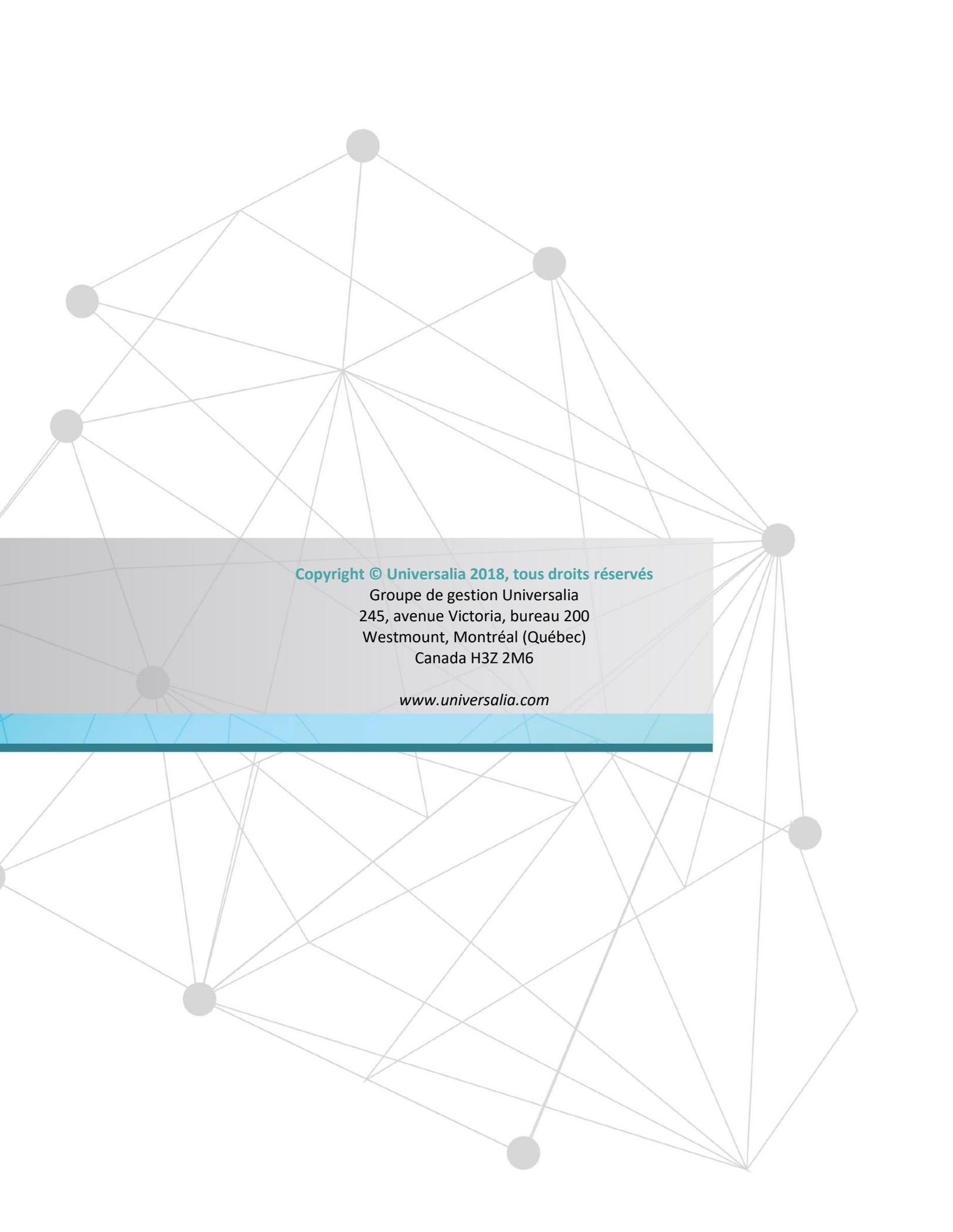


Évaluation sommative au niveau des pays du soutien du Partenariat mondial pour l'éducation

Lot 1, Pays 1 : Burkina Faso

RAPPORT FINAL | MAI 2018





Copyright © Universalia 2018, tous droits réservés

Groupe de gestion Universalia
245, avenue Victoria, bureau 200
Westmount, Montréal (Québec)
Canada H3Z 2M6

www.universalia.com

Sommaire exécutif

Objectif et méthodologie de l'évaluation

La présente évaluation s'inscrit dans le cadre d'une étude plus vaste du Partenariat mondial pour l'éducation (GPE), laquelle comporte 30 évaluations au niveau des pays et se déroule sur une période de trois ans, de 2017 à 2020. Elle cherche à évaluer i) les contributions du Partenariat mondial pour l'éducation au renforcement des systèmes éducatifs et, finalement, ses contributions aux résultats éducatifs dans le domaine des apprentissages, de l'équité et de l'inclusion, et donc ii) la pertinence, l'efficacité et l'efficacités de la théorie du changement du Partenariat mondial et de son modèle opérationnel au niveau des pays. L'évaluation repose sur une méthodologie de recherche mixte en sciences sociales fondée sur la théorie, connue sous le nom d'analyse des contributions.

L'évaluation a été réalisée en décembre 2017 et couvre le soutien du Partenariat mondial accordé au Burkina Faso de 2012 à 2017. Elle s'appuie sur une étude documentaire, une analyse de bases de données et une revue de littérature, ainsi que sur des consultations menées auprès de 47 parties prenantes gouvernementales, multilatérales, bilatérales, universitaires, scolaires et non gouvernementales au Burkina Faso et à Washington (DC).

Le Partenariat mondial pour l'éducation au Burkina Faso

Le Burkina Faso est un pays enclavé d'Afrique de l'Ouest de 18,6 millions d'habitants. Le pays continue d'être confronté à des problèmes de sécurité alimentaire, aggravés par les graves

sécheresses des cinq dernières années et par l'instabilité politique dans ses régions septentrionales, en raison du conflit qui déborde du Mali voisin. En dépit de riches gisements de minerai et d'or, environ 80 % de la population adulte du Burkina Faso dépend de l'agriculture de subsistance pour survivre.

Le ministère de l'Éducation nationale et de l'alphabétisation (MENA), chargé de l'éducation de base, et le ministère de l'Enseignement supérieur (MESRSI), qui gère l'enseignement secondaire et supérieur du pays, se partagent la responsabilité du secteur de l'éducation. En outre, 51 % de la population préscolaire et 54,1 % de la population primaire et post-primaire du Burkina Faso fréquentent des écoles privées (confessionnelles ou laïques) qui fonctionnent en marge du système scolaire public. La plupart de ces écoles sont officiellement agréées et approuvées par le MENA (bien que nombre d'entre elles ne soient pas reconnues et qu'elles ne sont donc pas représentées dans les données officielles). Les écoles coraniques, une autre catégorie d'écoles privées, fonctionnent sans permis officiel et sont particulièrement répandues dans la région du Sahel.

À ce jour, le Burkina Faso a rédigé deux plans sectoriels de l'éducation (PSE) : l'un couvrant à l'origine la période 2012-2021, et le deuxième, préparé en 2016, la période 2017-2030. La présente évaluation tient compte des deux plans dans l'examen de la qualité du processus de préparation, tout en insistant sur le premier processus (celui de 2012), lequel a débouché sur le Programme de développement stratégique de l'éducation de base (PDSEB). Bien que le PDSEB soit un plan sous-sectoriel pour l'éducation de base, il est devenu, dans les faits, le principal plan sectoriel pour la période 2012-2021.

Le PDSEB repose sur cinq grandes stratégies : a) l'établissement d'un cycle d'éducation de base du

préscolaire au premier cycle du secondaire b) la résorption des disparités dans l'accès à l'éducation; c) l'amélioration de la qualité de l'éducation; d) la décentralisation de la gestion du système éducatif; et e) l'amélioration de l'alphabétisation globale et le développement de l'éducation non formelle.

Le Partenariat mondial pour l'éducation au Burkina Faso

Le Burkina Faso a adhéré au Partenariat mondial pour l'éducation en 2002 et est représenté au Conseil d'administration par le groupe constitutif Afrique 2. Le Burkina Faso a reçu trois subventions de mise en œuvre du plan sectoriel de l'éducation (ESPIG), d'importance décroissante, la première, d'un montant de 102 millions de dollars américains, ayant été accordée en 2009. Il a également reçu une subvention pour la préparation d'un plan sectoriel de l'éducation (ESPDG) en 2016 et un financement pour la préparation d'un programme (PDG) en 2012. Le Burkina Faso a, par ailleurs, bénéficié de trois subventions du Programme d'activités mondiales et régionales (AMR) axées sur l'efficacité de l'enseignement et de l'apprentissage dans des contextes bilingues (ELAN), l'efficacité de l'enseignement et de l'apprentissage pour les résultats d'apprentissage (OPERA) et les résultats d'apprentissage en lecture dans les petites classes.

Contributions du Partenariat mondial pour l'éducation à la planification sectorielle

État de la planification sectorielle au Burkina Faso, 2012-2017

Pilotés par le pays, les processus de planification des deux PSE, 2012-2021 et 2017-2030, ont fait l'objet de vastes consultations auprès des parties prenantes et des partenaires. Le PSE 2012-2021 couvrait tous les sous-secteurs, dans le cadre des quatre grands objectifs de l'accès, de la qualité, de l'éducation non formelle et du renforcement des systèmes. Malgré ces points forts, le pays ne s'est jamais vraiment approprié le PSE 2012-2021 et celui-ci n'est jamais devenu la référence commune des parties prenantes du secteur de l'éducation. Comme le plan a été préparé à la hâte, essentiellement pour satisfaire aux conditions du Partenariat relatives à l'ESPIG, les parties prenantes de l'enseignement secondaire et supérieur n'ont pas été suffisamment consultées. Par conséquent, bien que le PSE 2012-2021 prévoit des stratégies pour remédier de manière satisfaisante aux lacunes dans le secteur de l'éducation de base, sa pertinence pour combler, dans la pratique, les lacunes sectorielles, en dehors celles de l'éducation de base, était faible. En outre, le plan a souffert d'une hiérarchisation insuffisante des objectifs et des interventions, d'une inadéquation entre les cibles et les ressources disponibles, de l'absence d'une stratégie à long terme claire et d'informations insuffisantes sur la faisabilité de la mise en œuvre, par exemple en ce qui concerne la capacité du ministère.

Le PSE 2017-2030 a permis de remédier à plusieurs des faiblesses relevées dans le plan sectoriel précédent. Bien qu'il soit trop tôt pour déterminer si le PSE 2017-2030 sert de point de repère commun au secteur, les parties prenantes consultées ont noté une hausse de leur

participation à la planification sectorielle depuis 2012, suite à l'établissement d'un processus de préparation élargi qui a permis de mener plus de consultations auprès des parties prenantes de l'ensemble du secteur (enseignement de base, secondaire et supérieur). La participation au processus de planification sectorielle s'est traduite par une collaboration et une coordination des interventions plus fréquentes et plus resserrées entre les partenaires de développement, en particulier par le biais de leur participation à des comités directeurs et à des comités techniques, dirigés par le MENA. Néanmoins, des lacunes en matière de capacités liées à la planification budgétaire demeurent; le MENA doit jongler entre des priorités concurrentes et les ressources financières disponibles.

Les contributions du Partenariat mondial pour l'éducation

Les conditions de financement du Partenariat mondial ont notablement stimulé et motivé la préparation du PSE 2012-2021 en vue du plan sectoriel 2017-2030.

Le Partenariat a octroyé des ressources pour faciliter la planification sectorielle par l'intermédiaire du PDG, accordé au Burkina Faso en 2012, pour faciliter le développement du Programme de développement stratégique de l'éducation de base (PDSEB) de 2012, lequel a, à son tour, alimenté le PSE 2012-2021. Qui plus est, un financement pour la préparation d'un plan sectoriel de l'éducation (ESPDG) destiné à la préparation du PSE 2017-2030 a permis à l'UNICEF, en qualité d'agence de coordination, de mener des consultations auprès des parties prenantes et financer les deux comités qui ont piloté la rédaction du PSE.

Pour les acteurs nationaux participant au processus de préparation et d'évaluation des PSE, **les lignes directrices du Partenariat relatives à la préparation d'un plan sectoriel se sont révélées**

utiles et pertinentes. Les parties prenantes consultées reconnaissent que la préparation des deux plans sectoriels de l'éducation a renforcé les capacités individuelles et collectives nationales de planification collaborative et systématique.

Le Secrétariat a assuré un examen de la qualité en formulant des commentaires sur les versions préliminaires de chacun des PSE, lors de leur préparation. L'UNICEF et l'Agence française de développement (AFD) ont également fourni une assistance technique et un examen de la qualité au cours du processus d'élaboration de préparation des deux PSE.

Contributions du Partenariat mondial pour l'éducation au dialogue et au suivi sectoriels

État du dialogue et du suivi sectoriels au Burkina Faso, 2012-2017

Le Cadre partenarial (pour l'éducation) du Burkina Faso, dont les membres incluent des représentants du gouvernement, des organisations de la société civile, des organisations d'enseignants, et des partenaires de développement bilatéraux et multilatéraux assume le rôle du Groupe local des partenaires de développement (GLPE). Les partenaires de développement sont représentés par le groupe des partenaires techniques et financiers (PTF), lequel est dirigé par un chef de file agissant à titre de porte-parole pour les PTF auprès du gouvernement et joue le rôle d'agence de coordination (AC) pour le compte du Partenariat mondial. Le GLPE et les PTF tiennent chacun une réunion mensuelle. Le dialogue sectoriel est devenu plus inclusif (avec une représentation de la société civile et des organisations d'enseignants), transparent et pertinent, comme en témoigne une participation multipartite plus active à la planification sectorielle. Il peut

toutefois encore s'améliorer en incluant davantage de représentants des écoles privées et de parties prenantes de l'enseignement supérieur et secondaire.

Le suivi sectoriel s'est légèrement amélioré depuis 2012. L'élaboration d'un cadre commun de suivi du PDSEB pour l'éducation de base a permis d'effectuer un suivi (sous-) sectoriel plus systématique et plus transparent que ce qui avait été naguère possible. Les revues sectorielles conjointes annuelles ont éclairé les discussions entre les parties prenantes du secteur et ont eu une influence positive sur la mise en œuvre du PDSEB (voir ci-dessous les « bonnes pratiques émergentes »). Néanmoins, le suivi sectoriel demeure un défi permanent, car les capacités de collecte et de gestion des données du MENA souffrant de carences persistantes, les données de plusieurs indicateurs clés du cadre de résultats de la PDSEB ne sont pas régulièrement disponibles.

Les contributions du Partenariat mondial pour l'éducation

Au cours de la période considérée, le Partenariat mondial a contribué à renforcer le dialogue et le suivi dans le secteur de l'éducation en :

- **adoptant des mesures incitatives** pour un meilleur dialogue sectoriel et des revues sectorielles régulières et participatives, par le biais d'une requête de financement ESPIG, laquelle requiert la liste des parties prenantes ayant participé au dialogue.
- **apportant un soutien financier et en fournissant des services de facilitation et de renforcement des capacités** pour, par exemple, aider à renforcer la collecte de données et les capacités de gestion du personnel du MENA au sein de la Direction des statistiques (DGESS). Un financement du Partenariat mondial pour la préparation d'un programme (PDG) a permis de cofinancer la préparation du cadre de

résultats du Programme de développement stratégique de l'éducation de base.

- **plaidant**, par l'intermédiaire du Secrétariat, **en faveur de l'inclusion de la société civile** dans la planification sectorielle de l'éducation et en faisant pression pour que des ressources soient mobilisées afin d'intégrer la société civile à la planification des activités.

Contributions du Partenariat mondial pour l'éducation au financement sectoriel

État du financement sectoriel au Burkina Faso, 2012-2017

Le financement national de l'éducation au Burkina Faso a augmenté de 86 %, pour passer de 141 milliards à 263 milliards de francs CFA au cours des années 2009-2015. Malgré cette augmentation appréciable, le financement intérieur relatif de l'éducation, en proportion de l'ensemble des dépenses publiques, a fluctué considérablement, mais a globalement augmenté entre 2009 et 2015, de 13,6 % en 2009 à 18,8 % en 2015. La part du budget de l'éducation consacrée aux salaires des enseignants est passée de 58 % en 2009 à 71 % en 2015.

Alors que le financement de l'aide publique au développement (APD) consacrée au secteur de l'éducation au Burkina Faso a connu une forte hausse en termes absolus et relatifs après 2006, pour atteindre 130,8 millions de dollars américains en 2009, il a rapidement diminué après 2011, pour atteindre 67,5 millions de dollars américains en termes nominaux en 2016. La part de l'aide publique au développement (ADP) consacrée à l'éducation, affectée à l'éducation de base, a également baissé, passant de 59 % en 2012 (44,8 millions de dollars américains sur 75,1 millions de dollars américains) à 34,5 % en

2016 (23,3 millions de dollars américains sur 67,5 millions de dollars américains). L'APD globale accordée au Burkina Faso n'a que légèrement diminué au cours de la même période, malgré le retrait total du financement des Pays-Bas et du Danemark.

Les contributions du Partenariat mondial pour l'éducation

En collaborant avec le mécanisme du Compte d'affectation spécial du Trésor (CAST), le Partenariat mondial a contribué à préserver la qualité du financement consacré à l'éducation pour le Burkina Faso. Le CAST est un mécanisme de mise en commun de fonds pour l'éducation, géré par le gouvernement. Il reçoit la plus grande partie des financements bilatéraux destinés à l'éducation au Burkina Faso, ainsi qu'une grande part des financements multilatéraux. Il se caractérise par un degré élevé d'alignement sur les procédures et les institutions nationales, une certaine souplesse et une prévisibilité de financement. Cependant, les parties prenantes ont également observé que le financement du CAST, centré sur le PDSEB, néglige l'enseignement secondaire et supérieur. Le Partenariat a été perçu comme ayant contribué (involontairement) à pérenniser ce déficit de financement, en allouant des fonds de l'ESPIG au CAST et donc à l'éducation de base, plutôt que, par exemple, à des efforts pour financer l'ensemble du secteur, par le biais d'un financement commun. Cela dit, l'application du CAST à la mise en œuvre du PDSEB relève d'un choix effectué par le Groupe local des partenaires de l'éducation et non des règles de financement du Partenariat mondial.

