autres (à précisez)X	
617	Quel est l'apport des Bisongo aux parents ?	Soulagement de la mère.....A Aide à l'éducation des enfants.....B Aide à l'alimentation des enfants.....D Autres (précisez)F	
618	Si l'on vous demandait de quantifier cet apport vous diriez :	Très important.....1 Assez important.....2 Peu important.....3	

SECTION 6 : FONCTIONNEMENT DES BISONGO ET CONTREPARTIES INTRA ET EXTRA

701	Quelles sont les contreparties des parents pour le fonctionnement, la prise en charge des encadreurs, la	Fonctionnement.....	
-----	--	------------------------------	--

	cantine ?	Prise en charge..... Cantine.....	
702	Quelles types de contrepartie les parents souhaitent t-ils pour le fonctionnement, la prise en charge des encadreurs, la cantine ?	Fonctionnement..... Prise en charge..... Cantine.....	
703	Quels sont les souhaits des parents pour l'amélioration de la qualité de l'encadrement dans les Bisongo ?	
SECTION 8 : SUGGESTIONS			
800	Avez-vous des suggestions a formuler pour l'amélioration du Bisongo ?	OUI.....1 NON.....2	
801	Quelles sont vos suggestions.....		

Merci pour votre contribution !

GUIDE D'ENTRETIEN ADRESSE AU RESPONSABLE DU PROJET ES/CEBNF

IDENTIFICATION	
Région	Code/___/___/
Province.....	Code/___/___/
Commune.....	Code/___/___/
Village.....	
Nom de la structure	
Fonction du répondant	
Date de l'enquête	/___/___//___/___//___/___/

PRESENTATION DE LA STRUCTURE

Veillez faire une présentation résumée de votre structure : type de structure, activités, expérience, partenaires, domaine de compétence, etc.

I. LA NATURE DES INNOVATIONS

La philosophie de création des ES/CEBNF, les objectifs Qu'est-ce qu'une ES ? un CEBNF ?

Quelle est la différence entre le formel et le non formel ?

Les attentes initiales du projet ES/CEBNF ?

Pertinence des programmes vis-à-vis du contexte Burkinabé

Pensez-vous que cela est-il une expérience pertinente pour la promotion scolaire des enfants

Avez-vous été associés dans la création ?

Harmonisation de la politique de ces innovations par rapports à d'autres politiques ou priorités éducatives nationales

II. LA MISE EN ŒUVRE, LA COORDINATION ET LE SUIVI

Les points de discussions	ES	CEBNF
Comment ces innovations sont-elles mise en œuvre sur le terrain ?		
La contribution de l'UNICEF à la mise en œuvre ?		
La contribution de l'Etat à la mise en œuvre ?		
La coordination et la complémentarité avec d'autres interventions		
L'appui et le renforcement des capacités des acteurs		
Le suivi et l'évaluation au niveau des ES et des apprentissages dans les CEBNF		
Comment avez-vous procédé pour mobiliser les populations autour des ES/CEBNF ?		
Sur quelle base les enseignants des écoles satellites sont recrutés ?		
Sur quelle base les formateurs des CEBNF (les animateurs, les maîtres artisans, les structures techniques) sont-ils recrutés ?		
Quels sont les thèmes de formation des animateurs et maîtres artisans ?		
Quel est le contenu des recyclages		
Comment se fait la gestion des carrières des formateurs et animateurs ?		
Quels sont les partenaires de mise en œuvre du projet ? - Quels sont leurs contributions ?		
Avez-vous des relations de collaboration avec des promoteurs d'innovations similaires ? (OSEO, Tin Tua, FCD, Trade, CRS, Bornfonden...) -quels sont les profits obtenus ?		

III. RESULTATS ET IMPACT

Les points de discussions	ES	CEBNF
La contribution des ES/CEBNF à l'amélioration de l'accès à l'éducation (amélioration des indicateurs quantitatifs de l'éducation des provinces couvertes)		
La contribution des ES/CEBNF à l'amélioration de la qualité de l'éducation (amélioration des taux de réussite, des taux de redoublement et de déperdition...)		
La contribution des ES/CEBNF à la réduction des inégalités entre les sexes		
les forces chacune de ces trois innovations		
quels sont les facteurs favorisant de ces innovations ?		

Les faiblesses ces innovations		
Efficacité de la mise en œuvre		
l'efficacité des méthodes pédagogiques		
l'efficacité externe : comment les sortants arrivent-ils à évoluer dans la vie ?		
les thèmes émergents		
Efficience (rapport coût qualité)		
Facteurs de durabilité		
Les acquis des innovations depuis leur mise en œuvre		
Etes-vous satisfaits du rôle joué par vos différents partenaires dans la mise en œuvre du programme		
Le changement des attitudes et les pratiques scolaires de la communauté éducative ;		

IV. DIFFICULTES ET SUGGESTIONS

Les points de discussions	ES	CEBNF
Quelles sont les principales difficultés rencontrées dans la mise en œuvre les différentes innovations Le matériel pédagogique Les encadreurs Etc.		
Suggestions pour améliorer le fonctionnement des innovations		
Stratégies de consolidation de l'expérience au regard des acquis : dans les domaines du bilinguisme, de la participation des communautés à la prise en charge de l'éducation de leurs enfants du renforcement des capacités de pilotage du système éducatif par les cadres locaux, de la formation professionnalisante, etc...,		
Possibilité d'extension d'étendre les innovations éducatives à l'échelle nationale au regard de leurs coûts de construction unitaires ;		
Quelles sont les conditions à réunir pour la pérennisation du programme		
Stratégies pour l'intégration harmonieuse des innovations éducatives dans le système éducatif national conformément aux orientations de la réforme du système éducatif en cours		

Merci pour votre contribution !

GUIDE D'ENTRETIEN ADRESSE AU MEBA, DREBA, DEP, DPEBA, DGAENF, DENF, CEB, DRASSN, DPASSN ET AUTRES SERVICES TECHNIQUES

IDENTIFICATION	
Région	
Province.....	
Commune.....	
Nom de la structure	
Fonction du répondant	
Date de l'enquête	/ ___ / ___ // ___ / ___ // ___ / ___ /

PRESENTATION DE LA STRUCTURE

Veuillez faire une présentation résumée de votre structure : type de structure, activités, expérience, partenaires, domaine de compétence, etc.

I. LA NATURE DES INNOVATIONS EDUCATIVES

Les points de discussions	Bisongo	ES	CEBNF
La philosophie de création des innovations, les objectifs Qu'est-ce qu'un Bisongo ? une ES ? un CEBNF ?			
Pertinence des programmes vis-à-vis du contexte Burkinabé			
Pensez-vous que cela est-il une expérience pertinente pour la promotion scolaire des enfants			
Harmonisation de la politique de ces innovations par rapports à d'autres politiques ou priorités éducatives nationales du MEBA, MASSN			

II. LA MISE EN ŒUVRE, LA COORDINATION ET LE SUIVI

Les points de discussions	Bisongo	ES	CEBNF
Quelle forme d'organisation a été mise en place pour mettre en œuvre les innovations ?			
Comment ces innovations sont-elles mise en œuvre sur le terrain ?			
Quelles sont les parties prenantes de la mise en œuvre ?			
Quelles sont attentes de chaque partie engagée ?			
Contribution de l'UNICEF à la mise en œuvre au fonctionnement ?			
Contribution de l'Etat à la mise en œuvre au fonctionnement ?			
Quels sont appuis et les actions de renforcement des capacités engagés par chaque acteur ?			
Coordination et complémentarité avec d'autres interventions			
Les autres partenaires et leur contribution à la mise en œuvre			
Le suivi et l'évaluation au niveau des Bisongo, des ES et des apprentissages dans les CEBNF			

III. RESULTATS ET IMPACT

Les points de discussions	Bisongo	ES	CEBNF
Les objectifs sont-ils atteints ? (quantité, qualité)			
Les acquis (les réalisations physiques, les résultats obtenus, l'engouement et l'adhésion des communautés aux innovations)....			
Quelles est la contribution des innovations éducatives à l'amélioration de l'accès à l'éducation (amélioration des indicateurs quantitatifs de l'éducation) dans les provinces couvertes (nombre de recrues par innovation éducative)			
Quelle est la contribution des innovations éducatives à l'amélioration de la qualité de l'éducation (des taux de réussite, de maintien, taux de redoublement et de déperdition...)			
Quelle est la contribution des innovations éducatives à la réduction des inégalités en les sexes			
Quelles sont les forces de chacune de ces trois innovations			

Quelles sont les faiblesses de chacune de ces innovations			
Efficacité de la mise en œuvre			
L'efficacité des méthodes pédagogiques			
L'efficacité (rapport coût qualité)			
L'impact des innovations (qualité : pédagogique ; quantité : nombre d'écoles construites)			
Le changement des attitudes et les pratiques scolaires de la communauté éducative (parents, enseignants, encadreurs pédagogiques) ;			
Les facteurs de durabilité (appropriation du contenu des innovations par les parents/élèves, passage avec succès d'une échelle d'innovation à une autre avec peu de dépaysement, le réinvestissement productifs des savoirs et pratiques acquises, un statut définitif et stable des maîtres et animateurs)			

IV. DIFFICULTES ET SUGGESTIONS

Les points de discussions	Bisongo	ES	CEBNF
Les principales difficultés rencontrées par les différentes innovations (constructions, recrutements des élèves/enseignants, élaborations de modules adéquats)			
Suggestions pour améliorer le fonctionnement des innovations éducatives			
Stratégies de consolidation de l'expérience au regard des acquis : dans les domaines du bilinguisme, de la participation des communautés à la prise en charge de l'éducation de leurs enfants du renforcement des capacités de pilotage du système éducatif par les cadres locaux, de la formation professionnalisante, etc...,			
Possibilité d'extension d'étendre les innovations éducatives à l'échelle nationale au regard de leurs coûts de construction unitaires ;			
Stratégies pour l'intégration harmonieuse des innovations éducatives dans le système éducatif national conformément aux orientations de la réforme du système éducatif en cours			

Merci pour votre contribution !

GUIDE D'ENTRETIEN ADRESSE AUX MAIRES DES COMMUNES DANS LE CADRE DE L'EVALUATION DU BISONGO ET ES/CEBNF

IDENTIFICATION	
Région	
Province.....	
Commune.....	
Nom du répondant	
Date de l'enquête	/ ___ / ___ // ___ / ___ // ___ / ___

PRESENTATION DES POTENTIALITES DE LA LOCALITE

Quelles sont les potentialités de votre commune ?

potentialités économiques ?

potentialités culturelles et artisanales ?

potentialités sociales ?

etc. ?

Quelles sont les différentes catégories socioprofessionnelles qui existent dans votre commune ?

Quels sont les métiers porteurs dans votre commune ?

CONNAISSANCE DU PROJET ET DES ACTIVITES LIEES AU PROJET

Etes-vous au courant de l'existence de Bisongo, ES/CEBNF dans votre commune ?

Avez-vous une idée des formations qui y sont dispensées ?

Avez-vous une idée du type de métier proposé aux apprenants dans les CEBNF ?

APPRECIATION DU PROJET

Que pensez vous de la pertinence des Bisongo et ES/CEBNF dans votre commune ?

Quels est l'impact des bisongo et ES/CEBNF dans votre commune?

En termes d'accès à l'éducation

La qualité

Les réduction de la disparité entre les sexes

pensez-vous que les Bisongo ES/CEBNF a atteint jusque là ses objectifs dans votre commune ?

IMPLICATION ET APPROPRIATION DU PROJET PAR LA COMMUNE

Votre commune, contribue t-elle à la mise en œuvre des Bisongo et ES/CEBNF ? comment ?

Dans le cadre de la décentralisation êtes-vous prêt à prendre en charge la gestion des CEBNF ?

Quelles stratégies comptez vous mettre en place pour une meilleure des Bisongo et ES/CEBNF ?

OPPORTUNITES POUR LES APPRENANTS

Existe-t-il des centres de formation professionnelle dans votre commune et quelle (s) formation (s) proposent t-ils ?

Pensez vous que les centres existants peuvent servir de relais au CEBNF dans le cadre de la suivi de la formation de ses sortants ?