Le Partenariat mondial a initialement (en 2009) contribué à mobiliser des fonds internationaux supplémentaires pour le secteur de l'éducation. À l'époque, d'autres partenaires au développement, en particulier les agences d'aide bilatérale, percevaient le soutien du Partenariat comme offrant un « gage de qualité » au secteur de l'éducation au Burkina Faso et souhaitaient

profiter du soutien du Partenariat mondial au pays.

Toutefois, le Partenariat mondial n'a pas mobilisé de financement international supplémentaire pour l'éducation au cours de la période 2012-2016. Alors que les contributions bilatérales des bailleurs de fonds au Partenariat ont augmenté au niveau mondial au cours de la dernière décennie, les partenaires donateurs du Partenariat mondial ont réduit leur aide publique au développement consacrée à l'éducation au Burkina Faso.

Bien que les dépenses intérieures consacrées à l'éducation au Burkina Faso aient augmenté au cours de la période considérée, rien n'indique que le Partenariat mondial ait influencé cette évolution.

Contributions du Partenariat mondial pour l'éducation à la mise en œuvre du plan sectoriel

État de la mise en œuvre du plan sectoriel au Burkina Faso, 2012-2017

Le Burkina Faso a réalisé des progrès de modérés à élevés dans la mise en œuvre des activités prévues du PDSEB, et les données du MENA montrent que de 2014 à 2016, le pourcentage annuel des activités complétées a oscillé entre 64 % et 83 %. Moins de progrès ont été accomplis dans la mise en œuvre des activités concernant l'éducation de base non formelle, étant donné que seule la moitié des 42 activités prévues en 2015 et 2016 ont été réalisées.

Néanmoins, les progrès enregistrés vers l'atteinte des résultats attendus ont été faibles. Entre 2014 et 2016, on a observé une détérioration ou une stagnation dans des

domaines qui s'étaient améliorés au cours de la dernière décennie, comme les taux d'admission dans les écoles primaires, préscolaires et secondaires, la construction de salles de classe, la distribution de manuels scolaires et l'absorption de fonds au niveau régional.

Les progrès limités vers l'atteinte de résultats ont probablement été causés par (i) le contexte politique agité de 2014-2015; (ii) les inefficacités de financement liées à la fois à un manque de financement et à une faiblesse des capacités pour absorber les fonds accordés; (iii) un manque de cohérence entre certaines cibles sectorielles, les capacités nationales de mise en œuvre et les ressources financières disponibles dans le PDSEB; (iv) des lacunes dans les capacités du personnel du MENA relatives au suivi et à l'évaluation et à la gestion de données.

Les contributions du Partenariat mondial pour l'éducation

Le soutien financier du Partenariat mondial au PDSEB a contribué à combler le déficit de financement de l'éducation de base au Burkina Faso. L'écart entre les besoins de l'éducation de base et le financement national disponible était estimé à 144 milliards de francs CFA, soit 16,2 % du coût du PDSEB. Le Partenariat mondial, principale source de financement du CAST, a couvert 32 % de tous les financements du CAST de 2013 à 2016. Le financement ESPIG 2013-2017 a été versé par l'intermédiaire du CAST et a fourni 3,88 % du financement (78 millions de dollars américains) nécessaire à la mise en œuvre du PDSEB.

L'AFD, en sa qualité d'agent partenaire du financement ESPIG, a apporté une assistance technique aux directions de la statistique (DGESS) et des ressources humaines (DRH) du MENA lors de la mise en place du PDSEB. Les membres du personnel de la DGESS ont fait valoir que ce soutien leur avait permis de renforcer leurs capacités collectives.

Facteurs, autres que les contributions du Partenariat mondial pour l'éducation, affectant le changement

Parmi **les facteurs qui ont favorablement influencé le changement**, on peut citer (i) l'engagement en faveur d'un dialogue inclusif et d'une planification participative entre le MENA et les autres parties prenantes de l'éducation; (ii) l'existence du mécanisme de financement commun CAST et son fort alignement sur les systèmes éducatifs nationaux; et (iii) les financements et l'assistance technique fournis par les autres bailleurs de fonds en dehors de leur rôle en tant que membres du Partenariat mondial, tels les 200 millions de dollars à l'appui de la mise en œuvre du PDSEB en 2013-2015.

Parmi **les facteurs qui ont négativement influencé le changement**, on peut citer (i) les lacunes en ce qui concerne la disponibilité des données et les insuffisances du cadre de suivi du PDSEB; (ii) la crise politique de 2014-2015 qui a rendu difficiles l'exécution des budgets prévus et la gestion globale du secteur; et (iii) les changements de priorités des bailleurs de fonds qui ont provoqué une baisse nominale et relative de l'APD consacrée à l'éducation au Burkina Faso.

Résultats imprévus du soutien du Partenariat mondial pour l'éducation

L'évaluation n'a trouvé aucune preuve d'effets imprévus, positifs ou négatifs, du soutien financier et non financier du Partenariat mondial à la mise en œuvre de la planification sectorielle.

Changements au niveau de l'impact

Changements au niveau de l'impact

Bien qu'inégaux, certains progrès ont été réalisés entre 2013 et 2016 au Burkina Faso pour relever les principaux défis en matière d'accès à l'éducation de base, de qualité et de gestion (sous-) sectorielle. Les progrès accomplis et les enjeux qui demeurent sont résumés ci-après :

Accès à l'éducation :

- **Augmentation de 25 pour cent du nombre de classes dans les écoles primaires.**
Toutefois, cette augmentation au cours de la période 2013-2016 est principalement attribuable au nombre croissant d'écoles privées, ce qui signifie que la construction des écoles publiques n'a pas suivi les pressions démographiques. Il n'existe pas de stratégie nationale globale de développement des infrastructures scolaires;
- **L'utilisation de classes à années multiples et à double vacation** a également diminué au cours de la période considérée;
- **Certaines améliorations ont été apportées à la qualité des infrastructures scolaires**, comme en témoigne l'augmentation de la proportion d'écoles primaires (publiques et privées) disposant d'eau potable (48 % à 57 %) et de latrines fonctionnelles (70 % à 74 %) de 2013 à 2016;
- **Augmentation de la proportion d'enfants des zones rurales vivant à moins de 3 km d'une école**, de 86,9 % à 88,3 % entre 2013 et 2016, grâce à la construction de nouvelles écoles primaires dans les zones rurales et à la mise en œuvre d'interventions visant à réduire les disparités entre les sexes (campagnes de sensibilisation à l'importance de l'éducation des filles, subventions

accordées aux filles en première année et construction de toilettes dans les écoles).

- Peu des mesures prévues pour améliorer l'accès à l'éducation des enfants handicapés dans le cadre du PDSEB ont été mises en œuvre, et le gouvernement n'a pas encore introduit de stratégie nationale globale pour les enfants handicapés.

Amélioration de la qualité des services d'éducation :

- **Croissance du nombre d'enseignants et amélioration des ratios élève-enseignant.** Le nombre d'élèves par enseignant dans l'enseignement primaire s'est amélioré, passant de 52,7:1 en 2011 à 41,6:1 en 2015;
- **Les ratios élèves-enseignant formé** se sont également améliorés, passant de 54 :1 en 2014 à 49,3:1 en 2016 au niveau du primaire;
- **L'inefficacité de l'affectation des enseignants persiste** puisqu'en 2015, environ 30 % des enseignants n'ont pas été affectés à des écoles sur la base d'une évaluation des besoins en enseignants. La proportion des écoles dont le taux d'encadrement est insuffisant est passée de 26 % à 29 % entre 2006 et 2014;
- **La qualité de l'enseignement** reste insuffisante, malgré des progrès réalisés pour renforcer les possibilités de formation continue, en particulier dans les établissements publics préscolaires et primaires. Cette insuffisance s'explique en grande partie par le fait que la transposition à plus grande échelle des interventions existantes en une stratégie nationale globale n'a pas été réalisée. L'élaboration d'une nouvelle approche pédagogique alignée sur le cadre d'élaboration du curriculum a permis de déployer des efforts visant à améliorer la **formation initiale des enseignants**. Toutefois, il est encore trop tôt pour constater ses effets sur la qualité de l'enseignement;

- **La pénurie de matériel didactique** persiste, puisque 2,17 millions seulement des 4,89 millions de manuels scolaires prévus ont été achetés et livrés entre 2014 et 2016, tandis que 235 000 manuels destinés aux enseignants ont été achetés, mais non livrés;
- **Les programmes scolaires ont connu certaines améliorations**, comme en témoigne la mise au point d'un nouveau programme de première année en 2015-2017, et l'élaboration, la mise à l'essai et la diffusion de programmes de la première à la quatrième année d'ici 2020. En outre, un cadre pour l'élaboration de nouveaux programmes d'études a été établi en 2015;
- **La décentralisation de la gestion des programmes d'alimentation scolaire (PAS)** et des ressources financières vers les communes, et la production d'un Guide de l'utilisateur pour toutes les communes sur la gestion des PAS en 2017. La proportion des écoles dotées de cantines a toutefois baissé de 78 % à 59 % de 2013 à 2016.
- **La réforme du continuum éducatif**, qui vise à permettre l'apprentissage continu de 3 à 16 ans, grâce à l'éducation de base obligatoire et gratuite pour tous, est une réforme essentielle, en particulier pour relever le défi permanent des faibles taux de transition de l'enseignement primaire vers le secondaire;
- **L'ESPIG 2013-2017 a appuyé la mise en place d'un système d'information sur la gestion de l'éducation (SIGE)**, bien que la documentation disponible n'indique pas si le PDSEB a inclus des mesures pour le déploiement d'un SIGE en 2012-2017.

Liens probables entre la mise en œuvre du plan sectoriel et les changements au niveau des systèmes

Les données recueillies vérifient en partie le lien supposé entre le PSE (PDSEB) et les changements observés au niveau des systèmes. Certains changements tangibles, tels que la réduction des disparités régionales dans l'accès à l'éducation, sont probablement dus à des interventions spécifiques menées en 2012-2017, telles que la construction de nouvelles écoles dans des communes ciblées et l'alignement des nouvelles politiques, procédures et stratégies sur la nouvelle structure éducative, comme le cadre d'orientation du curriculum (COC) de 2015 et la nouvelle approche pédagogique adoptée dans la formation initiale des enseignants.

Développement de l'éducation non formelle :

- **Mise en œuvre partielle des interventions** destinées à améliorer l'accès à l'éducation non formelle et la qualité de celle-ci. Néanmoins, entre 2013 et 2016, le nombre de centres d'alphabétisation de l'éducation non formelle (ENF) et le nombre d'élèves adolescents dans ces centres ont diminué.

Renforcement des systèmes :

- **Progrès modestes vers la décentralisation de la gouvernance du secteur de l'éducation.** Bien que le pouvoir décisionnel ait été effectivement décentralisé, les parties prenantes ont souligné la lenteur de la délégation de pouvoirs, et le PSE de 2017-2030 ne prévoit pas encore de plan pour le transfert des capacités et des compétences aux régions.

Résultats d'apprentissage et équité

Changements dans les résultats d'apprentissage, l'équité, l'égalité entre les sexes

Au cours de la période considérée, le Burkina Faso a enregistré de modestes améliorations en matière d'accès à l'éducation, d'achèvement des études et de parité entre les sexes dans l'éducation de base. En ce qui concerne l'amélioration des résultats d'apprentissage, aucun progrès n'a été enregistré. Les progrès et les enjeux actuels se résument comme suit :

Équité, égalité entre les sexes et inclusion

- Les taux bruts de scolarisation au niveau primaire se sont légèrement améliorés, passant de 81,3 % en 2013 à 86,1 % en 2016;
- Le taux brut de scolarisation au préscolaire est passé de 3,5 % à 3 % entre 2013 et 2016, ce qui témoigne probablement de la priorité relativement faible accordée à ce sous-secteur au Burkina Faso. (Seulement 0,5 % du budget de l'éducation était consacré à l'éducation préscolaire contre environ 60 % pour l'éducation de base).
- **Les taux d'achèvement du primaire se sont améliorés** de 5 points de pourcentage entre 2012 et 2013, mais ont stagné à 62 % entre 2013 et 2015. Il s'agit néanmoins d'une amélioration substantielle par rapport à 2005, lorsque le taux d'achèvement du primaire n'était que de 32 %;
- **Les taux de non scolarisation** au niveau du primaire ont considérablement diminué, passant de 34 % en 2012 à 24 % en 2016. Une augmentation des taux d'admission et d'inscription à l'école primaire a été observée, en particulier dans les communes prioritaires du PDSEB où de nouvelles écoles avaient été construites;

- **Les taux d'achèvement au niveau du premier cycle du secondaire** ont continué de s'améliorer, 30 % des enfants ayant terminé le premier cycle du secondaire en 2016 par rapport à 20 % en 2012.
- **Les taux de non scolarisation au niveau du premier cycle du secondaire** ont diminué, passant de 50 % en 2012 à 42 % en 2015. Ce chiffre est ensuite remonté à 48 % en 2016;
- **La parité entre les sexes** en ce qui concerne les taux de non scolarisation et d'achèvement du premier cycle du secondaire s'est améliorée pendant la période considérée. Toutefois, aucune amélioration de la parité entre les sexes en ce qui concerne les taux de non scolarisation et d'achèvement dans l'enseignement primaire n'a été observée.
- **La réduction des disparités géographiques** dans l'accès à l'éducation, comme en témoigne l'augmentation de la proportion d'enfants des zones rurales vivant à moins de 3 km d'une école (voir la section sur les changements au niveau des systèmes), et l'augmentation des taux d'inscription de 62 % à 78 % dans les écoles primaires et des taux de scolarisation de 50 % à 55 % dans les communes rurales prioritaires de 2013-2016.

Résultats d'apprentissage

- **Les résultats d'apprentissage pour l'éducation de base** n'ont cessé de décliner, comme en témoigne la tendance à la baisse constante des scores aux évaluations nationales de l'apprentissage entre 2006 et 2014;
- **Le Burkina Faso a obtenu des résultats supérieurs à la moyenne par rapport aux autres pays d'Afrique de l'Ouest**, selon les évaluations du PASEC de 2014. Le pourcentage d'élèves de 6^e année ayant des compétences adéquates en français et en mathématiques était de 14,4 et 17,8 points de pourcentage supérieur à la moyenne du PASEC;

Liens probables avec les changements observés au niveau des systèmes

Les changements apportés au niveau des systèmes entre 2012 et 2017 sont trop récents ou encore trop peu avancés pour avoir influencé les améliorations observées au niveau de l'impact, à l'exception peut-être des taux de non scolarisation au niveau du primaire. Des améliorations, telles que l'introduction d'un nouveau cadre d'orientation du curriculum (COC) et le guide complet des programmes d'alimentation scolaire, n'ont été mises en place qu'entre 2015 et 2017 et n'ont donc pas encore contribué à l'impact. L'amélioration des taux d'achèvement des études et de non scolarisation s'inscrit dans une tendance à la hausse qui s'est amorcée avant la période couverte par l'évaluation et est donc antérieure aux changements systémiques observés entre 2012 et 2017. Par exemple, les taux d'achèvement du primaire sont en hausse depuis 2006, passant de 32 % à 47 % en 2010.

Toutefois, les baisses récentes des taux de non scolarisation au niveau du primaire peuvent avoir été au moins partiellement influencées par l'amélioration du ratio élèves-enseignant au cours de la période 2012-2017 et par les efforts ciblés déployés pour construire des écoles dans les communes prioritaires.

Conclusions/Observations générales

Bonnes pratiques émergentes

Deux approches observées au Burkina Faso méritent d'être signalées et présentent un intérêt potentiel pour d'autres pays.

Une boucle de retour d'information (sous-)sectorielle fonctionnelle consistant en (i) un suivi

régulier du PDSEB pour identifier les obstacles à la mise en œuvre; (ii) une discussion sur les obstacles identifiés lors des revues sectorielles conjointes; (iii) une formulation de recommandations spécifiques lors des réunions ordinaires des groupes thématiques; (iv) des rapports sur le progrès de la mise en œuvre des recommandations des revues sectorielles conjointes ultérieures.

La sélection des communes prioritaires dont les taux d'inscription et d'achèvement des études étaient sensiblement inférieurs à la moyenne nationale a constitué un élément important des efforts déployés par le PDSEB pour remédier aux disparités entre zones urbaines et rurales dans l'accès à l'éducation.

Les contributions du Partenariat mondial pour l'éducation

Le soutien du Partenariat mondial a positivement contribué à la planification sectorielle, à la responsabilité mutuelle (pour l'éducation de base) et à la mise en œuvre du plan (sous-)sectoriel au Burkina Faso. Les données recueillies n'étaient que partiellement l'idée selon laquelle le Partenariat a contribué à accroître ou à améliorer le financement du secteur.

L'AFD s'est acquittée efficacement de son rôle d'agent partenaire, les parties prenantes se déclarant très satisfaites de son leadership technique lors de la supervision de la mise en œuvre de l'ESPIG pour la période 2013-2017. L'UNICEF a joué un rôle indirect dans la mise en œuvre du PDSEB en tant qu'organisme de coordination et a contribué (en sa qualité de chef de file) au dialogue sectoriel continu et aux revues sectorielles conjointes.

Les acteurs locaux ont vivement apprécié le soutien offert par le Secrétariat et son chargé de liaison concernant : la gestion des processus de requête de financement du Partenariat mondial; les calendriers et les conditions; l'assistance

technique et la promotion de la participation de la société civile à la planification et au dialogue sectoriels de l'éducation.

Pertinence perçue du soutien du Partenariat mondial pour l'éducation

Le gouvernement et les parties prenantes des partenaires de développement considèrent essentiellement le Partenariat mondial comme un bailleur de fonds et les conditions de financement de l'ESPIG sont le principal incitatif susceptible d'avoir favorisé les progrès vers l'atteinte des objectifs du pays liés à la planification sectorielle et la responsabilité mutuelle.

Bien que les processus de requête de financement et d'établissement de rapports semblaient clairs et bien compris, les parties prenantes se sont interrogées sur la longueur et la lourdeur du processus de requête de financements du Partenariat, surtout au vu de leur durée, relativement courte et de leurs montants qui pourraient diminuer.

La plupart des parties prenantes du gouvernement et de la société civile ont indiqué que le financement n'est pas proportionnellement réparti dans tous les secteurs du système éducatif. Ils ont en outre estimé que l'importance accordée par les gouvernements et les bailleurs de fonds à l'éducation de base nuisait à la performance des

sous-secteurs de l'enseignement supérieur et technique. Selon les parties prenantes nationales et internationales, cette difficulté tient en partie à l'accent que le Partenariat mondial a mis sur l'éducation de base et/ou ils la considèrent comme une question que le Partenariat pourrait et devrait aider à résoudre.