SUGGESTIONS

Quelles suggestions avez-vous à formuler pour un meilleur impact du projet:

Au niveau de la communauté

Au niveau des apprenants / des sortants

Au niveau institutionnel

Merci pour votre contribution!

GUIDE D'ENTRETIEN ADRESSE AUX STRUCTURES D'EXECUTION DANS LE CADRE DE L'EVALUATION DU PROJET ES/CEBNF

IDENTIFICATION
Région
Province.....
Commune.....
Village.....
Nom de la structure
Fonction du répondant
Date de l'enquête / ___ / ___ // ___ / ___ // ___ / ___ /

PRESENTATION DE LA STRUCTURE

Veuillez faire une présentation résumée de votre structure : type de structure, activités, expérience, partenaires, domaine de compétence, etc.

I. CONNAISSANCE ET APPRECIATION DU PROJET ES/CEBNF ET DE SES OBJECTIFS

Pouvez-vous nous décrire le projet ES/CEBNF : ses objectifs et ses activités

Quels sont les bénéficiaires de la formation dans les CEBNF et de quels types de formation aux métiers bénéficient-ils dans ces centres ?

Quelle appréciation technique faites-vous de la formation professionnalisante dans les CEBNF ?

Contenu des programmes

Durée de la formation

Encadrement pédagogique et professionnel

Quelles étaient vos attentes initiales ?

Vos attentes ont-elles été comblées ?

II. IMPLICATION DE LA STRUCTURE DANS L'EXECUTION DU PROJET

Quelle est l'implication de votre structure dans l'exécution du projet ES/CEBNF et plus particulièrement dans la composante formation professionnalisante dans les CEBNF ?

Qu'est ce qui vous a motivé à accompagner le projet ?

En quoi consiste votre implication dans les activités du projet ?

A quel niveau se situe votre intervention dans les activités du projet de formation professionnalisante dans les CEBNF ?

Quel type de partenariat lie votre structure au projet ES/CEBNF ?

Quelles sont les difficultés rencontrées dans le cadre du partenariat dans l'exécution du projet ?

Au niveau institutionnel (administratif, politique)

Au niveau financier

Au niveau technique

Au niveau pratique (réalisation des activités sur le terrain)

III. CONNAISSANCES DES AUTRES ACTEURS IMPLIQUES DANS L'EXECUTION DU PROJET

Connaissez-vous les différents intervenants dans le projet ? Si oui, pouvez-vous les citer et dire quels sont leurs contributions au projet ES/CEBNF ?

Au niveau macro :

Au niveau meso :

Au niveau micro

Y a-t-il un cadre de concertation de tous les acteurs impliqués dans l'exécution du projet ?
Quels sont vos relations avec les autres acteurs intervenants dans l'exécution du projet ?
Selon vous, y a-t-il une synergie d'action dans le cadre de l'exécution du projet ?
Si non, quelle peut être la conséquence de cette situation sur l'exécution du projet ?

IV. IMPLICATION ET APPROPRIATION COMMUNAUTAIRES DES ACTIVITES DU PROJET

Pensez-vous que les activités du projet sont – elles suffisamment connues des populations ?

Justifiez votre réponse.

Selon vous, comment le projet ES/CEBNF est-il perçu par les communautés ? Justifiez votre réponse.

Quelle appréciation faites-vous du niveau d'implication des communautés dans les activités du projet ? Justifiez votre réponse.

Pensez-vous qu'au stade actuel de la mise en œuvre du projet les communautés se sont approprié le projet dans la perspective d'une prise en charge communautaire du projet ?

Justifiez votre réponse.

V. APPRECIATION DE LA MISE EN ŒUVRE DU PROJET

Quelle appréciation faites-vous de la mise en œuvre du projet ES/CEBNF et de la mise en œuvre des activités de la formation professionnalisante dans les CEBNF ? Justifiez votre réponse.

Au niveau de la Coordination du projet ES/CEBNF

Au niveau des bénéficiaires du projet

Au niveau des communautés

Selon vous quels sont les points forts et les atouts dans l'exécution du projet de formation professionnalisante dans les CEBNF ?

Forces

Atouts/les facteurs favorisant

Selon vous quels sont les faiblesses et les obstacles majeurs dans l'exécution du projet de formation professionnalisante dans les CEBNF ?

Faiblesses

Obstacles majeurs

VI. SUGGESTIONS

En tant que structure impliquée dans l'exécution du projet, quelles suggestions avez-vous à formuler pour une amélioration de l'impact du projet ?

Au niveau institutionnel

Au niveau du partenariat et des structures impliquées

Au niveau des activités de formation et des apprenants

Au niveau du fonctionnement et de l'organisation des CEBNF

Au niveau de l'insertion socio professionnelle des sortants

Au niveau des mesures d'accompagnement et du suivi des sortants

Avez-vous d'autres suggestions à formuler ?

Possibilité d'extension d'étendre les innovations éducatives à l'échelle nationale au regard de leurs coûts de construction unitaires

Stratégies pour l'intégration harmonieuse des innovations éducatives dans le système éducatif national conformément aux orientations de la réforme du système éducatif en cours.

Merci pour votre contribution!

GUIDE D'ENTRETIEN ADRESSE AUX APE/AME/COGES DES BISONGO ET ES/CEBNF

I. LA MISE EN ŒUVRE ET IMPLICATION

Composition du comité de gestion des Bisongo et ES/CEBNF

Comment sont choisis les membres ?

Implication du COGES dans la mise en œuvre des Bisongo ou ES/CEBNF ?

Comment fonctionne ce comité ?

Avez-vous des rencontres fréquentes avec les parents ou

Avez-vous des rencontres fréquentes avec le personnel (animateurs/moniteurs)

Avez-vous de visites périodiques dans les Bisongo ou ES/CEBNF?

Quel est votre rôle dans la mise en œuvre du projet ?

Comment les fonds sont-ils mobilisés ? A quoi ses fonds sont-ils affectés ?

Quelles sont les stratégies de mobilisation que vous avez adoptées pour encourager les communautés à l'envoi des enfants dans les Bisongo, ES ou CEBNF?