Changement au niveau des systèmes

Le Burkina Faso a accompli des progrès vers le renforcement de plusieurs éléments du système éducatif, notamment : (i) la décentralisation du système; (ii) l'adoption de mesures pour réduire les inégalités et les disparités relatives à l'accès à l'éducation; et (iii) la réforme des programmes en fonction des besoins locaux.

Toutefois, pour ce qui est d'identifier et de répondre aux besoins des élèves ayant des besoins spéciaux, aucun progrès n'a été réalisé, et le gouvernement n'a pas encore mis en place de stratégie nationale globale pour les enfants ayant des besoins spéciaux.

Changement au niveau de l'impact

Les données recueillies demeurent peu concluantes sur le lien supposé entre les changements observés au niveau des systèmes et les tendances au niveau de l'impact.

Sigles

AC	Analyse des contributions
AF	Année fiscale
AFD	Agence française de développement
AMR	Fonds d'activités mondiales et régionales
AOA	Analyse sectorielle de l'éducation
ASA	Fonds d'activités de plaidoyer et de responsabilité sociale
BIRD	Banque internationale pour la reconstruction et le développement
CAD	Comité d'aide au développement
CAST	Compte d'affectation spéciale du Trésor
CITE	Classification internationale type de l'éducation
CRS	Système d'information sur le crédit
CRS	Catholic Relief Services
DFID	Aide publique au développement
EGRA/EGMA	Évaluation des aptitudes à la lecture dans les petites classes/Évaluation des aptitudes en mathématiques dans les petites classes
ENF	Éducation non formelle
EPT	Éducation pour tous
ESPDG	Financement pour la préparation d'un plan sectoriel de l'éducation
ESPIG	Financement pour la mise en œuvre d'un plan sectoriel de l'éducation
FSCE	Fonds de la société civile pour l'éducation
GLPE	Groupe local des partenaires de l'éducation
GPE	Partenariat mondial pour l'éducation
IIEPE	Institut international de planification de l'éducation

Initiative FTI	Initiative de mise en œuvre accélérée
ISU	Institut de statistiques de l'UNESCO
JSR	Revue sectorielle conjointe
MENA	Ministère de l'Éducation nationale et de l'Alphabétisation
MESRSI	Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche scientifique et de l'Innovation
MJFIP	Ministère de la Jeunesse, de la Formation et de l'Insertion professionnelle
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
ONG	Organisation non gouvernementale
OPERA	Observation des pratiques enseignantes dans leurs rapports avec les apprentissages des élèves
OSC	Organisation de la société civile
PASEC	Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN (Conférence des ministres de l'Éducation des États et gouvernements de la Francophonie)
PDDEB	Plan décennal de développement de l'éducation de base
PDP	Pays en développement partenaire
PDSEB	Programme de développement stratégique de l'éducation de base au Burkina Faso
PTF	Partenaires techniques et financiers
QEP	Question d'évaluation au niveau des pays
RESEN	Rapport sur l'état du système éducatif national
S&E	Suivi et évaluation
SABER	Approche systémique pour de meilleurs résultats éducatifs
SEA	Système d'évaluation des apprentissages
SIGE	Système d'information pour la gestion de l'éducation
SP	Secrétariat permanent
TdC	Théorie du changement
TdR	Termes de référence

UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
UNICEF	Fonds des Nations Unies pour l'enfance
WASH	Eau, assainissement et hygiène

Terminologie

Alignement	Soutien fondé sur les stratégies, les institutions et les procédures nationales de développement des pays partenaires ¹ .
Éducation de base	Préscolaire (en amont de la 1 ^{re} année), primaire (de la 1 ^{re} à la 6 ^e année), début du secondaire (de la 7 ^e à la 9 ^e année) et alphabétisation des adultes en milieu d'enseignement formel et informel. Cette classification correspond à la Classification internationale type de l'éducation (CITE) 2011, niveaux 0-2.
Capacité	Dans le contexte de la présente évaluation, « capacité » fait référence aux fondements du changement dans les comportements des personnes, des groupes ou des institutions. La capacité englobe les trois dimensions interdépendantes de la <i>motivation</i> (la volonté politique, les normes sociales, les processus habituels), de l' <i>opportunité</i> (facteurs indépendants des personnes, p. ex. les ressources, un environnement favorable) et des <i>capacités</i> (connaissances, habiletés) ² .
Systèmes éducatifs	Ensemble d'institutions, d'actions et de processus qui affectent le niveau d'éducation des citoyens à court et à long terme ³ . Les systèmes éducatifs comprennent un grand nombre d'acteurs (enseignants, parents, responsables politiques, administratifs, organisations de la société civile) qui interagissent au sein de différentes institutions (établissements scolaires, services ministériels) avec des buts différents (élaboration des programmes d'enseignement, suivi des résultats scolaires, gestion des enseignants). Toutes ces interactions sont régies par des règles, des convictions et des normes comportementales qui influent sur la façon dont les acteurs réagissent et s'adaptent aux changements du système ⁴ .
Équité	Dans le contexte de l'éducation, l'équité signifie garantir le droit de tous les enfants à l'éducation et leurs droits à l'intérieur du système éducatif et au moyen de l'éducation à réaliser leur potentiel et leurs aspirations. Cela demande de mettre en œuvre et de pérenniser, grâce aux institutions, des mécanismes pour permettre à tous les enfants d'atteindre ces objectifs ⁵ .

¹ OCDE : Glossaire de l'efficacité de l'aide

<http://www.oecd.org/fr/cad/efficacite/documentsutilel'efficacitedelaide.htm> Le Partenariat mondial comprend que les « systèmes nationaux » se rapportent à un ensemble de sept dimensions : planification, budget, financement, approvisionnement, comptabilité, audit et production de rapports Source : Fiche de méthodologie pour les indicateurs du Partenariat mondial pour l'éducation (GPE) Indicateur (29) Proportion de financements du GPE alignés sur les systèmes nationaux (en anglais seulement)

² Mayne, John. *The COM-B Theory of Change Model*. Document de travail. Février 2017.

³ Moore, Mark. 2015. *Creating Efficient, Effective, and Just Educational Systems through Multi-Sector Strategies of Reform*. Document de travail RISE 15/004, Research on Improving Systems of Education, Blavatnik School of Government, Oxford University, Oxford, GB.

⁴ Banque mondiale 2003. *Rapport sur le développement dans le monde 2004 : des services pour les pauvres* Washington, D.C. : Banque mondiale; New York : Oxford University Press.

⁵ GPE, 2010. *Equity and Inclusion in Education. A Guide to Support Education Sector Plan Preparation, Revision, and Appraisal*. p.3.

Complémentarité financière	Elle intègre deux composantes qui ne s'excluent pas l'une l'autre : a) une augmentation du montant total des fonds disponibles pour un objet donné, sans substitution ni réallocation des ressources existantes; b) un changement positif de la qualité du financement (prévisibilité de l'aide, utilisation des mécanismes de mise en commun de fonds, cofinancement, sources de financement non traditionnelles, alignement sur les priorités nationales).
Égalité des sexes	L'égalité des droits, responsabilités et opportunités pour les femmes, les hommes, les filles et les garçons, et un même pouvoir de bâtir leur propre vie et de contribuer à la société. Cette notion recouvre le concept plus étroit d'équité entre les sexes qui porte principalement sur un traitement équitable et juste en matière de prestations et de besoins ⁶ .
Harmonisation	Le degré de coordination entre les partenaires techniques et financiers dans la façon dont ils structurent leurs aides extérieures (p. ex., mise en commun des fonds, processus financiers ou d'approvisionnement partagés) afin de présenter une interface simplifiée et commune aux pays en développement partenaires. Le but de l'harmonisation est de réduire les coûts de transaction et d'accroître l'efficacité de l'aide fournie en réduisant les demandes faites aux pays bénéficiaires de se conformer à des processus et procédures des différents bailleurs de fonds, et en réduisant également les missions et les analyses pays non coordonnées ⁷ .
Inclusion	Répondre de façon adéquate à la diversité des besoins de l'ensemble des apprenants en élargissant la participation aux apprentissages, aux cultures et aux communautés et en luttant contre toute forme d'exclusion de et dans l'éducation ⁸ .

⁶Politique et stratégie sur l'égalité entre les sexes et 2016-2020 GPE 2016, p.7. Consultable à l'adresse : <https://www.globalpartnership.org/fr/content/politique-et-strategie-sur-legalite-entre-les-sexes-2016-2020>

⁷ Adapté du glossaire de l'OCDE sur l'efficacité de l'aide <http://www.oecd.org/fr/cad/efficacite/documentsutilessurlefficacitedelaide.htm#H>, et de la notice méthodologique des indicateurs du Partenariat mondial pour l'éducation. Indicateur (30) Proportion des financements du GPE utilisant : a) un projet de financement conjoint ou b) des mécanismes de mise en commun des fonds par secteur

⁸ GPE 2010, p.7

Remerciements

L'équipe d'évaluation souhaite exprimer sa reconnaissance envers toutes les parties prenantes qui ont participé à cette évaluation et l'ont soutenue, en particulier le ministère de l'Éducation nationale et de l'Alphabétisation du Burkina Faso, le Secrétariat du Partenariat mondial, plus particulièrement, le responsable-pays pour le Burkina Faso, et toutes les autres personnes consultées au cours de cette évaluation.

Table des matières

SOMMAIRE EXÉCUTIF	I
1 INTRODUCTION	1
1.1 Contexte et objet de l'évaluation sommative	1
1.2 Aperçu de la méthodologie	2
1.3 Structure du rapport.....	3
2 CONTEXTE	4
2.1 Portrait du Burkina Faso	4
2.2 Le secteur de l'éducation au Burkina Faso	5
2.3 Le Partenariat mondial pour l'éducation au Burkina Faso	9
3 CONTRIBUTIONS DU PARTENARIAT MONDIAL À LA PLANIFICATION, À LA MISE EN ŒUVRE, AU DIALOGUE, AU SUIVI ET AU FINANCEMENT SECTORIELS	11
3.1 Introduction	11
3.2 Planification du secteur de l'éducation	12
3.3 Responsabilité mutuelle par le dialogue et le suivi sectoriels.....	20
3.4 Financement du secteur de l'éducation	27
3.5 Mise en œuvre du plan sectoriel	36
4 PROGRÈS ACCOMPLIS VERS UN SYSTÈME ÉDUCATIF PLUS FORT	45
5 PROGRÈS ACCOMPLIS EN VUE DE MEILLEURS RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE ET D'UNE PLUS GRANDE ÉQUITÉ	56
6 CONCLUSIONS	65

Figures

Figure 1.1	L'évaluation présente les constatations relatives aux principales questions d'évaluation et aux contributions revendiquées.....	3
Figure 3.1	Part de l'éducation dans l'exécution du budget du gouvernement, en incluant toutes les sources.....	28
Figure 3.2	Financement national de l'éducation.....	29
Figure 3.3	Dépenses en personnel exécutées (salaires) pour le MENA, le MESRSI, le MJFIP.....	30
Figure 3.4	Aide publique au développement consacrée à l'éducation.....	31
Figure 3.5	Contributions des bailleurs de fonds au Partenariat mondial pour l'éducation par rapport à l'aide publique au développement.....	34
Figure 3.6	Mise en œuvre, variant de modérée à importante, des activités prévues, au regard des quatre objectifs PDSEB.....	38
Figure 3.7	Atteinte de résultats limitée pour le PDSEB, 2014-2016.....	38
Figure 3.8	Financement budgétisé et réel, PDSEB 2013-2015.....	39
Figure 3.9	Faible efficacité des décaissements du CAST 2014-2015.....	39
Figure 3.10	Absence de données pour les indicateurs de résultats du PDSEB, 2013-2015.....	40
Figure 3.11	Couverture de l'écart de financement national par le GPE, 2013-2016.....	41
Figure 4.1	Pourcentage de toutes les écoles privées et publiques avec infrastructure.....	47
Figure 4.2	Changements du ratio élèves/enseignant dans l'enseignement primaire au Burkina Faso ...	49
Figure 5.1	Taux de réussite au premier cycle du secondaire et taux de non-scolarisation.....	57
Figure 5.2	Taux de réussite au primaire et taux de non-scolarisation.....	57
Figure 5.3	Indice de parité des sexes pour les taux de non-scolarisation.....	58
Figure 5.4.	Taux d'admission et de scolarisation, communes prioritaires.....	59
Figure 5.5.	Résultats des évaluations nationales de l'apprentissage, 2006-2014.....	60
Figure 6.1	Analyse des contributions revendiquées dans la théorie du changement au niveau des pays pour le Burkina Faso.....	65
Figure viii.1	Contributions du GPE au renforcement de la planification sectorielle.....	114
Figure viii.2	Contributions du GPE au renforcement du dialogue du suivi sectoriels.....	115
Figure viii.3	Contributions du GPE à un financement sectoriel plus important et de meilleure qualité.	116
Figure viii.4	Contributions du GPE à la mise en œuvre du PSE.....	117

Tableaux

Tableau 2.1	L'éducation de base au Burkina Faso	5
Tableau 2.2	Le PDSEB répond aux principaux domaines d'améliorations constatés dans l'ASE 2008.....	7
Tableau 2.3	Chronologie du secteur de l'éducation au Burkina Faso, 2012-2018	8
Tableau 2.4	Financements du GPE reçus par le Burkina Faso depuis son adhésion au Partenariat mondial pour l'éducation en 2002	9
Tableau 3.1	Points forts et points faibles du PSE 2012-2021.....	14
Tableau 3.2	Coûts prévus du PSE 2013-2015 (en millions de francs CFA).....	37
Tableau 3.3	Perceptions des parties prenantes sur les processus de requête d'ESPIG et de préparation du programme.....	43
Tableau 5.1	Pourcentage d'élèves ayant des compétences suffisantes (2014)	61
Tableau 5.2	Lien (absence de lien) entre les changements systémiques et les tendances au niveau de l'impact.....	63
Tableau ii.1	Mécanismes explicatifs clés et principales hypothèses sous-tendant la théorie du changement adaptée pour le Burkina Faso.....	90
Tableau v.1	Parties prenantes consultées	101
Tableau vii.1	Signification des codes couleur pour l'évaluation des contributions revendiquées.....	109
Tableau vii.2	Grille d'évaluation des hypothèses sous-jacentes	110
Tableau vii.3	Évaluation des hypothèses sous-jacentes pour le Burkina Faso	110
Tableau ix.1	Progrès réalisés sur les indicateurs clés liés à l'accès, l'équité et à l'achèvement scolaire .	118
Tableau x.1	Performance ESPIG 2013-2017.....	124
Tableau x.2	Au niveau du système	125
Tableau x.3	Niveau de l'impact.....	126

Annexes

Annexe I	Matrice d'évaluation	70
Annexe II	Théorie du changement du Partenariat mondial au niveau des pays pour le Burkina Faso	88
Annexe III	Méthodologie d'évaluation	95
Annexe IV	Cartographie des parties prenantes	97
Annexe V	Liste des parties prenantes consultées	101
Annexe VI	Liste des documents examinés.....	104
Annexe VII	Évaluation des contributions revendiquées et des hypothèses	109
Annexe VIII	Résumé visuel des analyses des contributions revendiquées	113
Annexe IX	Les progrès accomplis par rapport aux objectifs du PDSEB 2012-2021.....	118
Annexe X	Données sur le Cadre de résultats du GPE	124
Annexe XI	Mécanisme de boucle de rétroaction renforcée.....	128

1 Introduction

1.1 Contexte et objet de l'évaluation sommative

1. Créé en 2002 sous l'appellation Initiative pour une mise en œuvre accélérée du programme Éducation pour tous (FTI-EPT), et rebaptisé Partenariat mondial pour l'éducation (GPE) en 2011, l'organisme est un partenariat mondial multilatéral et une plateforme de financement. Le Partenariat mondial vise à renforcer les systèmes éducatifs des pays en développement de manière à assurer des résultats d'apprentissage améliorés et plus équitables par le renforcement de l'équité, de l'égalité des sexes et de l'inclusion dans l'éducation⁹. Le Partenariat mondial réunit des pays en développement, des bailleurs de fonds, des organisations internationales, la société civile, des organisations d'enseignants, le secteur privé et des fondations.

2. La présente évaluation fait partie d'une étude plus importante sur le Partenariat mondial pour l'éducation comprenant 22 évaluations sommatives et 8 évaluations formatives au niveau des pays. L'étude d'ensemble s'inscrit dans le cadre de la stratégie 2016-2020 de suivi et évaluation du Partenariat qui prévoit une série d'évaluations liées permettant d'explorer dans quelle mesure les résultats et les activités du Partenariat mondial contribuent aux résultats et à l'impact¹⁰ au niveau des pays. L'évaluation sommative de chaque pays cherche à évaluer i) les contributions du Partenariat au renforcement des systèmes éducatifs et, en fin de compte, l'atteinte de résultats dans le domaine de l'éducation au sein d'un pays en développement partenaire, dans les domaines de l'apprentissage, de l'équité, de l'égalité des sexes et de l'inclusion; et par là même, ii) la pertinence, l'efficacité et l'efficacité de la théorie du changement du Partenariat mondial et de son modèle opérationnel au niveau des pays¹¹. Voir l'encadré 1.1.

Encadré 1.1. Portée de cette évaluation sommative

Cette évaluation de pays sommative se concentre sur l'obtention d'informations permettant d'évaluer le Partenariat mondial et, si nécessaire, d'améliorer son approche globale de soutien aux pays en développement partenaires. Cette évaluation **n'a pas pour objet** d'évaluer la performance du gouvernement du Burkina Faso, de l'agent partenaire, de l'agence de coordination, d'autres parties prenantes locales ou de financements particuliers du Partenariat mondial.

⁹ Partenariat mondial pour l'éducation (2016) : GPE, 2020. Améliorer l'apprentissage et l'équité grâce au renforcement des systèmes éducatifs.