Que faites-vous pour promouvoir l'inscription des filles dans les Bisongo ?

Disposez-vous d'un instrument qui permet de faire le suivi les activités des Bisongo ou ES/CEBNF ?

Comment appréciez-vous ces activités ?

II. RESULTATS ET IMPACT

Quelle est la contribution des Bisongo et ES/CEBNF à l'amélioration de l'éducation de votre zone ?

Amélioration de l'accès

l'amélioration de la qualité de l'éducation (amélioration des taux de réussite, des taux de redoublement et de déperdition...)

la réduction des inégalités en genre

les forces chacune de ces trois innovations

Les faiblesses des innovations

Efficacité de la mise en œuvre

Facteurs de durabilité

Quel est l'impact des Bisongo et ES/CEBNF sur l'éducation des enfants depuis leur mise en œuvre ?

Le changement des attitudes et les pratiques scolaires de la communauté éducative

IV. DIFFICULTES ET SUGGESTIONS

Quelles difficultés rencontrées dans la gestion des Bisongo et ES/CEBNF

Quelles stratégies envisagez-vous pour améliorer le fonctionnement et la gestion des Bisongo ?

Suggestions pour améliorer le fonctionnement des Bisongo et ES/CEBNF

Stratégies de consolidation de l'expérience au regard des acquis :

dans les domaines du bilinguisme,

de la participation des communautés à la prise en charge de l'éducation de leurs enfants

du renforcement des capacités de pilotage du système éducatif par les cadres locaux,

de la formation professionnalisante, etc....

Possibilité d'extension d'étendre les innovations éducatives à l'échelle nationale au regard de leurs coûts de construction unitaires ;

Stratégies pour l'intégration harmonieuse des innovations éducatives dans le système éducatif national conformément aux orientations de la réforme du système éducatif en cours.

Merci pour votre contribution!

GUIDE D'ENTRETIEN A L'ADRESSE DES MAITRES/ANIMATEURS DANS LE CADRE DE L'EVALUATION DES BISONGO, ES ET CEBNF

IDENTIFICATION
Région
Province.....
Commune.....
Village
Nom du répondant
Date de l'enquête / ___/ ___// ___/ ___// ___/ ___/

PRESENTATION DE LA STRUCTURE

Veuillez faire une présentation résumée de votre structure : type de structure, activités, expérience, partenaires, domaine de compétence, etc.

PROFIL ET EXPERIENCE PROFESSIONNELLE

Comment avez-vous été recruté ? (*procédure de recrutement, la date*)

Quel était votre niveau scolaire / professionnel au moment du recrutement ?

Quelles formations avez-vous reçues ? *thèmes abordés, durée de la formation, qui étaient les formateurs...*

Ces formations ont-elles été suffisantes pour vous permettre d'exercer correctement votre métier ?

Combien de stages de recyclage avez-vous reçu et quels ont été les thèmes abordés ? (*durée d'un recyclage*)

Pensez-vous que vous avez reçu les compétences nécessaires pour assurer les formations

Appréciation générales des ES/CEBNF

Comment trouvez-vous les contenus des programmes des Bisongo, ES ou CEBNF ? (*les contenus sont-ils adaptés au contexte ? au profil des apprenants ?*)

Les contenus des programmes correspondent-ils aux besoins réels des élèves et apprenants ?

Quels sont les méthodes et outils utilisés pour l'évaluer le niveau des élèves/apprenants ?

Quels sont les changements induits par les ES/CEBNF sur :

Les élèves/apprenants

Les parents

Les maîtres/animateurs

Quels sont les acquis des Bisongo, ES et CEBNF dans votre village ?

Difficultés et suggestions

Quelles sont les principales difficultés que vous avez rencontrées ?

mise à niveau par rapport de la formation en tant que maître/animateur,

enseignement dans la langue maternelle, passage des langues nationales au français,

enseignement du français,

méthodes pédagogiques, matériels pédagogiques,

prise en charge

etc.

Quelles sont les mesures à prendre pour pérenniser les profits engendrés par les ES/CEBNF ?

quelles sont les stratégies à adopter pour étendre les ES/CEBNF ?

GUIDE D'ENTRETIEN A L'ADRESSE DES ELEVES DES ECOLES SATELLITES

IDENTIFICATION	
Région	Code/ ___/ ___/
Province.....	Code/ ___/ ___/
Commune.....	Code/ ___/ ___/
Village	
Classe :.....	
Age.....	
Nom du répondant	
Date de l'enquête / ___/ ___/ // ___/ ___/ // ___/ ___/	

Conditions d'accès à l'ES

Comment avez-vous été recruté ? (*procédure de recrutement, la date*)

Appréciation générales par les élèves

Comment vous sentez-vous ? (*satisfaits d'être à l'école ?*)

Pensez-vous que le fait d'être à l'école vous apporte un plus par rapport aux enfants non scolarisés ?

3) Quels sont les changements que la scolarisation a apporté dans votre vie ?

Difficultés et suggestions

1) Quelles sont les principales difficultés que vous rencontrez ?

2) *quelles sont vos suggestions d'amélioration ?*

ANNEXE 3 – LISTE DES PERSONNES ENQUETEES

Axe2 Henry CONGO: Situation des entretiens individuels approfondis par province

STRUCTURE	COMMUNE	FONCTION	N	CONTACTS
KOURWEOGO				
Représentant du Maire	Boussé	Chef de service des domaines/Odre du maire	1	KOUAMA OUMAROU
Direction Provinciale de l'Action Sociale de la Solidarité	Boussé	Directeur	1	Cyrille YANKINI B:50 31 90 94 M:70 29 09 04
Direction Provinciale de l'Enseignement de Base	Boussé	Chef de service assurant l'intérim du Directeur en formation à Loumbila	1	SAWADOGO HYACINTHE
Circonscription de l'Enseignement de Base	Boussé	Inspecteur	1	Jean-Baptiste KONKOBO M:70 12 62 18 M:78 42 05 22
CEBNF de KIKILMA	Boussé	Une Formatrice Mécanique et 2 en couture	3	Mme YARO M:70 36 67 53 Mme BEOGO M:78 22 19 18 Mme NANA M:71 61 52 93
ES de Tingsbongo	Sourgoubila	Deux enseignants	2	
PASSORE				
Représentant du Maire	Yako	Secrétaire Général	1	
Direction Provinciale de l'Action Sociale de la Solidarité	Yako	Représentant du Directeur absent	1	
Direction Provinciale de l'Enseignement de Base	Yako	Représentant du Directeur absent	1	
CEBNF de DOURE	Arbolé	Directeur, une formatrice en couture et un formateur en mécanique	3	
SANMENTENGA				
Représentant du Maire	Korsimoro	2 Conseillers Municipaux	2	Issaka SAWADOGO M:71 46 47 51 Sekou DIALLO M:76 46 72 85
Direction Provinciale de l'Action Sociale de la Solidarité	Kaya	Directeur	1	
Direction Provinciale de l'Enseignement de Base	Kaya	Représentant du directeur en formation	1	
Circonscription de l'Enseignement de Base	Korsimoro	Inspecteur	1	Issa GANSORE M:
CEBNF de KORSIMORO	Korsimoro	Directeur	1	Ambroise KOLOGO M:78 98 36 62
Maitre artisan	Korsimoro	2Maitres artisans	2	
TOTAL			23	

Axe 3: Arouna YARO Situation des entretiens individuels approfondis par province

STRUCTURE	COMMUNE	FONCTION	CONTACTS
Direction Provinciale de l'Enseignement de Base	SANGUIE	DPEBA	Mr SORGHO M :70 19 15 37
Direction Provinciale de l'Action Sociale de la Solidarité	SANGUIE	Chef de Service Promotion de l'Enfant et de la Famille	Mr KABORE Saturnin M :70 71 66 33
Circonscription de l'Enseignement de Base	KYON	CCEB	BAKO Alexis M :70 16 85 37
Circonscription de l'Enseignement de Base	POUNI	CCEB	ZOGDIA Dieudonné M :75 22 60 82
Ecole Satellite(ES)	POUNI-NIORE	DIRECTEUR	BAZIE B. Bertin M :70 02 73 12
CEBNF			
Mairie			
Bisongo	SANGUIE	Superviseur	Mr SORO Ousséni M : 70 07 32 59

Tableau 35 : Responsables éducatifs et politiques interviewées

N°	STRUCTURES	PROVINCES	RÉPONDANTS
01	CEB BOBO 08	HOUET	L'Inspecteur Chef de Circonscription
02	DPEBA Houet		Le Chargé de l'Education de Base des ES/CEBNF
03	DRMPF (promotion de la femme)		Le Directeur régional
04	CEB PONI	SANGUIE	L'Inspecteur Chef de Circonscription
05	Ecole mère VALIOU		Le Directeur
06	COGES CEBNF TITA		Le Président
07	CEB de DYDIR		L'Inspecteur Chef de Circonscription
08	DPASSN Sanguié		Le Chef de Service Promotion, Protection de l'Enfant et de la Famille, intérim du DPASSN et le Superviseur des Bisongo
09	CEBNF TITA		Le Directeur
10	CEB KYON		L'Inspecteur Chef de Circonscription
11	CEB PA	BALES	L'Instituteur Principal, représentant le CCEB
12	MAIRIE DE PA		Le Secrétaire général
13	DPEBA Séno	SENO	Le DPEBA
14	DPASSN Kourwéogo	KOURWEOGO	Le Directeur
15	DPEBA Kourwéogo		Chef de service assurant l'intérim
16	CEB Boussé		L'Inspecteur Chef de Circonscription
17	Mairie De Boussé		Le Chef de Service des domaines
18	Mairie De Yako	PASSORE	Le Secrétaire Général
19	DPASSN Passoré		Le représentant du Directeur absent
20	DPEBA Passoré		Le représentant du Directeur absent
21	CEBNF de Douré		Le Directeur
22	Mairie de Korsimoro	SANMATENGA	2 Conseillers Municipaux
23	DPASSN Sanmatenga		Le Directeur

24	DPEBA Sanmatenga		Le représentant du Directeur absent
25	CEBNF de Korsimoro		Le Directeur
26	CEB		L'Inspecteur Chef de Circonscription

N°	STRUCTURES	RÉPONDANTS
	UNICEF E PROJET ES:CEBNF	NOM ET PRENOMS
01	Chef Education	Erina DIA
02	Administrateur	Georges KAFANDO
03	Chargé de suivi évaluation	Guy DEJONG
04	Administrateur	Franck TAMINI
05	Administrateur	Yoskisko SAUMOKAWA
06	Administrateur	Yolande TIENDREBEOGO
07	Coordonnateur du Projet ES/CEBNF	Adama Taroré
08	Administrateur des Services Financiers ES/CEBNF	Simporé

Tableau 36 : Structures associatives, enseignants et formateurs rencontrés

N°	STRUCTURES	PROVINCES	RÉPONDANTS
01	Bisongo Dafra	HOUET	Petites mamans
02	CEBNF Do		COGES
03	CEBNF Do		Formateurs et Enseignants
04	Bisongo Lafiabougou		Petites mamans
05	Bisongo Sarfalao		01 Petite maman
06	ES Valiou	SANGUIE	Enseignants
07	ES Pouni-Nioré		Enseignants
08	ES Valiou		AME APE
09	ES Goundo		AME APE
10	Bisongo Doudou		COGES
11	Bisongo Pouni Nioré		01 Petite maman
12	ES Goundo		Enseignantes
13	CEBNF Tita		01 Formatrice en couture
14	CEBNF Pa	BALES	APE /AME
15	CEBNF Pa		Enseignantes et Formateurs
16	Bisongo Ouahabou		Petites mamans
17	ES Ouahabou		APE/ AME
18	CEBNF de Kikilma	KOURWEOGO	Formateurs
19	ES de Tingsbongo		Enseignants
20	CEBNF de Korsimoro	SANMATENGA	02 Maitres artisans

ANNEXE 4 – TERMES DE REFERENCES

Titre : Evaluation de l'impact des innovations éducatives (Centres d'encadrement intégré de la petite enfance (Bisongo), Ecoles Satellites (ES), et Centres d'Education de Base non formelle (CEBNF) sur le développement du système éducatif au Burkina Faso (Février 2010).