¹⁰ Dans le cadre de ce mandat, l'utilisation du terme « impact » renvoie à la terminologie en usage au Partenariat mondial en référence aux changements sectoriels dans les domaines de l'apprentissage, de l'équité, de l'égalité des sexes et de l'inclusion (repris dans les buts stratégiques 1 et 2 du Plan stratégique 2016-2020 du Partenariat mondial pour l'éducation). Tout en étudiant les progrès accomplis en matière d'impact (selon l'acception définie), les évaluations au niveau des pays ne constituent pas des évaluations d'impact formelles à proprement parler, lesquelles comportent généralement une analyse contradictoire fondée sur des essais contrôlés randomisés.

¹¹ Rapport initial du mandat (fondé sur les termes de référence [TdR] de l'évaluation), p.1.

3. Les principaux utilisateurs visés par les évaluations au niveau des pays sont les membres du Partenariat mondial pour l'éducation, y compris les gouvernements des pays en développement partenaires, les membres des groupes locaux des partenaires de l'éducation (GLPE) des pays de l'échantillon et le Conseil d'administration. En deuxième ligne, ces évaluations s'adressent au Secrétariat. En troisième ligne, ces évaluations peuvent également intéresser toute la communauté éducative à l'échelle du monde et des pays.

1.2 Aperçu de la méthodologie

4. Les cadres d'orientation de l'évaluation sont la matrice d'évaluation (annexe I) et la théorie du changement au niveau des pays pour le Burkina Faso (annexe II)¹². Un résumé de la méthodologie d'évaluation au niveau des pays figure à l'annexe III du présent rapport. Pour de plus amples détails, consulter le rapport initial pour l'ensemble du mandat (janvier 2018).

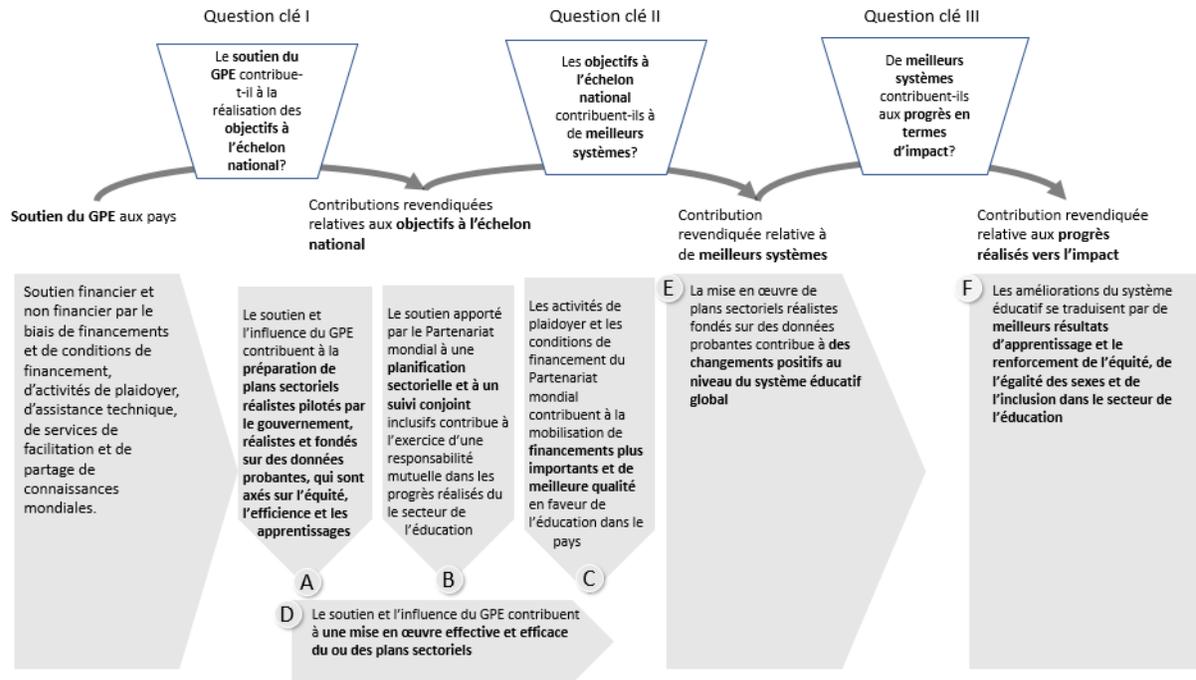
5. Dans le cadre de l'évaluation au niveau des pays du Burkina Faso, l'équipe a rencontré 47 parties prenantes du MENA¹³, des partenaires de développement, des organisations de la société civile et du Secrétariat (voir l'annexe IV pour une analyse des parties prenantes et l'annexe V pour la liste des parties prenantes consultées), et a examiné un grand nombre de documents pertinents, de bases de données, de sites Web, de même qu'une sélection de textes (voir en annexe VI la liste des sources consultées).

6. Le rapport présente les conclusions dérivées des trois questions clés (QC) de la matrice d'évaluation retraçant la contribution du Partenariat mondial aux objectifs, au niveau des pays (QC I); la contribution des objectifs au niveau des pays aux changements systémiques (QC II); et la contribution des changements systémiques aux progrès accomplis vers des effets visibles (QC III). Par conséquent, les conclusions de ce rapport sont présentées en trois sections, chacune correspondant à une des questions clés. Chaque section est elle-même divisée en sous-sections qui abordent les contributions revendiquées au regard de chaque question clé. Les trois questions clés et les six contributions revendiquées (A, B, C, D, E, F) sont présentées à la figure 1.1.

¹²La théorie du changement propre au pays a été adaptée à partir de la théorie générique du changement au niveau des pays présentée dans le rapport initial.

¹³ Ministère de l'Éducation nationale et de l'Alphabétisation.

Figure 1.1 L'évaluation présente les constatations relatives aux principales questions d'évaluation et aux contributions revendiquées



1.3 Structure du rapport

- Après cette introduction, la **section 2** propose un aperçu du contexte national du Burkina Faso, en prêtant une attention particulière au secteur de l'éducation (section 2.1) et à l'historique du soutien du Partenariat mondial pour l'éducation au pays (section 2.2).
- La **section 3** présente les constatations de l'évaluation relatives aux contributions revendiquées du Partenariat mondial aux objectifs au niveau des pays. Objectifs liés aux changements dans la planification sectorielle; à la promotion de la responsabilité mutuelle, par un dialogue sur la politique à mener et un suivi sectoriel inclusifs; à la mise en œuvre du plan sectoriel; et au financement sectoriel.
- La **section 4** traite des changements survenus dans le système éducatif au Burkina Faso, en s'attachant à la période 2012-2017 et aux liens probables entre ces changements et les progrès accomplis par rapport aux objectifs examinés à la section 3.
- La **section 5** fait le point sur les changements au niveau de l'impact¹⁴ observable au Burkina Faso et les liens possibles avec les changements observés dans le système éducatif national. Enfin, la **section 6** présente les conclusions générales de l'évaluation.

¹⁴ Dans le cadre de ce mandat, l'utilisation du terme « impact » renvoie à la terminologie en usage au Partenariat mondial en référence aux changements sectoriels dans les domaines de l'apprentissage, de l'équité, de l'égalité des sexes et de l'inclusion (repris dans les buts stratégiques 1 et 2 du Plan stratégique 2016-2020 du Partenariat mondial pour l'éducation). Tout en étudiant les progrès accomplis en matière d'impact (selon l'acceptation définie), les

2 Contexte

2.1 Portrait du Burkina Faso

11. Le Burkina Faso est un pays enclavé d'Afrique de l'Ouest qui couvre une superficie de 274 200 km² et compte 18,6 millions d'habitants (en 2016). Il se classe parmi les pays ayant un faible niveau de développement humain avec un produit intérieur brut de 1 730 USD (2016) par habitant¹⁵ et occupe la 185^e place sur 188 pays dans l'Indice de développement humain (2015)¹⁶. Le Burkina Faso fait face à plusieurs enjeux complexes et interdépendants, communs à d'autres pays de la région du Sahel. L'insécurité alimentaire, un défi permanent, a été aggravée par de graves sécheresses depuis cinq ans, dues à de fortes variations climatiques et à l'irrégularité des précipitations. L'insécurité et l'instabilité politique sont d'autres préoccupations majeures; la sécurité dans le nord du Burkina Faso s'est détériorée dans les dernières années en raison du débordement du conflit touchant le Mali voisin. Bien que le pays possède d'importants gisements de minéraux, l'or étant le principal produit d'exportation, l'économie a connu un ralentissement en 2014 et 2015, après plusieurs années de solide croissance. Environ 80 % de la population adulte dépend de l'agriculture de subsistance pour sa survie¹⁷.

12. Ancienne colonie française, le Burkina Faso est devenu indépendant en 1960 sous le nom de Haute-Volta, avant d'être rebaptisé Burkina Faso (le pays des hommes intègres) par le président Thomas Sankara, en 1984. Depuis son indépendance, le pays a connu une histoire mouvementée, avec de multiples coups d'État militaires. Le président Sankara a été renversé et exécuté en 1987 lors d'un coup d'État militaire organisé par Blaise Compaoré, qui est ensuite resté à la présidence du pays pendant 27 ans. Compaoré a été contraint à l'exil en 2014 à la suite de grandes manifestations populaires contre un projet d'amendement constitutionnel qui lui aurait permis de se présenter à une réélection en 2015. En septembre 2015, des éléments de l'armée ont tenté de renverser le gouvernement de transition, mais un gouvernement civil a été rétabli peu après. Roch Marc Christian Kaboré est devenu président après avoir remporté les élections générales en novembre 2015¹⁸.

13. La stratégie nationale globale de développement du pays est décrite dans le Plan national de développement économique et social (PNDES)¹⁹ 2016-2020. Le plan, articulé autour de trois axes stratégiques, prévoit une croissance économique et un développement national solides et inclusifs²⁰.

évaluations au niveau des pays ne constituent pas des évaluations d'impact formelles à proprement parler, lesquelles comportent généralement une analyse contradictoire fondée sur des essais contrôlés randomisés.

¹⁵ Données 2017. "GNI Per Capita Ranking, Atlas Method And PPP Based", Banque mondiale, consulté le 10-01-2018, <https://data.worldbank.org/data-catalog/GNI-per-capita-Atlas-and-PPP-table>.

¹⁶ PNUD Indice de développement humain, consulté le 10-01-2018, <http://hdr.undp.org/en/composite/HDI>

¹⁷ Groupe Banque mondiale *Burkina Faso: Poverty, Vulnerability, and Income Source*, Rapport N° 115122, Washington, D.C., juin 2016.

¹⁸ À la suite d'un processus électoral démocratique, Kaboré a été élu président lors de l'élection générale de novembre 2015, avec 53,5 % des voix obtenues contre 29,7 % pour le deuxième candidat, Zéphirin Diabré.

¹⁹ Ministère de l'Économie et des Finances. *Plan National de Développement économique et Social, 2016-2020*.

²⁰ Les trois axes sont des priorités absolues afin d'assurer le développement économique et social du pays : la réforme et la modernisation de l'administration, le développement du capital humain, et la dynamisation de secteurs économiques clés.

2.2 Le secteur de l'éducation au Burkina Faso

14. À l'origine calqué sur le système français, le système d'éducation actuel au Burkina Faso a fait l'objet d'une réforme en 2007 avec la *Loi d'orientation et de l'éducation*²¹, instaurant un continuum éducatif (cycle complet d'éducation) qui rend obligatoire et gratuite pour tous une éducation de base, du préscolaire au premier cycle du secondaire. L'objectif général est de promouvoir un apprentissage continu de l'âge de 3 à 16 ans et d'augmenter les taux de passage d'un niveau d'enseignement à l'autre.

Tableau 2.1 L'éducation de base au Burkina Faso

NIVEAU	GROUPE D'ÂGE (ANNÉES)	NIVEAUX	NOMBRE TOTAL D'ÉLÈVES INSCRITS (PUBLIC, PRIVÉ, COMMUNAUTAIRE)		PROPORTION D'ÉLÈVES EN ÉCOLES PRIVÉES	
			2008-2009	2013-2014	2008-2009	2013-2014
Préscolaire	3 à 5 ans	Crèche, prématernelle, maternelle	40 572	72 210	45,7 %	51,0 %
Primaire	6 à 11 ans	Niveaux 1 à 6	1 906 279	2 594 024	14,2 %	17,3 %
Post-primaire (premier cycle du secondaire)	12 à 16 ans	Niveaux 7 à 10	368 825	691 758	40,6 %	36,8 %

Source : Burkina Faso, *Rapport sur l'état du système éducatif national (RESEN) 2017*, p. 41 (UNESCO, Pôle de Dakar, MENA).

15. La réforme de 2007 a consolidé l'organisation des services d'éducation de base²² (voir tableau 2.1) sous la responsabilité du ministère de l'Éducation nationale et de l'Alphabétisation (MENA)²³. Le ministère est organisé en 19 directions²⁴. L'actuel ministre de l'Éducation est en poste depuis janvier 2018. L'enseignement secondaire et supérieur est géré par le ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche scientifique et de l'Innovation (MESRSI)²⁵. Les élèves passent au premier cycle du secondaire en passant le CEP²⁶ à la fin de la sixième année, et terminent leur cycle d'éducation de base en passant le BEPC²⁷ ou le CAP²⁸. Tout comme dans le système français, les élèves terminent le second cycle du secondaire après trois ans avec un diplôme d'études générales ou de formation professionnelle ou technique.

²¹ Loi n° 013-2007/AN portant Loi d'orientation de l'Éducation.

²² Au Burkina Faso, l'éducation de base comprend le préscolaire, le primaire et le premier cycle du secondaire.

²³ Ministère de l'Éducation nationale et de l'Alphabétisation.

²⁴ En plus d'autres directions décentralisées.

²⁵ Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche scientifique et de l'Innovation.

²⁶ Certificat d'études primaires.

²⁷ Brevet d'études du premier cycle.

²⁸ Certificat d'aptitude professionnelle.

16. Le système éducatif comprend également des écoles privées, confessionnelles ou laïques, qui fonctionnent en dehors du système de l'école publique (voir tableau 2.1). Alors que la plupart des écoles privées sont officiellement autorisées et fonctionnent avec l'approbation du MENA, une proportion importante d'écoles ne sont pas reconnues et ne figurent donc pas dans les données officielles²⁹, ce qui fausse l'exactitude des données utilisées dans le rapport³⁰. Les écoles coraniques (*éducation informelle*), particulièrement fréquentes dans la région du Sahel, constituent autre catégorie distincte d'écoles privées fonctionnant sans autorisation officielle³¹.

17. Le Burkina Faso est confronté à une expansion rapide de sa population, dont le taux de croissance annuelle, au cours de la dernière décennie, s'élève à environ 3 %³³. En 2015, 70 % de la population (13 millions) était âgée de moins de 25 ans, comparativement à 50 % en 1996 (soit 7 millions). Une telle situation exerce une pression considérable sur le système éducatif, la demande de salles de classe et d'enseignants ne cessant de croître.

18. À ce jour, le Burkina Faso a rédigé deux plans sectoriels de l'éducation (PSE) : l'un en 2012, couvrant à l'origine la période 2012-2021, et le deuxième en 2016, pour la période 2017-2030. La présente évaluation tient compte des deux plans dans l'examen de la qualité du processus de préparation, tout en insistant sur le premier processus (celui de 2012).

19. Initialement, dans le cadre de la préparation d'une demande de financement de la mise en œuvre d'un programme sectoriel de l'éducation (ESPIG) pour la période 2013-2017, auprès du Partenariat mondial, les parties prenantes du pays avaient travaillé à la rédaction d'un Programme de développement stratégique de l'éducation de base (PDSEB)³⁴ destiné à servir de cadre global d'amélioration de l'éducation de base pour la période 2012-2021³⁵. Il a fallu ensuite rédiger le PSE 2012-2021 pour l'ensemble du secteur en

Encadré 2.1 : Alignement entre le PSE 2012-2021 et le PDSEB 2012-2021

Le PSE a été préparé d'après le PDSEB (et élargi afin d'y inclure l'enseignement secondaire et supérieur) et, dans l'ensemble, les objectifs et les interventions de ces documents coïncident. Pour la période 2013-2015, on estime que le PDSEB représente 74,5 % de l'ensemble des dépenses du PSE³².

Le PDSEB repose sur cinq grandes stratégies : a) l'établissement d'un cycle d'éducation de base du préscolaire au premier cycle du secondaire b) la résorption des disparités dans l'accès à l'éducation; c) l'amélioration de la qualité de l'éducation; d) la décentralisation de la gestion du système éducatif; e) l'amélioration de l'alphabétisation globale et le développement de l'éducation non formelle.

Ces stratégies s'articulent autour de quatre objectifs (ou domaines de programme) : i) le développement de l'accès à l'éducation, ii) l'amélioration de la qualité, iii) le développement de l'éducation non formelle iv) le renforcement du système éducatif.

²⁹ On estime la proportion d'écoles franco-arabes et islamiques non reconnues à 48 % et 64 % respectivement. Sidibé, Amadou. 2013. « Les écoles bilingues franco-arabes et medersas au Burkina Faso », Rapport de recherche.

³⁰ La proportion d'écoles privées est probablement plus élevée que celle indiquée dans les données officielles.

³¹ À ne pas confondre avec les écoles islamiques, bilingues (franco-arabes) qui fonctionnent essentiellement dans le cadre des écoles confessionnelles reconnues.

³² Selon l'analyse des données présentées dans le Plan d'action pour 2013-2015. Ministères en charge de l'éducation et de la Formation février, 2013.

³³ Groupe de la Banque mondiale, Données ouvertes de la Banque mondiale, 2018.

³⁴ *Programme de développement stratégique de l'éducation de base.*

³⁵ Plusieurs parties prenantes du gouvernement et des partenaires de développement ayant participé à la préparation du PSE ont indiqué que le Secrétariat n'avait pas fourni d'instructions suffisamment claires sur

moins de trois mois afin de répondre aux conditions du Partenariat mondial relatives à un ESPIG. Par conséquent, ce PSE n'a jamais été pris au sérieux ou utilisé par les parties prenantes nationales. Le PSE et le PDSEB sont bien alignés (voir Encadré 2.1). L'analyse du secteur éducatif du Burkina Faso se fonde essentiellement sur le PDSEB.

20. En 2008, le Burkina Faso avait procédé à une analyse sectorielle de l'éducation (ASE)³⁶ définissant les principaux défis et les améliorations du secteur de l'éducation entre 1996 et 2006. Bien que ni le PSE 2012-2021 ni le PDSEB 2012-2021 n'aient fait un usage solide des données d'analyse sectorielle, notre examen de ces documents a permis de constater que le PDSEB répond dans l'ensemble aux domaines clés d'amélioration de l'analyse sectorielle (tableau 2.2). Une autre ASE effectuée par le Burkina Faso en 2017, a permis de guider la préparation du nouveau PSE 2017-2030.