1. Contexte et justification

1.1 Depuis la conférence de Jomtien de 1990 prônant une éducation de base universelle pour tous en lieu et place d'une éducation perçue comme un simple droit universellement reconnu, la nécessité d'un élargissement des choix éducatifs s'est davantage affirmée. Le Burkina Faso a pour sa part entrepris au début des années 1990 des innovations éducatives et pédagogiques importantes visant à redonner à l'éducation l'efficacité et l'efficience qui en sont attendues avec les classes multigrades et à double flux, les écoles satellites, les centres d'éducation de base non formelle et les centres d'encadrement intégré de la petite enfance (Bisongo).

1.2 Au sujet de ces trois dernières innovations dont le lancement est intervenu en 1995, l'UNICEF s'est particulièrement engagé aux côtés du gouvernement burkinabè à travers les programmes de coopération 1996-2000, 2001-2005 et 2006-2010. Après quatorze ans de mise en œuvre, les bilans partiels relèvent une contribution importante de ces programmes au système éducatif au triple plan de l'accès, de la qualité et du renforcement des capacités tant institutionnelles que communautaires. Cependant, leur mise à l'échelle dans le cadre du Plan Décennal de l'Education de Base (PDDEB) nécessite un bilan exhaustif pour mieux cerner les résultats atteints, les insuffisances ainsi que l'impact global desdites innovations éducatives sur le système éducatif conformément aux objectifs de départ.

1.3 La présente évaluation, qui se veut une évaluation indépendante, est d'autant plus justifiée qu'elle permettra aux décideurs d'avoir d'une part, une meilleure compréhension des forces et faiblesses des innovations ci-dessus mentionnées et d'autre part de donner les orientations nécessaires aux acteurs, au regard de l'environnement éducatif en pleine mutation, et cela en vue de l'amélioration de ces innovations durant la période 2011-2015. Elle permettra aussi et surtout de déterminer leur pertinence, pérennité et replicabilité dans le contexte actuel de crise économique mondiale et de diminution subséquente de l'aide au développement, et partant, de ressources allouées au secteur de l'éducation.

2. Présentation du Programme Education de l'UNICEF

2.1. Le programme Education

Le Programme Education de base est l'une des composantes d'intervention mises en œuvre par l'UNICEF dans le cadre des accords quinquennaux de coopération que l'Agence signe depuis 1996 avec le gouvernement du Burkina Faso. Ce programme est aligné sur les Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD), les priorités nationales ainsi que le Plan cadre des Nations Unies pour l'Aide au Développement (UNDAF). En effet, toutes les trois sous-composantes du Programme Education (Développement intégré de la Petite Enfance, Education de Base Formelle, et Education de Base Non Formelle) sont en conformité avec l'UNDAF, tant à travers la Priorité Nationale 2, à savoir « l'accès des pauvres aux services sociaux de base », que l'effet UNDAF 3 : « l'accès des enfants, des adolescents et des femmes à l'éducation de base est amélioré d'ici 2010 ».

2.2. Les trois innovations éducatives (ES, Bisongo et CEBNF)

De manière générale ces trois innovations visaient à contribuer à l'offre d'éducation de base à tous les enfants et adolescents de 3 à 15 ans, avec un accent particulier sur les populations des zones les plus défavorisées et les filles.

2.2.1. Les Ecoles Satellites (ES)

Dans le souci de rapprocher l'école de la communauté, en phase avec l'objectif d'éducation primaire pour tous, le gouvernement burkinabè, avec l'appui de ses partenaires au développement, a lancé les ES en 1995. L'ES est une école communautaire à 3 classes implantée en milieu rural à environ 3 kms d'une école primaire à cycle complet appelée communément école-mère. A l'origine, les ES visaient à contribuer à augmenter le taux de scolarisation à 60% de 1995 à l'an 2000 (40% pour les filles) à travers le développement de la recherche expérimentale et du suivi/évaluation, la rénovation des curricula, la formation des personnels enseignants, la mobilisation des communautés et enfin, l'appui institutionnel. Les principales finalités de l'ES sont de permettre aux enfants les plus jeunes et par conséquent les plus fragiles, surtout les filles, d'avoir accès à l'enseignement primaire sur place en attendant d'être plus mature (à 9-10 ans) pour parcourir 3 à 5 kms en vue de rejoindre une école-mère à cycle complet située dans un village voisin.

Après plus de 14 ans de mise en œuvre, les ES sont actuellement confrontées aux principaux défis et problèmes suivants :

- la prise en compte par le PDDEB et les autres dispositifs nationaux d'éducation de base de certaines charges liées au fonctionnement des ES telles que la production et reproduction des manuels didactiques et pédagogiques, la formation initiale et continue des enseignants, etc. ;
- la normalisation des ES pour en faire des écoles à cycle complet tout en sauvegardant leur spécificité tant au niveau du contenu des curricula que de l'approche pédagogique ; et
- une meilleure prise en charge de l'encadrement pédagogique des enseignants des ES.

2.2.2. Les Bisongo

En 1995, moins de 1% des enfants de 3-6 ans avaient accès à une éducation préscolaire au Burkina Faso. De plus, les quelques 50 structures préscolaires existantes étaient concentrées dans les deux principales villes du pays (Ouagadougou et Bobo-Dioulasso).

C'est dans un tel contexte, qu'en 1997, le Ministère de l'Action Sociale et de la Solidarité Nationale (MASSN), avec l'appui technique et financier de l'UNICEF, a pris l'initiative de créer le *Bisongo*, un centre communautaire pour le développement intégré de la petite enfance, en milieu rural ou périurbain. Le *Bisongo* est un centre d'encadrement non-formel ouvert aux jeunes enfants de 3 à 6 ans visant à rendre accessible l'éducation préscolaire aux populations défavorisées des zones rurales et périurbaines du Burkina Faso. A l'opposé de l'école maternelle formelle, il a comme priorité de fournir aux enfants un meilleur environnement de vie mettant l'accent sur les bonnes conditions sanitaires, nutritionnelles, hygiéniques, d'encadrement/ éducation et de protection sociale et juridique.