Tableau 2.2 *Le PDSEB répond aux principaux domaines d'améliorations constatés dans l'ASE 2008.*

DÉFIS RELEVÉS DANS L'ANALYSE SECTORIELLE (RESEN 2008)	STRATÉGIES SPÉCIFIQUES DU PDSEB 2012-2021 POUR RELEVÉR CES DÉFIS
Faible taux d'achèvement de la scolarité dans les écoles primaires Nombre insuffisant d'écoles pour faire face à la croissance rapide de la population	Mettre en œuvre la réforme du cycle complet d'éducation (continuum) afin de créer une cohérence entre le préscolaire, l'enseignement primaire et post-primaire par la coordination de la construction d'écoles et du recrutement des enseignants; établir des passerelles entre l'éducation formelle et non formelle.
Faibles niveaux d'apprentissage dans les écoles primaires	Améliorer la formation initiale et continue des enseignants; élaborer et réviser les programmes scolaires et les manuels d'enseignement et en accroître la disponibilité; utiliser les langues nationales en soutien à l'apprentissage à tous les niveaux; renforcer le perfectionnement professionnel en cours d'emploi.
Disparités géographiques importantes dans l'accès à l'éducation	Efforts ciblés pour améliorer l'accès à l'éducation dans 43 communes prioritaires dont les taux d'inscription et d'achèvement sont inférieurs à la moyenne.
Questions de genre et autres disparités dans l'accès à l'éducation	Mettre en place une stratégie nationale de l'éducation pour les filles pour les années 2011-2020 ³⁷ ; promouvoir la valeur de l'éducation des filles et offrir des bourses pour leur scolarisation; augmenter la disponibilité de latrines fonctionnelles; promouvoir une éducation inclusive qui tient compte des enfants ayant des besoins particuliers.
Niveaux élevés d'analphabétisme à l'échelle nationale	Élargir la demande et l'offre d'ENF [éducation non formelle] à tous les niveaux et améliorer la qualité de celle-ci.

l'obligation d'élaborer un plan sectoriel couvrant tous les niveaux du système éducatif. Au départ, dans le cadre de la préparation de la demande d'un ESPIG pour 2013-2017, les parties prenantes du pays avaient travaillé à la préparation du PDSEB uniquement sous l'angle de l'amélioration de l'éducation de base.

³⁶ Kamano 2010.

³⁷ Cette stratégie, la SNAEF (*Stratégie nationale d'accélération de l'éducation des filles*) est un volet national séparé, mais est pris en compte dans le PDSEB.

DÉFIS RELEVÉS DANS L'ANALYSE SECTORIELLE (RESEN 2008)	STRATÉGIES SPÉCIFIQUES DU PDSEB 2012-2021 POUR RELEVER CES DÉFIS
Manque de capacités régionales et locales pour gérer la construction d'écoles et de leur approvisionnement ³⁸	Mettre en œuvre la réforme afin de déconcentrer et décentraliser la gestion du système d'éducation; expérimenter avec le transfert direct des ressources aux écoles par l'intermédiaire des COGES ³⁹ .

21. Au Burkina Faso, le rôle du Groupe local des partenaires de l'éducation (GLPE) est assumé par le *Cadre partenarial pour l'éducation*, dont les membres incluent des représentants du gouvernement, des organisations de la société civile, des organisations d'enseignants, et des partenaires de développement bilatéraux et multilatéraux. Ce cadre, présidé par le gouvernement (MENA), a été établi en 2007 pour servir de cadre de dialogue et de concertation entre le gouvernement et les autres parties prenantes du secteur⁴⁰. Jusqu'à présent, le GLPE a surtout rempli cette fonction pour l'éducation de base⁴¹. Les partenaires techniques et financiers (PTF)⁴² constituent un sous-groupe du GLPE, dirigé par un *chef de file*⁴³ agissant comme porte-parole pour les PTF auprès du gouvernement, et jouent le rôle d'agence de coordination (AC) pour le compte du Partenariat mondial. Le GLPE et les PTF tiennent chacun une réunion mensuelle.

22. Le tableau 2.3 présente une chronologie des événements liés au secteur de l'éducation au Burkina Faso de 2012 à 2018.

Tableau 2.3 Chronologie du secteur de l'éducation au Burkina Faso, 2012-2018



³⁸ Ce problème était souligné dans l'évaluation de 2009 du Plan décennal de développement de l'éducation de base 2002-2011 (PDDEB) M. a. Ginolin février, 2013, 14.

³⁹ Comités de gestion.

⁴⁰ Ministère de l'enseignement de base et de l'alphabétisation 2007.

⁴¹ Soit la planification et le suivi des deux programmes stratégiques pour l'éducation de base, le PDDEB (2002-2011) et le PDSEB (2012-2021).

⁴² Partenaires techniques et financiers en développement au niveau des pays.

⁴³ Équivalent à un responsable de secteur.

2.3 Le Partenariat mondial pour l'éducation au Burkina Faso

23. Le Burkina Faso a adhéré au Partenariat mondial pour l'éducation en 2002; il est représenté au conseil d'administration par le groupe constitutif Afrique 2 qui regroupe essentiellement des pays francophones d'Afrique de l'Ouest.

24. Jusqu'à présent, le Burkina Faso a bénéficié de trois financements de mise en œuvre du plan sectoriel de l'éducation (ESPIG), dont l'un est en cours, d'un financement de préparation du plan sectoriel de l'éducation (ESPDG) et d'un financement de préparation de programme (PDG). De 2013 à 2017, il a également bénéficié de trois financements, dans le cadre du Programme d'activités mondiales et régionales (AMR), et d'un financement du Fonds de la société civile pour l'éducation (FSCE)⁴⁴ (voir tableau 2.4).

Tableau 2.4 Financements du GPE reçus par le Burkina Faso depuis son adhésion au Partenariat mondial pour l'éducation en 2002

TYPE DE FINANCEMENT	ANNÉES	ALLOCATIONS EN USD	AGENT PARTENAIRE	OBJECTIFS CLÉS
Mise en œuvre d'un programme (ESPIG)	2018-2021	33 800 000	AFD ⁴⁵	Soutien à la mise en œuvre du PSE 2017-2030
	2013-2017	78 200 000	AFD	Fonds commun (par l'intermédiaire du Compte d'affectation spéciale du Trésor – CAST) qui a financé environ 4 % de la mise en œuvre du PDSEB
	2009-2012	102 000 000	BIRD	Soutien direct au budget pour la mise en œuvre d'interventions en éducation de base
Préparation d'un plan sectoriel (ESPDG)	2016	208 041	UNICEF	Soutien à la préparation du PSE 2017-2030
Préparation d'un programme (PDG)	2012	44 885	AFD	Soutien à la préparation du PDSEB 2012-2021
Programme d'activités mondiales et	2013-2015	1 408 200	8 pays	ELAN (École et langues nationales en Afrique) : Efficacité de l'enseignement et de l'apprentissage dans un contexte bilingue

⁴⁴ Grâce auquel les parties prenantes nationales ont participé à des ateliers techniques, des activités d'apprentissage par les pairs et des conférences.

⁴⁵ Agence française de développement.

TYPE DE FINANCEMENT	ANNÉES	ALLOCATIONS EN USD	AGENT PARTENAIRE	OBJECTIFS CLÉS
régionales (AMR)	2013-2016	996 855	Pays participant à l'IFADEM ⁴⁶	OPERA : Efficacité de l'enseignement et de l'apprentissage en matière d'acquis scolaires
	2013-2017	2 998 996	Niger, Sénégal, Burkina Faso	Apprentissages scolaires dans les premières années en lecture : intégration du programme d'enseignement, matériels d'apprentissage et évaluation de l'éducation
Fonds de la société civile pour l'éducation (FSCE)	de 2013 à aujourd'hui ⁴⁷		Burkina Faso	Subvention à la Coalition nationale pour l'Éducation pour tous (CN-EPT) afin de repérer les barrières à l'accès à l'éducation et à l'achèvement scolaire, établir et former des groupes de plaidoyer; sensibilisation.

Source : Site Web du Partenariat mondial pour l'éducation

25. Le premier ESPIG a été octroyé à titre d'appui budgétaire direct au gouvernement burkinabè, la Banque mondiale assumant le rôle d'agent partenaire.

26. Le deuxième ESPIG (2013-2017) a été déboursé par l'intermédiaire du Compte d'affectation spéciale du Trésor (CAST), l'AFD agissant en qualité d'agent partenaire. Le CAST est un mécanisme de mise en commun de fonds établi en 2005 en réponse à la Déclaration de Paris sur l'efficacité de l'aide; la plus grande partie des financements bilatéraux destinés à l'éducation au Burkina Faso, ainsi qu'une grande part des financements multilatéraux y sont versés. Le financement du CAST est géré par le gouvernement, mais conservé à part du financement par le budget de l'État. Le deuxième ESPIG a contribué à financer une partie du PDSEB pour la période 2013-2017,⁴⁸ plutôt qu'un projet autonome avec des activités spécifiques et des résultats attendus.

27. Le troisième ESPIG a été octroyé au Burkina Faso en décembre 2017, pour un montant de 33,8 millions USD, l'AFD agissant en qualité d'agent partenaire.

⁴⁶ Initiative francophone pour la formation à distance des maîtres.

⁴⁷ Données sur les allocations indisponibles. Le CN-EPT a également reçu une subvention FSCE de 2010 à 2013, dans le but de (a) faire le suivi des ressources allouées au secteur de l'éducation, et (b) formuler des commentaires au gouvernement sur les résultats clés du suivi du budget de l'éducation.

⁴⁸ Une analyse des dépenses de la période 2013-2016 montre que le Partenariat mondial a financé 3,88 % du PDSEB. Ce point sera développé plus en détail à la section 3.4.

3 Contributions du Partenariat mondial à la planification, à la mise en œuvre, au dialogue, au suivi et au financement sectoriels⁴⁹

3.1 Introduction

28. Cette section résume les constatations relatives à la question clé 1 de la matrice d'évaluation : « *Le soutien du GPE au Burkina Faso a-t-il contribué à la réalisation des objectifs nationaux en matière de planification sectorielle, de mise en œuvre du plan sectoriel, de dialogue et de suivi sectoriels, et à un financement de l'éducation plus important/meilleur? Si oui, comment?*⁵⁰ »

29. La théorie du changement au niveau des pays, élaborée par le Partenariat mondial pour l'éducation dans le rapport initial et adaptée pour le Burkina Faso (annexe II), présente quatre contributions revendiquées correspondant aux contributions du Partenariat mondial aux objectifs à l'échelon des pays (une revendication par objectif). Chaque revendication repose sur plusieurs hypothèses sous-jacentes (voir annexe VII).

30. Cette section est structurée autour des quatre objectifs à l'échelon des pays et des contributions revendiquées qui leur sont associées. Chacune des quatre revendications est vérifiée en répondant à deux sous-questions pour chaque phase du cycle de politique. Tout d'abord, qu'est-ce qui a changé dans le pays au cours de la période considérée⁵¹? Deuxièmement, le Partenariat mondial a-t-il contribué à ces changements et, si oui, comment⁵²? Les réponses à ces questions sont présentées sous forme de constatations; une analyse sommaire de la contribution revendiquée est présentée au début de chaque sous-section. Les analyses sommaires sont surlignées en couleur pour indiquer si les données probantes recueillies au cours de l'évaluation appuient bien (en vert), appuient en partie (en orange), ou n'appuient

⁴⁹ Dans la théorie du changement (TdC) générique au niveau des pays, élaborée au cours de la phase initiale, *les objectifs définis à l'échelon des pays* précisent les améliorations envisagées dans les domaines de la planification sectorielle de l'éducation, de la responsabilité mutuelle quant aux progrès accomplis dans le secteur de l'éducation, le financement de celui-ci et la mise en œuvre du PSE. Cela reflète largement la façon dont les objectifs sont définis dans le plan stratégique du Partenariat mondial 2016-2020, à l'exception de la mobilisation de financements plus importants et de meilleure qualité du secteur de l'éducation, présentée dans le GPE 2020 comme un *objectif à l'échelle mondiale*. Tout en reconnaissant que l'influence du Partenariat mondial et les efforts qu'il déploie au niveau mondial peuvent avoir une incidence sur le financement sectoriel au niveau des pays, les évaluations sommatives abordent la question du financement sectoriel comme un objectif à l'échelon des pays afin d'insister sur les changements survenus dans le financement sectoriel du pays étudié.

⁵⁰ L'amélioration de la planification, du dialogue et du suivi, du financement et de la mise en œuvre du plan correspondent aux objectifs pays 1, 2, 3 et 4 du Plan stratégique 2016-2020 du Partenariat mondial pour l'éducation.

⁵¹ Cette question correspond aux questions d'évaluation au niveau des pays (QEP) 1.1, 1.2, 1.4, 2.1, 2.2 de la matrice d'évaluation.

⁵² Cela correspond aux QEP 1.3, 1.4, 1.5, 2.3, 3.1, 3.2.

pas (en rouge) la contribution revendiquée en question, ou bien si les données sont insuffisantes pour analyser la revendication en question (en gris). On trouvera dans l'annexe VII l'explication des critères d'appréciation et un aperçu de l'analyse de l'évaluation quant à l'application probable de chacune des hypothèses sous-jacentes des contributions revendiquées.

3.2 Planification du secteur de l'éducation

Encadré 3.1 : Analyse de la contribution revendiquée A

Contribution revendiquée : « *Le soutien (financier et non financier) et l'influence du Partenariat mondial contribuent à la préparation de plans sectoriels pilotés par le gouvernement, réalistes et fondés sur des données probantes, qui sont axés sur l'équité, l'efficacité et l'apprentissage.* »

Analyse : L'évaluation a révélé que les données recueillies concernant le renforcement de la planification sectorielle de l'éducation **appuient** la contribution revendiquée du Partenariat mondial. Comme il est indiqué dans les constatations suivantes, cette analyse est davantage liée au PSE 2017-2030 qu'à celui de la période 2012-2021⁵³.

L'analyse repose sur les éléments suivants : a) Les résultats ont été atteints, c.-à-d. pendant la période considérée, le gouvernement du Burkina Faso a préparé des plans sectoriels qui, malgré quelques points à améliorer (en particulier l'appropriation par le pays), sont crédibles et fondés sur des données probantes; b) les données recueillies indiquent que la probabilité selon laquelle les cinq hypothèses qui sous-tendent la contribution revendiquée du Partenariat mondial se vérifient, dans le contexte du Burkina Faso, a été jugée « très forte » pour quatre d'entre elles et « modérée » pour la dernière⁵⁴; c) l'évaluation n'a repéré aucun autre facteur, outre le soutien du Partenariat mondial, qui suffirait, en soi, à expliquer les progrès constatés dans le domaine de la planification sectorielle. Cette analyse globale est détaillée dans les paragraphes suivants.

Voir l'annexe VIII pour une représentation visuelle des résultats de l'évaluation sur les contributions du Partenariat mondial à la planification sectorielle.

Points forts et points faibles de la planification sectorielle au cours de la période considérée⁵⁵

⁵³ Cette sous-section répond aux questions d'évaluation QEP 1.1 (Quels ont été les points forts et les points faibles de la planification du secteur éducatif pendant la période de référence?) et QEP 1.3 (Le GPE a-t-il contribué aux caractéristiques de la planification sectorielle qui ont été observées? De quelle façon?) de la matrice d'évaluation. La question d'évaluation QEP 3.1, soit « Outre le soutien du GPE, quels facteurs sont susceptibles d'avoir contribué aux changements (ou à l'absence de changements) observés dans la préparation du plan sectoriel, le financement du secteur et la mise en œuvre du plan, le dialogue et le suivi sectoriels? », est traitée tout au long de cette section.

⁵⁴ Voir la sous-section sur la validité des hypothèses ci-dessous ainsi que l'annexe VII.

⁵⁵ Question d'évaluation QEP 1.1.

Finding 1: Les deux PSE (2012-2021 et 2017-2030) étaient de bonne qualité et leur préparation a contribué à renforcer les capacités individuelles et collectives locales en matière de planification sectorielle. Néanmoins, le pays ne s'est jamais vraiment approprié le PSE 2012-2021 et celui-ci n'est jamais devenu, pour les parties prenantes du secteur de l'éducation, un point de référence commun.

31. Le PSE 2012-2021 fixait un total de 21 objectifs à atteindre dans le cadre des quatre grands objectifs suivants : i) l'accès, ii) la qualité, iii) l'éducation non formelle et iv) le renforcement du système⁵⁶. Les objectifs spécifiques énoncés dans le cadre de ces priorités répondent aux objectifs stratégiques énoncés dans le Plan stratégique GPE 2020 (voir encadré 3.2)⁵⁷. Si les objectifs eux-mêmes sont pertinents, compte tenu des principales lacunes relevées dans le rapport d'analyse sectoriel de 2008 (voir le tableau 2.2 à la section 2.2), la pertinence du PSE pour remédier aux lacunes du secteur en dehors de l'éducation de base est limitée, vu le faible degré d'appropriation du PSE par les parties prenantes.

32. Les partenaires techniques et financiers (PTF)⁵⁹ ont approuvé le PSE 2012-2021 en mars 2013 (et le PDSEB en décembre 2012). Le PSE témoignait d'un consensus, entre les principales parties prenantes du secteur, sur les politiques clés et les réformes structurelles du secteur de l'éducation au Burkina Faso, ce qui illustre des progrès importants par rapport à l'absence d'un cadre global qui définissait auparavant le secteur. Le rapport d'évaluation a relevé de nombreux points forts dans le processus de préparation et dans le document lui-même, mais a également constaté plusieurs points faibles dans la qualité du plan. Il manque au processus de préparation, et il s'agit là d'une de ses principales lacunes, une solide analyse sectorielle permettant d'orienter les stratégies sélectionnées⁶⁰; cependant, notre examen du plan et l'analyse sectorielle indiquent que les stratégies prévues abordaient de manière satisfaisante les lacunes dans l'éducation de base (Section 2.2)⁶¹. Plusieurs organisations de la société civile, des parties prenantes du gouvernement

Encadré 3.2 Les objectifs et les réformes clés du PSE 2012-2021

- Accès :⁵⁸ six objectifs clés, y compris la construction de nouvelles infrastructures à tous les niveaux; augmentation du nombre d'enseignants (maximum 50 élèves/enseignant); promotion de l'inclusion scolaire; un plus grand accès équitable à l'éducation à tous les niveaux.
- Qualité : six objectifs clés, y compris la réforme de la formation initiale et du perfectionnement professionnel des enseignants; l'élaboration et la révision des programmes scolaires et des manuels d'enseignement.
- Éducation non formelle : deux objectifs clés – améliorer la disponibilité et la qualité de l'éducation non formelle (ENF).
- Renforcement des systèmes : six objectifs clés, y compris la mise en œuvre de la réforme visant à déconcentrer et à décentraliser le système d'éducation.

La mise en œuvre de la réforme du cycle complet d'éducation (continuum) est un thème transversal de la réforme du PSE.

⁵⁶ Ces quatre priorités s'alignent sur les stratégies du PDSEB (encadré 2.1).

⁵⁷ Résultats d'apprentissage améliorés et plus équitables; plus grande équité, égalité des sexes et inclusion; systèmes éducatifs efficaces et efficients.

⁵⁸ Cet objectif inclut une augmentation de l'équité et une réduction des disparités à tous les niveaux.

⁵⁹ Partenaires techniques et financiers au niveau du pays.

⁶⁰ M. a. Ginolin, février 2013, 14.

⁶¹ Le processus de préparation du PDSEB comprenait également une analyse rétrospective des dix premières années du programme d'éducation de base (Plan décennal de développement de l'éducation de base, PDDEB), effectuée en

et des partenaires de développement ont observé que le PSE et le PDSEB ne définissaient pas suffisamment la priorité des différents objectifs et interventions, d'où le manque d'alignement entre les objectifs du secteur, les capacités nationales de mise en œuvre et les ressources financières disponibles⁶². Le tableau 3.1 résume les principaux points forts et les points faibles du PSE en fonction de notre analyse des données recueillies.

33. Dans l'ensemble, le PSE répondait à cinq des sept critères de qualité internes du Partenariat mondial relevant de l'indicateur 16a du Cadre de résultats⁶³ : il présentait une vision d'ensemble, était exhaustif, reposait sur des données probantes, était adapté au contexte et tenait compte des disparités. Il ne répondait pas aux critères d'exhaustivité et de faisabilité de la mise en œuvre.

Tableau 3.1 Points forts et points faibles du PSE 2012-2021⁶⁴

PROBLÈME ⁶⁵	POINTS FORTS	LACUNES ET FAIBLESSES
Processus de préparation du PSE participatif et transparent et piloté par le pays	Le processus de consultation et de rédaction du PSE 2012-2021 a été mené par le pays (sous l'égide du MENA ⁶⁶) et reflète les priorités nationales de développement. ⁶⁷ Il s'agissait d'un processus participatif comprenant des consultations élargies avec un important éventail de parties prenantes, telles que les partenaires de développement, les OSC, les représentants des écoles confessionnelles et les représentants régionaux.	Plusieurs des OSC ont indiqué que leur <i>participation</i> n'était pas <i>substantielle</i> , c.-à-d. qu'elles souhaitaient être consultées sur les aspects opérationnels du PSE et non seulement sur les aspects stratégiques. En raison d'une préparation hâtive, essentiellement réalisée pour satisfaire aux conditions du Partenariat relatives à l'ESPIG, les parties prenantes de l'enseignement secondaire et supérieur n'ont pas été suffisamment consultées. L'appropriation du PSE final par les parties prenantes non concernées par l'éducation de base est restée limitée.

février 2012 et communiquée aux participants du processus de préparation. Global Partnership for Education, mars 2, 2013.

⁶² Cela a été mentionné dans l'évaluation indépendante du PSE 2012-2021. Notre analyse correspondait aux résultats de l'examen indépendant. M. a. Ginolin février, 2013, 13.

⁶³ Absence de données en ce qui concerne le PSE 2012-2021 relativement aux indicateurs 16b, 16c et 16d du Cadre de résultats.

⁶⁴ Notre analyse des points forts et des points faibles repose sur la consultation des parties prenantes, le rapport d'évaluation et notre analyse du PSE et du RESEN 2008.

⁶⁵ Les critères utilisés dans ce tableau pour organiser les observations mêlent les critères du GPE/IIPE/UNESCO pour l'évaluation d'un PSE, tels que décrits dans le *Guide pour l'évaluation d'un plan sectoriel d'éducation* et les critères de qualité du Partenariat mondial pour un PSE. Par conséquent, ces critères traitent à la fois du processus et des caractéristiques du contenu du plan sectoriel.

⁶⁶ Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Alphabétisation.

⁶⁷ La stratégie nationale de développement de 2011 (SCADD, *Stratégie de croissance accélérée et de développement durable*) et la stratégie nationale de l'éducation de 2016 (SNDEI, *Stratégie nationale de développement de*

PROBLÈME ⁶⁵	POINTS FORTS	LACUNES ET FAIBLESSES
Relever les principaux défis du secteur de l'éducation en matière d'équité, d'efficacité et d'apprentissage	<p>Le PSE 2012-2021 répondait <i>implicitement</i> aux principales lacunes notées dans le RESEN 2008 et s'appuyait sur les données sectorielles disponibles.</p> <p>Dans l'ensemble, les stratégies proposées par le PSE abordaient de manière satisfaisante les problèmes d'équité (accès accru et résorption des disparités), d'efficacité (réformes du secteur) et d'apprentissage (amélioration de la formation des enseignants et révisions des programmes et des manuels) pour le secteur de l'éducation de base.</p>	<p>Le PSE 2012-2021 n'a pas fait bon usage d'une analyse sectorielle permettant d'orienter les stratégies retenues. Aucune nouvelle analyse sectorielle de l'éducation n'a été effectuée avant la préparation du PSE.</p> <p>Si le PSE a formulé des objectifs visant à relever les défis de l'enseignement secondaire et supérieur, il n'a pas avancé de stratégies claires pour atteindre ces objectifs.</p>
Financement, une mise en œuvre et modalités de suivi réalistes Faisabilité	<p>Le PSE 2012-2021 reposait sur des modèles de simulation budgétaire satisfaisants et supposait des mécanismes de financement tout à fait réalistes, mais ne proposait pas de plan clair pour combler le déficit de financement estimé pour sa mise en œuvre.</p> <p>Malgré des lacunes dans les modalités de mise en œuvre⁶⁹, les stratégies proposées dans le PSE étaient <i>globalement</i> réalisables et représentaient un cadre cohérent pour la mise en œuvre des réformes clés du secteur de l'éducation.</p>	<p>Le PSE 2012-2021 n'était qu'une priorité limitée parmi les divers objectifs et souffrait d'un alignement insuffisant entre les objectifs prévus du secteur, les capacités nationales de mise en œuvre et les ressources financières disponibles⁶⁸.</p> <p>Les modalités de mise en œuvre du PSE comportent plusieurs points faibles :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Manque de procédures claires pour la construction d'écoles • Manque d'un plan clair et cohérent pour le renforcement de la capacité et le transfert des capacités aux régions • Manque de politiques opérationnelles pour améliorer la qualité de l'éducation • Pas de prise en compte de la capacité des acteurs à mener les interventions proposées.

34. Le PSE 2017-2030 a remédié à plusieurs des lacunes relevées dans le précédent plan sectoriel⁷⁰, surtout en élargissant le processus de préparation, ce qui a permis de mieux consulter les parties prenantes

l'éducation inclusive) prônent toutes deux une éducation de base universelle avec une participation égale des filles et des garçons.

⁶⁸ Cela a été mentionné dans l'évaluation indépendante du PSE 2012-2021. Notre analyse correspondait aux résultats de l'examen indépendant. M. a. Ginolin février, 2013, 13.

⁶⁹ Comme l'a relevé la notation interne du Partenariat mondial en matière de qualité (indicateur 16a du cadre de résultat).

⁷⁰ Sur la base des évaluations indépendantes menées en 2012 et 2016 par la société de conseils *Le Vif du sujet*.

de l'ensemble du secteur (primaire, secondaire et supérieur)⁷¹. Il est encore trop tôt pour déterminer si le PSE 2017-2030 sert de point de référence commun pour le secteur, mais les parties prenantes du MENA remarquent une meilleure appropriation de ce PSE par le pays et mentionnent sa plus grande pertinence. La plupart des parties prenantes consultées ont indiqué que leur participation à la planification sectorielle s'est accrue depuis 2012⁷², bien que certaines parties prenantes des OSC (par exemple les associations de parents-enseignants) aient déclaré que leur participation dans le processus de planification était insuffisante⁷³.

35. Le PSE 2017-2030 s'appuie plus explicitement sur des données et des recommandations du rapport d'analyse sectorielle 2017 pour orienter les stratégies retenues⁷⁴; il respecte les sept critères de qualité internes du GPE pour les PSE⁷⁵ et 22 des 24 critères d'évaluation du GPE, de l'UNESCO et de l'IPE⁷⁶. Cela dit, ses modalités de mise en œuvre⁷⁷ comportent plusieurs faiblesses; une fois de plus, on ne sait pas comment le gouvernement a l'intention de combler le déficit de financement estimé à 40,9 milliards de francs CFA (3,5 %) pour la mise en œuvre du nouveau PSE⁷⁸.

36. Les données recueillies indiquent que le processus de préparation des deux plans sectoriels de l'éducation a permis de renforcer les capacités collectives et individuelles en vue d'une planification collaborative et systématique. Au cours du processus de planification sectorielle en 2012, l'agent partenaire et le MENA ont chargé une équipe de fonctionnaires de collecter et d'analyser des données sectorielles afin d'éclairer la préparation du PSE. Les directions de la statistique (DGESS), des finances (DAF) et des ressources humaines (DRH) du MENA ont dû travailler ensemble pour recueillir et analyser les données relatives au financement, aux indicateurs de résultats et aux lacunes en matière de capacité. Tout le personnel consulté de ces ministères a déclaré que la nature de ce processus préparatoire a mené à une collaboration plus étroite et plus efficace entre les directions après 2012, y compris lors de la préparation du PSE 2017-2030.

37. La participation au processus de planification sectorielle s'est traduite par une collaboration et une coordination des interventions plus fréquentes et plus resserrées entre les partenaires de développement (voir également la section 3.3 sur le renforcement de la coordination grâce aux mécanismes de suivi sectoriel).

⁷¹ Bien qu'elle diffère du PSE 2012-2021, la préparation du PSE 2017-2030 n'inclut pas de sondage auprès des bénéficiaires.

⁷² La documentation disponible n'indique pas dans quelle mesure la participation des parties prenantes a changé entre les deux préparations de PSE.

⁷³ M. a. Ginolin février, 2013, 13.

⁷⁴ Il s'appuie également sur les données du rapport PASEC 2014.

⁷⁵ 1) vision d'ensemble; 2) stratégique; 3) exhaustif; 4) fondé sur des données empiriques; 5) réalisable; 6) adapté au contexte; 7) tient compte des disparités.

⁷⁶ Le PSE n'a que partiellement satisfait aux critères d'une consultation élargie des parties prenantes (celles-ci étaient principalement consultées sur les objectifs généraux plutôt que sur les aspects opérationnels du plan) et aux critères de renforcement de la capacité (il n'y a pas eu d'analyse des écarts pour les parties prenantes du secteur).

⁷⁷ Par exemple, il ne comporte pas de plan clair pour le renforcement des capacités du gouvernement aux niveaux central ou régional.

⁷⁸ Plan d'action 2013-2015 pour le PSE, p.14.

38. Au cours de la préparation du PSE 2017-2030, les parties prenantes nationales ont participé à deux des comités dirigés par le MENA : un comité de pilotage pour superviser le processus et un comité technique (avec des sous-comités) pour recueillir et analyser les

Encadré 3.3 *Le processus de préparation du PSE a permis aux bailleurs de fonds et au gouvernement de mieux se comprendre, ce qui a changé la dynamique entre les parties prenantes des bailleurs de fonds. (Partenaire de développement)*

données, solliciter et intégrer les commentaires des intervenants, et rédiger le plan sectoriel. Les parties prenantes nationales ainsi que les partenaires de développement sont unanimes : cette expérience leur a permis d'enrichir leurs connaissances, d'approfondir leurs compétences et d'acquérir une plus grande confiance pour préparer des plans sectoriels de qualité et fondés sur des données probantes qui tiennent compte des différents besoins et priorités.

39. Néanmoins, des lacunes en matière de capacités liées à la planification budgétaire demeurent; le MENA doit jongler entre des priorités concurrentes et les ressources financières disponibles⁷⁹. Dans certains cas, les faiblesses dans la planification sectorielle qui en résultent affectent la mise en œuvre du PDSEB.⁸⁰

Le GPE a-t-il contribué aux caractéristiques de la planification sectorielle qui ont été observées⁸¹? Comment?

Finding 2: Le financement du Partenariat mondial a été le principal facteur incitatif qui a présidé à la préparation d'un PSE de qualité. Les ressources financières, les directives et l'assistance technique fournies par le Partenariat mondial ont facilité le processus de planification, mais celui du PSE 2017-2030 plus que celui de 2012-2021.

40. Se fondant sur des éléments provenant des consultations menées auprès des parties prenantes et de l'examen des documents, l'évaluation a révélé que le Partenariat mondial, de par ses diverses modalités⁸², a considérablement contribué à la planification sectorielle de l'éducation au Burkina Faso, et ce, de quatre façons.

- **Mesures incitatives :** Le Partenariat mondial exige que tous les candidats à un financement ESPIG préparent un plan sectoriel national de l'éducation endossé par les partenaires de développement du pays⁸³. La plupart des parties prenantes consultées ont reconnu que la préparation du plan

⁷⁹ D'après les consultations menées auprès des parties prenantes, et la revue à mi-parcours du PDSEB de 2016 qui a noté que « la gestion budgétaire est faible dans l'ensemble. » Ziegler octobre, 2016, 8. Ces défis se posent même si le PSE a obtenu le meilleur score possible aux critères « réalisable » et « financièrement viable » dans l'évaluation interne de la qualité effectuée par le Partenariat mondial (indicateur 16 du Cadre de résultats).

⁸⁰ Par exemple, en 2015-2016, des manuels scolaires, déjà produits, n'ont pas pu être livrés, des fonds n'ayant pas été prévus pour leur transport et leur livraison. Ziegler octobre, 2016, 33.

⁸¹ Question d'évaluation question QEP 1.3.

⁸² Le financement, le renforcement des capacités, l'assurance qualité, l'exigence de responsabilité mutuelle.

⁸³ Partenariat mondial pour l'éducation, Financement du secteur éducatif, page consultée le 10-01-2018 <https://www.globalpartnership.org/fr/funding/gpe-grants>.

sectoriel 2012-2021 et celle du plan 2017-2030 avaient été nettement stimulées par l'espoir de recevoir des financements de mise en œuvre du Partenariat mondial.

- **Offre de ressources :** Un financement pour la préparation de programmes (PDG) en 2012 a facilité la préparation du PDSEB, qui a ensuite orienté celle du PSE 2012-2021⁸⁴. Un financement pour la préparation d'un plan sectoriel de l'éducation (ESPDG) destiné à la préparation du PSE 2017-2030 a permis à l'UNICEF, en qualité d'agent partenaire, de fournir au MENA les ressources nécessaires pour mener des consultations auprès des parties prenantes et financer les deux comités qui ont piloté la rédaction du PSE. En outre, l'un des financements du Programme d'activités mondiales et régionales (AMR), dont a bénéficié le Burkina Faso (OPERA), a donné lieu à un rapport sur les capacités d'apprentissage, rapport qui a guidé la préparation du PSE 2017-2030⁸⁵.
- **Directives du Partenariat :** Le Secrétariat a donné des informations sur le processus de préparation et d'évaluation d'un bon PSE aux acteurs nationaux; plusieurs représentants du gouvernement et des partenaires de développement ont indiqué qu'ils avaient trouvé ces renseignements utiles et pertinents, en particulier ceux concernant les directives sur la préparation d'un plan sectoriel⁸⁶.
- **Assistance technique et services de facilitation :** L'UNICEF et l'AFD ont fourni une assistance technique et un examen de la qualité au cours du processus de préparation des deux PSE⁸⁷. Le Secrétariat a fourni un complément d'assurance qualité en formulant des commentaires sur les ébauches des deux PSE⁸⁸. Le Partenariat mondial a également procédé à un examen de la qualité de la demande d'ESPIG 2018-2021 du Burkina Faso, par le biais de missions effectuées par le Secrétariat dans le pays⁸⁹.

Validité des hypothèses

41. Les données recueillies indiquent que la combinaison du soutien financier et non financier du Partenariat mondial a positivement contribué à la planification sectorielle, en renforçant les capacités, la motivation et les opportunités (p. ex., ressources financières) des parties prenantes nationales pour une planification sectorielle participative et fondée sur des données probantes⁹⁰. En particulier, le financement pour la mise en œuvre et les conditions qui y sont associées ont encouragé un processus de travail en

⁸⁴ Même si le plan sectoriel 2012 du pays n'a pas été directement préparé avec l'aide d'un financement du Partenariat mondial, il a été développé dans le cadre du processus de préparation du PDSEB, qui, lui, a bénéficié d'un financement pour la préparation de programmes de 44 885 USD.

⁸⁵ The Global Partnership for Education; AFD; Ministère de l'éducation National et de l'Alphabétisation 2015.

⁸⁶ Le PSE 2012-2021 a été préparé et évalué à partir du *Guide pour la préparation et l'évaluation d'un plan sectoriel de l'éducation*, document conjoint GPE et IPE de 2012. Le plus récent PSE (2017-2030) se fonde sur la mise à jour (2015) du *Guide sur la préparation d'un plan sectoriel d'éducation* et du *Guide pour l'évaluation d'un plan sectoriel d'éducation*. Les consultations menées pour la présente évaluation n'ont fourni aucune indication montrant que les parties prenantes considéraient l'un ou l'autre de ces guides plus ou moins pertinent ou utile.

⁸⁷ L'UNICEF est actuellement l'agence de coordination, mais agissait en qualité d'agent partenaire pour l'ESPDG en 2016. L'AFD a assumé le rôle d'agent partenaire pour le PDG 2012.

⁸⁸ Lettres fournies par le responsable-pays du Partenariat mondial pour le Burkina Faso. Baeten, mai 4, 2016.