Après 12 ans de mise en œuvre, les *Bisongo* sont actuellement confrontés aux principaux défis et problèmes suivants :

- la prise en compte par le PDDEB et les autres dispositifs nationaux d'éducation de base, de certaines charges liées au fonctionnement des *Bisongo* telles que l'acquisition ou le renouvellement de l'équipement (mobilier, matériel ludique et pédagogique), la formation initiale et continue des animateur(trice)s ;
- la prise en charge de l'alimentation des enfants ;
- l'affectation progressive des Educateurs de Jeunes Enfants (EJE) dans les *Bisongo* tout en sauvegardant leur spécificité tant au niveau du contenu des curricula que de l'approche pédagogique ; et
- une plus grande implication (technique, logistique et financière) des structures centrales et déconcentrées du MASSN et des autres ministères partenaires, dans le suivi-supervision des activités entreprises dans les *Bisongo*.

2.2.3. Les Centres d'Education de Base Non Formelle (CEBNF)

Les CEBNF ont été lancés en 1995, en même temps que les ES, par le gouvernement du Faso. Ils figurent en bonne place parmi les innovations éducatives porteuses d'espoir entreprises par le pays. Le CEBNF est un projet d'éducation fonctionnelle des adolescents et adolescentes qui se fixe pour finalités de contribuer à l'extension de l'offre éducative pour les jeunes de 9-15 ans et les préparer à mieux s'insérer dans leur milieu. Les principaux objectifs des CEBNF sont de (i) démocratiser le savoir en prenant en compte ces jeunes de 9-15 ans non scolarisés ou déscolarisés ; (ii) doter ces apprenants du savoir, savoir-faire et savoir-être nécessaires à leur insertion socio économique dans un milieu en mutation et lutter contre la pauvreté ; et (iii) relever le taux d'alphabétisation.

Après plus de 14 ans de mise en œuvre, les CEBNF sont actuellement confrontés aux principaux défis et problèmes suivants :

- la prise en compte par le PDDEB et les autres dispositifs nationaux d'éducation de base, de certaines charges liées au fonctionnement des CEBNF telles que la production et reproduction des manuels didactiques et pédagogiques, la formation initiale et continue des animateur (trices), etc. ;
- l'équipement effectif de tous les CEBNF en métiers pour leur permettre d'assurer la formation préprofessionnelle des apprenants ; et
- une meilleure prise en charge de l'encadrement pédagogique des animateurs des CEBNF.

3. Objectifs de l'évaluation

3.1 La présente évaluation a pour objectifs de : (i) fournir des informations et des données pertinentes sur l'impact du programme éducation de l'UNICEF au cours de ces quatorze (14) dernières années (1995-2009) à travers les formules, *Bisongo*, ES et CEBNF; (ii) déterminer leur pertinence et replicabilité ; et (iii) proposer des stratégies pour leur mise à l'échelle. A terme, il s'agit de disposer de suffisamment de données pour :

- alimenter la planification du programme de coopération 2011-2015 dans le cadre de l'UNDAF, qui prenne en compte les succès, les insuffisances et les leçons apprises de l'expérience en cours ;
- faciliter la prise de décision relative au passage à l'échelle de ces innovations éducatives ; et
- documenter le plaidoyer pour plus d'allocation de ressources de l'Etat et des autres PTF à ces innovations éducatives.

3.2 De manière spécifique, l'étude devra permettre de :

- ✓ faire le bilan de la contribution des trois innovations au triple plan de l'accès (couverture de la carte éducative), de la qualité (amélioration des taux de réussite des taux de redoublement et de déperdition) et de la réduction des inégalités en genre, en identifiant notamment leurs forces et faiblesses, la pertinence et l'efficacité des méthodes pédagogiques, les difficultés liées à leur mise en œuvre décrite, et la façon dont elles ont modifié les attitudes et les pratiques scolaires de la communauté éducative ;
- ✓ faire une analyse coûts - bénéfices en vue d'apprécier leur efficacité à travers une comparaison avec d'autres expériences ayant des objectifs similaires ; et
- ✓ élaborer des stratégies (i) de consolidation de l'expérience au regard des acquis dans les domaines du bilinguisme, de la participation consciente des communautés à la prise en charge de l'éducation de leurs enfants et du renforcement des capacités de pilotage du système éducatif par les cadres locaux, de la formation professionnalisante, etc..., et (ii) d'intégration effective et harmonieuse des innovations éducatives dans le système éducatif national conformément aux orientations de la réforme du système éducatif en cours.

4. Méthodologie

La méthodologie de cette évaluation devrait comprendre entre autres :

- Une revue documentaire portant sur les documents du programme de coopération, les différentes lois d'orientation de l'éducation, les différents Plans d'Action Nationale pour l'Enfance (PAN/Enfance), le PDDEB, la revue des dépenses publiques, l'audit des infrastructures, les plans d'action des ministères en charge de l'éducation, les documents conceptuels de base des Bisongo, ES et CEBNF ainsi que sur les études relatives à la mise en œuvre dudit programme ;
- Des enquêtes de terrain dans les zones d'intervention du programme de coopération ; et
- Des entretiens avec les personnes ressources relevant de la partie gouvernementale, de l'UNICEF, des ONG et Associations partenaires, des partenaires techniques et financiers, des communautés et de quelques enfants et apprenants.

Les consultants candidats à la réalisation de l'étude présenteront une note méthodologique faisant état d'une proposition technique et financière accompagnée d'un planning des activités avec un échéancier.