⁸⁹ Rapports de mission du responsable-pays d'avril 2016, octobre 2016 et avril 2017.

⁹⁰ Mayne (2017) suggère d'analyser les changements intervenus au niveau de la « capacité » individuelle ou organisationnelle, comme fondement du changement de comportement et de pratique, en explorant les trois dimensions interdépendantes des capacités, de la motivation et de l'opportunité. Voir à ce propos : Mayne, John. *The COM-B Theory of Change Model*. Document de travail. Février 2017.

commun pour la préparation du PSE 2012-2021. Cela a permis une collaboration plus étroite et plus efficace entre les directions et entre les partenaires de développement (voir encadré 3.4) et un renforcement des capacités pour une planification sectorielle collaborative et systématique. Les capacités, les opportunités et la motivation représentent trois des cinq hypothèses sous-jacentes, liées à la planification sectorielle, décrites dans la théorie du changement au niveau des pays du Partenariat mondial (voir l'annexe VII). Les données recueillies appuient par ailleurs la quatrième hypothèse selon laquelle le Partenariat mondial disposait d'un effet de levier suffisant

au Burkina Faso pour influencer la planification sectorielle. La cinquième hypothèse sous-jacente – le système d'information sur la gestion de l'éducation (SIGE), le système

Encadré 3.4 L'adhésion du Burkina Faso au Partenariat mondial a créé un sentiment de collaboration qu'on ne voit pas dans d'autres secteurs. (Agent partenaire)

d'évaluation des apprentissages (SEA) et d'établissement de rapports fournissent des données suffisamment pertinentes et fiables pour guider la planification sectorielle – ne s'est vérifiée qu'en partie dans le contexte de préparation du PSE 2012-2021 et du PDSEB. Cela est essentiellement dû à l'absence de données, dans la mesure où il existe un SIGE fonctionnel dans le pays.

Autres facteurs et effets imprévus

42. Au-delà du soutien du Partenariat mondial, l'engagement, au sein du MENA et parmi les autres parties prenantes du secteur de l'éducation, envers une planification participative, constitue un **facteur positif** qui a influé sur les caractéristiques observées dans les processus de planification sectorielle. Un manque de capacité du MENA, manque qui a contribué à l'absence de hiérarchisation des différentes priorités de l'éducation nationale, représente un **facteur négatif**. Aucun de ces autres facteurs, cependant, ne suffit par lui-même à expliquer les caractéristiques de la planification sectorielle notées pendant la période considérée.

43. L'évaluation n'a pas repéré aucune preuve d'effets imprévus, positifs ou négatifs, du soutien financier et non financier du Partenariat mondial à la planification sectorielle.

3.3 Responsabilité mutuelle par le dialogue et le suivi sectoriels⁹¹

Encadré 3.5 : Analyse de la contribution revendiquée B

Contribution revendiquée : « *Le soutien (financier et non financier), apporté par le Partenariat mondial à une planification sectorielle et à un suivi conjoint inclusifs, contribue à l'exercice d'une responsabilité mutuelle dans les progrès réalisés du le secteur de l'éducation.* »

Analyse : Les données recueillies **appuient** la contribution revendiquée du Partenariat mondial relative au renforcement de la responsabilité mutuelle pour les progrès du secteur éducatif.

L'analyse repose sur les éléments suivants : a) Des progrès ont été accomplis par rapport aux résultats attendus du renforcement du dialogue et du suivi sectoriels, mais d'importants aspects du suivi du PDSEB et de la disponibilité des données par pays dans le cadre de résultats du PDSEB sont encore à améliorer; b) la mesure dans laquelle les quatre hypothèses qui sous-tendent la contribution se vérifient dans le contexte du Burkina a été jugée « forte » pour trois d'entre elles et « modérée » pour la dernière⁹²; c) l'évaluation n'a pas repéré d'autres facteurs qui, en dehors de l'appui du Partenariat mondial, suffiraient, par eux-mêmes, à expliquer les progrès constatés au niveau du dialogue et du suivi sectoriels. Cette analyse globale est présentée dans les paragraphes suivants.

Voir l'annexe VIII pour une représentation visuelle des résultats de l'évaluation sur les contributions du Partenariat mondial au dialogue et au suivi sectoriels.

Le dialogue sectoriel a-t-il évolué au cours de la période 2012-2017⁹³?

Finding 3: Entre 2012 et 2017, le dialogue dans le secteur de l'éducation est devenu plus participatif et plus pertinent. Il reste cependant des progrès à faire pour assurer une participation significative des représentants du secteur privé et des parties prenantes qui ne sont pas directement concernés par l'éducation de base.

44. Des données concernant les changements dans la composition des réunions du GLPE et des PTF ou leur fréquence au cours de la période 2012-2017⁹⁴ n'étaient pas disponibles. Cela dit, les parties prenantes consultées ont indiqué que ni la composition ni la fréquence des réunions n'avaient changé de façon marquante⁹⁵. Cependant, le gouvernement du Burkina Faso accorde à ces mécanismes une importance accrue, comme en témoigne sa participation plus active, aussi bien à la planification sectorielle (section 3.2) qu'à la mise en œuvre du plan sectoriel (section 3.5). La plupart des parties prenantes des organisations de la société civile ont noté que la qualité de leur engagement avec le MENA s'était améliorée au cours de la période considérée. Du fait de consultations plus fréquentes avec les parties prenantes du secteur, le dialogue est devenu plus inclusif et participatif (voir encadré 3.6)⁹⁶.

Encadré 3.6 *Le dialogue dans le secteur de l'éducation est inclusif, et la réforme de l'enseignement se fait avec la participation de tous.* (Revue à mi-parcours de la mise en œuvre du PDSEB⁹⁷)

45. En dépit de ces améliorations, un sous-ensemble de répondants clés, notamment ceux représentant l'enseignement secondaire et supérieur, se sent moins enclin à participer activement au

⁹⁷ Ziegler, octobre, 2016, 45.

processus consultatif du secteur de l'éducation qui, de son point de vue, donne une priorité disproportionnée à l'éducation de base par rapport aux autres segments du secteur. Plusieurs représentants des écoles privées ont également noté que leur participation au dialogue sectoriel demeurait faible (elle ne dépasse pas la validation de la rédaction des documents et des rapports).

Le suivi sectoriel a-t-il évolué au cours de la période 2012-2017⁹⁸?

Finding 4: Depuis 2012, le suivi sectoriel s'est amélioré, mais il reste un défi permanent.

46. La revue sectorielle conjointe (RSC) est un exercice de bilan annuel du secteur de l'éducation auquel participe un large éventail de parties prenantes nationales, gouvernementales et non gouvernementales⁹⁹. Même si les parties prenantes de l'enseignement secondaire et supérieur participent aux RSC, ces revues jouent essentiellement un rôle de mécanisme de suivi de l'éducation de base, comme l'indique le nom officiel¹⁰⁰. Les RSC ont trois objectifs principaux¹⁰¹ : i) suivre et valider la mise en œuvre du PDSEB et les résultats obtenus par rapport au cadre de résultats du PDSEB; ii) définir un thème pour chacun des quatre domaines de programme du PDSEB, à discuter dans les groupes thématiques au cours de la prochaine année; iii) suivre la mise en œuvre des recommandations faites par la RSC précédente.

47. Les données recueillies indiquent que les RSC atteignent largement leurs objectifs. Les problèmes, identifiés lors des RSC, ont influencé les discussions entre les parties prenantes du secteur dans les groupes thématiques (voir encadré 3.7); 60 % des 89 recommandations¹⁰² découlant des RSC pour la période 2012 à 2016

Encadré 3.7 Exemples de discussions thématiques dans les RSC

2015 : Quels sont les succès, les défis et les solutions liés à la résorption des disparités de l'accès à l'éducation? Comment mettre en œuvre les recommandations tirées des évaluations de l'apprentissage? Comment améliorer l'efficacité des RSC?

2017 : Quel devrait être le cadre de l'enseignement pédagogique dans le nouveau MENA? Comment renforcer la formation professionnelle pour l'éducation non formelle?

⁹² Voir la sous-section sur la validité des hypothèses pour une présentation de celles-ci.

⁹³ Question d'évaluation QEP 2.1.

⁹⁴ L'indicateur 19 du Cadre de résultats du Partenariat mondial pour 2016 et 2017 montre que, pour ces deux années, le GLPE comprenait des représentants des OSC et des enseignants.

⁹⁵ Une exception est que la JICA (Agence japonaise de coopération internationale) participe plus régulièrement aux réunions du GLPE et des PTF.

⁹⁶ Il n'a pas été possible pendant l'évaluation d'avoir accès aux comptes rendus des réunions de revues sectorielles conjointes et l'équipe n'a donc pas été en mesure d'apprécier la qualité de la participation aux réunions.

⁹⁷ Ziegler, octobre, 2016, 45.

⁹⁸ Question d'évaluation QEP 2.2.

⁹⁹ Y compris le MENA, les PTF, les OSC, les syndicats d'enseignants et les parties prenantes du secteur privé.

¹⁰⁰ *Mission conjointe de suivi du Programme de développement stratégique de l'éducation de base.*

¹⁰¹ Termes de référence, RSC 2016. Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Alphabétisation mai 15, 2017.

¹⁰² Bien qu'un rapport de mission pays du Partenariat mondial ait noté que les recommandations de la RSC étaient principalement axées sur des stratégies à long terme, à élaborer pour la RSC de l'année suivante, plutôt que sur des actions concrètes à mettre en œuvre à court terme. Rapport de mission pays du Partenariat mondial pour l'éducation dans le pays, 18-21 avril 2017.

ont été entièrement ou partiellement mises en œuvre l'année suivante¹⁰³. Les données provenant des entrevues indiquent que les commentaires issus des RSC servent à la prise de décisions au niveau du gouvernement, par exemple pour orienter les ajustements opérationnels du PDSEB, réviser les procédures du MENA et promulguer de nouvelles lois nationales (voir la section 4). En outre, la RSC tenue en 2016 satisfaisait aux normes minimales des cinq critères de qualité internes du Partenariat mondial¹⁰⁴ et dépassait les normes minimales des critères indiquant qu'elle se doit de reposer sur des données probantes et fonctionner comme un instrument d'élaboration de politiques; la RSC 2017 satisfaisait à quatre critères, mais ne répondait pas à celui concernant les données probantes¹⁰⁵.

48. Toutefois, la mesure dans laquelle les RSC font office de mécanisme de suivi de la mise en œuvre du PDSEB et des résultats du secteur est limitée par deux facteurs :

- **Les mécanismes de suivi¹⁰⁶ pour le PDSEB 2012-2021 étaient inadéquats** pour entreprendre un suivi régulier et efficace des progrès accomplis. Par conséquent, le MENA n'a pas pu contrôler systématiquement la construction d'écoles, l'élaboration et la distribution de nouveaux programmes ou la fourniture de matériel pédagogique aux enseignants.¹⁰⁷
- **Lacunes dans la disponibilité des données** : Entre 2013 et 2015, aucune donnée mesurable n'était disponible pour 23,8 % à 47,6 % des 42 indicateurs du cadre de résultats du PDSEB. La Direction des statistiques (DGESS) du MENA a souligné que, malgré les activités de renforcement des capacités menées grâce à l'aide financière et technique du financement du Partenariat mondial¹⁰⁸, il subsiste d'importantes lacunes dans les capacités de collecte de données, et les capacités techniques et technologiques de gestion des données restent insuffisantes, surtout au niveau régional (sous-

¹⁰³ 14 % des recommandations étaient encore en cours de mise en œuvre et 26 % n'avaient pas été mises en œuvre. Les données recueillies ne suggèrent aucun changement dans la proportion des recommandations mises en œuvre dans la période 2012-2017 par rapport à 2009-2011. D'après l'analyse des rapports de RSC pour la période 2009-2017.

¹⁰⁴ Les cinq critères de qualité du Partenariat mondial auxquels une revue sectorielle conjointe doit répondre sont les suivants : elle doit être participative et inclusive; fondée sur des données probantes (c.-à-d. que tous les sous-secteurs sont inclus dans le PSE, de même que l'éducation non formelle et l'alphabetisation des adultes); fonctionner comme un instrument de suivi (suivi de la performance du secteur et des indicateurs clés); fonctionner comme un instrument d'élaboration de politiques (les recommandations sont faites pour remédier aux faiblesses de la mise en œuvre du plan).

¹⁰⁵ Indicateur 18 du Cadre de résultats du Partenariat mondial, données de 2016 et 2017.

¹⁰⁶ Le Secrétariat permanent (SP-PDSEB) est responsable du suivi et de la coordination des activités dans le cadre du PDSEB. Le cadre institutionnel du PDSEB comprend quatre niveaux de travail auxquels s'effectue le suivi : a) à l'intérieur du GLPE, b) lors des RSC, c) dans les groupes thématiques, responsables d'aborder les préoccupations du secteur en profondeur et de contribuer aux discussions dans le cadre du partenariat, d) dans les « relais », soit des groupes thématiques locaux dans chaque région, des organismes consultatifs qui supervisent la planification des activités et leur cohérence avec le programme régional. L'AFD, en tant qu'agent partenaire, assume les responsabilités suivantes : a) l'établissement régulier de rapports et la coordination pour la prise de décisions importantes concernant le programme avec le MENA et les autres PTF, b) la gestion technique, s'appuyant sur les compétences et l'expérience des différents partenaires techniques et financiers et l'ensemble des contributions de l'AFD. Global Partnership for Education, mars 2, 2013, 25.

¹⁰⁷ Ziegler, octobre, 2016, 40.

¹⁰⁸ Tant par le biais du financement CAST que par le soutien technique de l'agent partenaire du Partenariat mondial mondial.

national). Le Burkina Faso mène des évaluations nationales bisannuelles des résultats de l'apprentissage à l'école primaire¹⁰⁹.

49. Malgré ces défis, notre analyse des documents et des entrevues confirme que le suivi sectoriel s'est quelque peu amélioré. En particulier, le PSE et le PDSEB ont établi un cadre de suivi commun pour le secteur de l'éducation de base, une amélioration qui a permis un suivi plus systématique et transparent du secteur et du sous-secteur que par le passé (voir encadré 3.8). Toutefois, ce cadre n'a pas été révisé ou mis à jour lors de la mise en œuvre du PDSEB, ce qui a abouti à des écarts considérables entre les objectifs annuels et les progrès réalisés dans certains domaines¹¹⁰. En outre, la plupart des parties prenantes consultées (y compris des représentants non gouvernementaux) ont noté avec satisfaction la pertinence accrue des revues sectorielles, ce qui a permis de mieux faire entendre leurs voix et de mieux prendre leurs commentaires en compte lors des prises de décision (voir encadré 3.9). Il n'existe pas de données disponibles sur la participation aux RSC pour la période 2012-2015¹¹¹, mais tous les informateurs consultés avaient participé à une ou plusieurs RSC.

Encadré 3.8. *Il n'était pas évident, avant l'arrivée du Partenariat mondial, que nous devions travailler ensemble [à élaborer] des indicateurs de mise en œuvre... à la fin, tout le monde a compris pourquoi cela était nécessaire. (Partenaire de développement)*

Encadré 3.9. *Le suivi régulier [fait par les RSC] a effectivement permis au ministère de l'Éducation de réviser ses politiques. (Partie prenante du gouvernement)*

Le Partenariat mondial a-t-il contribué aux changements observés au niveau du dialogue et du suivi sectoriels : De quelle façon¹¹²?

Finding 5: **Le Partenariat mondial a contribué à une plus grande responsabilité mutuelle dans le secteur de l'éducation de base en fournissant des mesures incitatives ainsi qu'une aide financière et technique pour un dialogue plus participatif en matière de politiques et un suivi plus systématique. Cette responsabilité mutuelle n'existe pas au-delà de l'éducation de base.**

50. Le Partenariat mondial a contribué au renforcement du dialogue et du suivi sectoriels dans le secteur de l'éducation de base de la manière suivante :

¹⁰⁹ Ziegler, octobre, 2016, 23.

¹¹⁰ Par comparaison, la mise en œuvre du PDSEB repose sur des plans d'action triennaux (p. ex., 2013-2015).

¹¹¹ 95 parties prenantes avaient participé à la RSC de 2016 et 132 ont participé à celle de 2017, dont 52 représentants des bailleurs de fonds, sept représentants d'organisations de la société civile, quatre représentants des syndicats d'enseignants, et sept représentants d'autres ministères, outre le MENA. Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Alphabétisation, mai 6, 2016.

¹¹² Question d'évaluation QEP 2.3.

- **Mesures incitatives** : Les données provenant des entrevues indiquent que les conditions de financement ¹¹³ du Partenariat mondial constituaient le principal incitatif à l'amélioration du dialogue sectoriel et à la tenue de revues sectorielles régulières et participatives.
- **Soutien financier, assistance technique et services de facilitation** : Le MENA a mené un certain nombre d'activités de renforcement des capacités afin d'améliorer la collecte de données et les capacités de gestion du personnel de la Direction des statistiques (DGESS). Ces mesures étaient appuyées par le mécanisme de fonds commun CAST, et donc – en partie – par l'octroi du financement de mise en œuvre du Partenariat mondial pour l'éducation. Le Partenariat mondial a également fourni une assistance technique utile, par l'intermédiaire de l'agent partenaire. En outre, l'élaboration du cadre de résultats pour le PDSEB a été cofinancé par un financement du Partenariat mondial pour la préparation d'un programme (PDG).
- **Plaidoyer en faveur de l'intégration de la société civile** : Les représentants des organisations de la société civile sont d'avis que le soutien du Partenariat mondial au Burkina Faso en faveur de la participation de la société civile à la planification sectorielle de l'éducation a eu un impact positif sur la capacité des OSC à influencer le gouvernement et à dégager des ressources pour des activités spécifiques (voir encadré 3.10). Ce soutien est également perçu comme ayant amélioré la capacité des OSC à se tenir informées des derniers développements dans le secteur de l'éducation et à partager leurs expériences et leurs connaissances¹¹⁴.