5. Résultats attendus

L'évaluation devrait aboutir aux principaux résultats suivants :

- ✓ des informations précises sont fournies sur les principales réalisations du programme en matière de couverture de la carte éducative, de renforcement de la pertinence de l'éducation et d'amélioration globale de la qualité des apprentissages, de renforcement des capacités institutionnelles et communautaires, des effets de la formation pré-professionnelle et professionnelle élémentaire ou professionnalisante ;
- ✓ une analyse de l'impact du programme à travers les trois innovations que sont, les *Bisongo*, les ES, et les CEBNF est réalisée et permet de déterminer leur contribution aux objectifs nationaux

de l'éducation de base et d'appréhender les modifications d'attitudes et de pratiques opérées au niveau des bénéficiaires et acteurs impliqués dans la mise en œuvre des projets;

- ✓ les forces et les faiblesses, les difficultés et perspectives du programme sont identifiées ;
- ✓ l'impact des trois innovations sur l'éducation des filles et des femmes au Burkina Faso, la qualité des apprentissages et la réussite des élèves et apprenants est dégagé ;
- ✓ les avantages coûts – bénéfiques et les conditions nécessaires à leur replicabilité sont connus ;
- ✓ l'efficacité et la pertinence des programmes et outils éducatifs utilisés dans ces innovations éducatives sont connues ; et
- ✓ une stratégie de consolidation des trois expériences en matière de bilinguisme, de participation communautaire, de pilotage du système éducatif et de gestion de la formation professionnalisante pour une intégration effective et harmonieuse des innovations dans le système éducatif est élaborée.

6. Zones de l'évaluation

L'évaluation se déroulera dans les zones où les structures éducatives à évaluer sont fonctionnelles. Au total, trente cinq (35) sur un total de quarante cinq (45) provinces sont concernées.

7. Profil des candidats

L'évaluation sera confiée à une équipe de consultants disposant dans l'ensemble des profils suivants :

- un sociologue, économiste et ou planificateur et/ou économiste de l'enseignement de base avec une expérience professionnelle de plus de 15 ans dans le domaine de l'élaboration, la mise en œuvre et l'évaluation de projets/programmes éducatifs, ayant de préférence une bonne connaissance de la philosophie de ces innovations en général ;
- un spécialiste de l'encadrement de la petite enfance justifiant d'une expérience professionnelle de plus de 10 ans, ayant une bonne connaissance du développement intégré de la petite enfance en général et plus particulièrement du modèle des Bisongo ;
- un spécialiste de l'éducation non formelle, justifiant d'une expérience de plus de 10 ans, ayant également une bonne connaissance de ce domaine en général et plus particulièrement du modèle des CEBNF ;
- un spécialiste en genre avec une expérience professionnelle de plus de 10, notamment sur les questions de réduction des inégalités dans le secteur de l'éducation.

Le chef d'équipe, un(e) consultant(e) international(e), devra disposer d'au moins un diplôme de troisième cycle en Sciences Sociales, Economie ou Sciences de l'Education et d'une expérience professionnelle d'au moins 15 ans en analyse et/ou réforme des systèmes éducatifs. Il/Elle fera équipe avec deux consultants nationaux, disposant au minimum d'un diplôme de second cycle ou équivalent dans l'un des domaines ci-dessus mentionnés, avec au moins dix ans d'expérience dans les domaines de la formation professionnelle, l'alphabétisation et/ou le développement de la petite enfance, en fonction des domaines de compétences spécifiques du Chef d'équipe.

8. Chronogramme de l'évaluation

L'étude se déroulera sur une période de deux (02) mois :

- ✓ 10 jours pour la préparation ;
- ✓ 21 jours d'investigation sur le terrain ;
- ✓ 12 jours d'analyse des données ;
- ✓ 10 jours pour la rédaction du rapport ;
- ✓ 7 jours pour la restitution la finalisation du document.

Les résultats attendus doivent être consignés dans un rapport produit en cinq (5) exemplaires et sur un CD.

9. Mode d'acquisition du marché et soumission des offres

La sélection des consultants se fera sur la base d'une consultation restreinte. Les consultants invités à soumissionner devront transmettre, dans un délai de 10 jours suivant l'invitation :

- un CV actualisé et signé ;
- le formulaire P11 du Système des Nations Unies rempli et signé ;
- une offre technique décrivant la méthodologie assortie d'un chronogramme de réalisation de la consultation ; et
- une proposition financière.

Les offres devront être transmises à Mme Erinna Dia, Chef de Section Education, à l'adresse électronique suivante : edia@unicef.org, avec copie à Mr. Bernadin Bationo, Chargé de Programme Education à bbationo@unicef.org.

9. Analyse des offres et attribution du marché

La commission d'analyse des offres tiendra compte des propositions technique et financière des candidat(e)s.

Pour l'offre technique : les notes retenues sont les suivantes :

- 40 points pour les qualifications, les compétences et l'expérience
- 40 points pour la note méthodologique
- 20 points pour le planning des activités

Pour l'offre financière : elle sera analysée comme suit :

Le moins disant aura la note de 100 points alors que les autres candidats auront une note déterminée comme suit :

$NF = L'offre\ financière\ la\ moins\ disante / l'offre\ financière\ du\ concurrent\ en\ question \times 100$

Ensuite, la commission technique procédera à l'analyse technico-financière pour attribuer une note globale qui sera calculée en utilisant les coefficients de pondération suivants : 75% de la note technique ; 25% de la note financière.

$$NG = (Note\ technique\ x\ 75\%) + (Note\ financière\ x\ 25\%)$$

L'adjudicataire sera celui/celle ayant obtenu la meilleure Note Globale NG

11 . Coordination-Supervision de l'évaluation

Un comité de pilotage sera mis en place par le MEBA et le MASSN pour assurer la coordination et la supervision de cette évaluation.

12. Liste de documents disponibles

Les documents suivants seront mis à la disposition des consultants :

- Les documents de conception des trois innovations éducatives ;
- Les programmes de Coopération Gouvernement du Burkina Faso-UNICEF 1996-2000, 2001-2005, 2006-2010 ;
- La Loi d'Orientation de l'éducation ;
- Le Plan Décennal de Développement de l'Education de Base (PDDEB) Phases 1et 2;
- La Stratégie Nationale de Développement Intégré de l'Encadrement de la Petite Enfance ;
- Le Programme Quinquennal d'Encadrement de la Petite Enfance ;
- La réforme du système du système éducatif ;
- Les rapports de revue à mi-parcours des programmes de coopération Gouvernement du Burkina Faso-UNICEF ;
- Les rapports d'exécution des programmes de coopération Gouvernement du Burkina Faso-UNICEF ;
- Les études/évaluations portant sur les trois innovations éducatives ;
- Le Cadre des Dépenses à moyen terme ; et
- L'audit des infrastructures du MEBA.