Encadré 3.10 *Le Partenariat mondial joue un rôle important pour la participation de la société civile et [l'ensemble de la communauté éducative] dans le dialogue sectoriel.* (Représentant d'une école privée)

51. Dans l'ensemble, les améliorations apportées à la planification, au dialogue et au suivi sectoriels ont renforcé un mécanisme de boucle de rétroaction composé des éléments suivants (voir l'annexe XI pour une représentation visuelle) :

- suivi régulier du PDSEB qui détermine les obstacles qui empêchent ou limitent la mise en œuvre;
- ces obstacles font l'objet d'une discussion entre les parties prenantes du secteur de l'éducation lors des revues sectorielles conjointes et sont affectés à des groupes thématiques (du GLPE) chargés de les résoudre;
- les parties prenantes du secteur privé, dirigées par le MENA, discutent de ces obstacles et formulent des recommandations précises au cours des réunions régulières des groupes thématiques;
- les revues sectorielles conjointes ultérieures font rapport sur les progrès de la mise en œuvre de ces recommandations.

¹¹³ L'ESPIG 2013-2017 a été livré par le mécanisme de fonds commun CAST. Le CAST exige un examen des progrès du PDSEB lors des missions conjointes de suivi annuelles (c.-à-d., des revues sectorielles conjointes). Global Partnership for Education, mars 2, 2013, 22.

¹¹⁴ Les OSC de la coalition nationale pour l'éducation (CN-EPT) ont également reçu une subvention FSCE en 2013 pour : définir les obstacles à l'accès et à la réussite, mettre en place et former des groupes de défense, et mener des actions de sensibilisation. Les parties prenantes consultées n'ont pas indiqué si, ou dans quelle mesure, cette subvention avait été salutaire.

- L'exemple des *cantines scolaires* (voir encadré 3.11) illustre comment cette boucle de rétroaction renforcée a amélioré le processus de prise de décision (à partir de données probantes) et sa transparence, renforçant ainsi la responsabilité mutuelle des diverses parties prenantes.

Encadré 3.11 : Gestion des cantines scolaires

Les programmes de cantines scolaires fournissent de la nourriture aux enfants et créent un filet de sécurité sociale pour les plus vulnérables de la population; ils aident, en même temps, à lutter contre la faim et à combattre les obstacles qui peuvent empêcher les plus pauvres de poursuivre leur éducation. Au Burkina Faso, les cantines scolaires sont reconnues comme une composante clé du système d'éducation et un moyen d'offrir des avantages tels que la réduction de la faim, l'accès à l'école et une augmentation de la fréquentation scolaire.

Le gouvernement du Burkina Faso, en collaboration avec deux de ses partenaires de développement, Catholic Relief Services (CRS) et le Programme alimentaire mondial (PAM) a fortement investi dans les cantines¹¹⁵. Cependant, l'efficacité des programmes de cantines scolaires est entravée par plusieurs facteurs systémiques, dont l'approche centralisée de l'achat, du stockage et du transport des aliments. Les inefficacités induites par cette approche ont été signalées lors de la RSC de 2015¹¹⁶. Sur la base des discussions dans les groupes thématiques sur l'accès et la qualité (dirigées par le MENA avec une large participation des parties prenantes), la RSC a recommandé que le Burkina Faso mette en œuvre une approche décentralisée de la gestion des cantines, donne une formation à 302 comités de gestion scolaire (COGES) sur la gestion des cantines, et ouvre des comptes bancaires au niveau des communes pour y permettre le transfert de fonds. La DAMSSE¹¹⁷ a été chargée de mettre la recommandation en œuvre.

La RSC de 2016 a confirmé que 302 COGES avaient été formés entre 2015 et 2016¹¹⁸. Le 17 février 2016, compte tenu de l'ampleur de ces progrès, le Conseil des ministres du Burkina Faso a décidé de transférer les ressources financières centralisées affectées à la gestion du programme des cantines scolaires aux communes. Le Conseil a également demandé que les cantines achètent des produits locaux pour encourager les économies locales. Cette décision s'inscrit tout à fait dans la ligne du décret du 10 octobre 2014 du gouvernement du Burkina Faso¹¹⁹, recommandant le transfert des ressources de l'État aux communes dans le secteur de l'éducation.

La revue à mi-parcours du PDSEB en 2016 a évalué la mise en œuvre de la décentralisation des cantines et a confirmé qu'elles sont gérées au niveau de la commune par les parents qui achètent des produits locaux pour nourrir les enfants. Cependant, la revue à mi-parcours indiquait également que certaines contraintes logistiques demeuraient et des recommandations ont été faites dans le but d'améliorer l'efficacité, notamment en fournissant davantage de directives aux communes. Le MENA a bien réagi à cette recommandation. En mars 2017, par l'intermédiaire d'un comité composé de différentes directions du ministère, le MENA a produit un guide de gestion des cantines scolaires à l'usage des communes.

¹¹⁵ Depuis 1962, les Catholic Relief Services appuient les cantines scolaires dans deux provinces, Bam et Sabmatenga. Le Programme alimentaire mondial a commencé à appuyer les cantines en 2000 dans les provinces de Seno et Seoun. Les 41 autres provinces du pays reçoivent une aide financière d'environ 40 millions USD par an du gouvernement pour les cantines scolaires.

¹¹⁶ Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Alphabétisation avril 23, 2015, 11.

¹¹⁷ Direction de l'allocation des moyens spécifiques aux structures éducatives.

¹¹⁸ Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Alphabétisation mai 6, 2016, 5.

¹¹⁹ N. 2-14-31/PRES/PM/MATD/MENA/MJFPE/MESS/MFPTSS.

Validité des hypothèses

52. Les données recueillies indiquent que le Partenariat mondial disposait d'un effet de levier suffisant au Burkina Faso pour exercer une influence positive sur le fonctionnement du GLPE, même si celui-ci et les revues sectorielles conjointes avaient vu le jour indépendamment de l'influence du Partenariat mondial¹²⁰. En outre, les parties prenantes nationales ont eu les opportunités (y compris les ressources) et la motivation (dont la volonté politique) de travailler ensemble à la résolution des problèmes du secteur de l'éducation. Ces questions sont trois des hypothèses sous-jacentes de la théorie du changement au niveau des pays, liées au dialogue et au suivi sectoriels (voir annexe VII). Une quatrième hypothèse, liée aux connaissances et aux compétences des parties prenantes en matière de dialogue et de suivi sectoriels, s'est vérifiée dans une moindre mesure, étant donné les faiblesses signalées dans les mécanismes de suivi et la disponibilité des données.

Autres facteurs et effets inattendus

53. Le **facteur positif** qui, au-delà du soutien du Partenariat mondial, a influencé les caractéristiques observées dans le dialogue et le suivi est la détermination du MENA et d'autres parties prenantes du secteur de l'éducation, à entretenir un dialogue inclusif. Les **facteurs négatifs** qui, au-delà du soutien du Partenariat mondial, ont influencé les caractéristiques observées dans le dialogue et le suivi sont des lacunes en matière de disponibilité des données et des insuffisances constatées dans le cadre de suivi du PDSEB.

54. L'évaluation n'a pas repéré aucune preuve d'effets imprévus, positifs ou négatifs, du soutien du Partenariat mondial au dialogue et au suivi sectoriels au cours de la période de référence.

¹²⁰ Le GLPE a été formé en 2007, et les RSC ont démarré en 1996.

3.4 Financement du secteur de l'éducation

Encadré 3.11. Analyse de la contribution revendiquée C

Contribution revendiquée : « *Les conditions de plaidoyer et de financement du Partenariat mondial contribuent à la mobilisation de financements plus importants et de meilleure qualité en faveur de l'éducation dans le pays.* »

Analyse : Les données recueillies appuient en partie la contribution revendiquée du Partenariat mondial de mobilisation de financements national et international plus importants et de meilleure qualité¹²¹.

L'analyse repose sur les éléments suivants : a) Le financement nominal et relatif du financement national du secteur de l'éducation a augmenté, bien que le financement disponible pour les nouveaux investissements diminue; l'aide publique au développement consacrée à l'éducation au Burkina Faso a considérablement diminué; b) La mesure dans laquelle les deux hypothèses qui sous-tendent la contribution se vérifient, dans le contexte du Burkina Faso, a été jugée « modérée » pour l'une, alors que pour l'autre, les données étaient insuffisantes (voir l'annexe VII); c) L'évolution des priorités des bailleurs de fonds et la crise politique de 2014-2015 constituent d'autres facteurs susceptibles d'avoir eu une incidence sur les montants de financement national et international. *Cette analyse globale est présentée dans les paragraphes suivants.*

Voir l'annexe VIII pour une représentation visuelle des constatations de l'évaluation présentées dans cette section.

55. Il existe certaines variations dans les données financières disponibles provenant de différentes sources pour le Burkina Faso, tant dans les méthodes utilisées que dans les données présentées (figure 3.1).¹²² Par exemple, contrairement aux données de suivi interne du Partenariat mondial (indicateur 10 du Cadre de résultats), l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU) tient compte du remboursement de la dette dans le calcul du budget global des gouvernements.¹²³ Par souci de cohérence, notre analyse du financement national de l'éducation repose sur les données relatives aux *budgets exécutés* provenant de la Direction des finances du MENA¹²⁴, mais d'autres sources sont utilisées pour enrichir l'analyse.

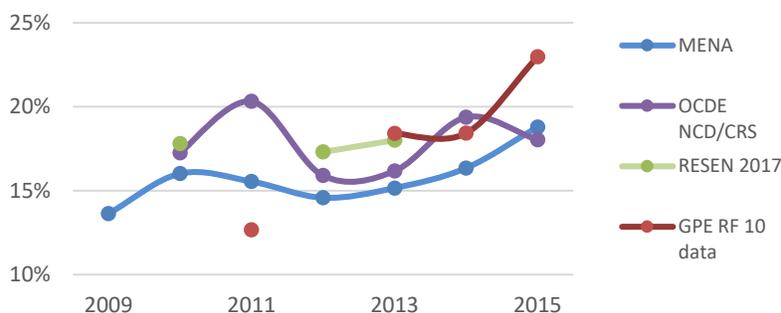
¹²¹ La sous-section aborde la question d'évaluation QEP 1.5 (Le Partenariat mondial a-t-il contribué à la mobilisation de financements supplémentaires pour le secteur de l'éducation et à l'amélioration de la qualité du financement?) à partir de la matrice d'évaluation.

¹²² D'autres différences peuvent s'expliquer selon que le financement de l'éducation ne provenant pas du MESRSI, du MJFIP et du MENA (comme les pensions ou les dépenses régionales) ait été inclus ou pas, ou si le calcul considère les différences entre le financement budgétisé et les dépenses exécutées.

¹²³ L'UNESCO tient compte du « total des dépenses des administrations publiques (locales, régionales et centrale) pour l'éducation (courantes, en capital et transferts), exprimées en pourcentage des dépenses totales du gouvernement dans tous les secteurs (santé, éducation, services sociaux, etc.). Elles comprennent les dépenses financées par les transferts au gouvernement provenant de sources internationales. » <http://uis.unesco.org/fr/node/334630>.

¹²⁴ C'est la seule source fournissant systématiquement des données annuelles de 2009 à 2015. L'analyse est réalisée en collaboration avec le ministère des Finances (MEF) et basée sur les données publiques recueillies et publiées par le Conseil du Trésor burkinabè (mandaté par la Loi de règlement).

Figure 3.1 Part de l'éducation dans l'exécution du budget du gouvernement, en incluant toutes les sources



Comment le financement du secteur de l'éducation a-t-il évolué au cours de la période de référence (2012-2017)?

Finding 6: Le financement du secteur de l'éducation nationale a augmenté au cours de la période considérée, mais les dépenses croissantes des salaires des enseignants limitent les nouveaux investissements dans la qualité de l'enseignement les infrastructures.

56. De 2009 à 2015, le financement de l'éducation nationale au Burkina Faso a considérablement augmenté, passant de 141 milliards à 263 milliards de francs CFA (soit une hausse de 86 %) ¹²⁵. La répartition des ressources entre les différents niveaux de l'éducation a également connu des changements, la part accordée à l'éducation de base passant de 56,5 à 63,8 % entre 2012 et 2015 ¹²⁶. Parallèlement, la *proportion* allouée à l'enseignement secondaire et supérieur (MESRSI) ¹²⁷ a baissé, passant de 34,5 % (78,6 milliards de francs CFA) à 29,4 % (91,4 milliards de francs CFA) ¹²⁸.

57. Une analyse détaillée ¹²⁹ des budgets exécutés dans les trois ministères œuvrant dans le secteur de l'éducation a démontré que le financement national de l'éducation, en termes relatifs en part du budget du gouvernement, a considérablement fluctué, mais dans l'ensemble, a augmenté de 2009 à 2015. Le financement réel de l'éducation a atteint 18,8 % du budget de l'état exécuté (289,7 milliards sur

¹²⁵ Compte tenu de l'inflation, la croissance entre 2009 et 2015 représente une augmentation de 71 %.

¹²⁶ En chiffres absolus, en 2012, le gouvernement consacrait 128,8 milliards de francs CFA à l'éducation de base sur un total de 227,8 milliards de francs CFA consacrés à l'éducation; en 2015, le montant s'élevait à 185 milliards sur un total de 289,7 milliards de francs CFA.

¹²⁷ Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche scientifique et de l'Innovation.

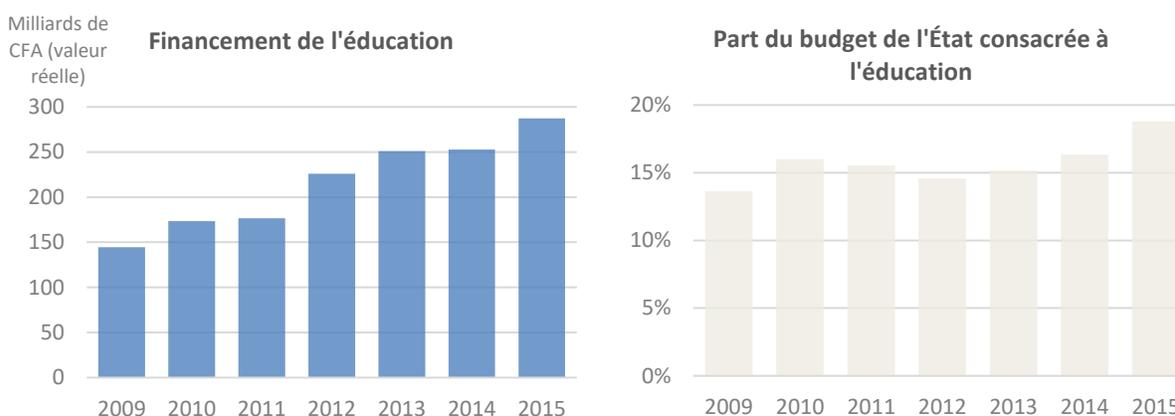
¹²⁸ Données provenant de la Loi de règlement, 2009-2015.

¹²⁹ L'évaluation a analysé les fonds affectés (*dotations définitives*) par le gouvernement burkinabè et les décaissements (*montants ordonnancés*) en faveur des ministères de l'Éducation (MENA), de l'Enseignement supérieur (MESRSI) et de la Jeunesse et de l'Emploi (MJIFPI) pour chaque année, et la part du budget prévu et réel. Selon des données recueillies et publiées par le Trésor, en vertu de la Loi de règlement pour la période 2009-2015.

1 542,2 milliards de francs CFA) en 2015 (21,5 % si on exclut le remboursement de la dette¹³⁰) et était en moyenne de 15,7 % (229,6 milliards de francs de francs CFA) de 2010 à 2015 (figure 3.2). Ces chiffres respectent la cible du Partenariat mondial d'augmentation ou de maintien des dépenses nationales à 20 % ou plus pour les pays membres¹³¹. La plupart des parties prenantes ont aussi indiqué que la situation politique mouvementée en 2014-2015 avait contribué à freiner l'augmentation des dépenses et que le nouveau gouvernement s'est engagé à augmenter le financement de l'éducation (voir encadré 3.12)¹³². Les données recueillies indiquent que les dépenses nationales ont continué d'augmenter après 2015¹³³.

Encadré 3.12 Les fluctuations du budget de l'éducation relèvent essentiellement d'une décision politique. (Représentant du gouvernement)

Figure 3.2 Financement national de l'éducation¹³⁴



Source : Loi de règlement, 2009-2015

58. La part du budget de l'éducation allant aux salaires des enseignants, tous niveaux d'éducation confondus, est passée de 58 % en 2009 (85,2 milliards de francs CFA) à 71 % en 2015 (187,1 milliards de francs CFA) (figure 3.3). Bien que cette tendance corresponde à une amélioration du ratio élève-enseignant depuis 2011 (section 4), les salaires des enseignants consomment la plus grande part de la hausse du financement de l'éducation (84 % des nouveaux financements nationaux pour 2009-2015), ce qui réduit les fonds disponibles pour les nouveaux investissements, comme la construction d'infrastructures scolaires. Les investissements en capital, tous niveaux d'éducation confondus, ont diminué, passant de 18,8 %

¹³⁰ Une analyse qui exclut le remboursement de la dette des dépenses exécutées du gouvernement donne des chiffres légèrement plus élevés pour 2009-2015, mais correspond à la tendance générale présentée à la figure 3.2.

¹³¹ Indicateur 10 du Cadre de résultats du Partenariat mondial.

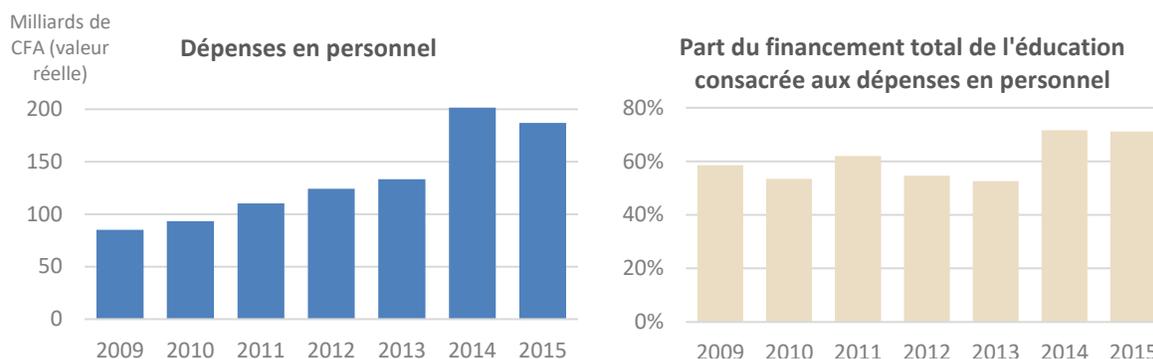
¹³² Bien que la plupart des parties prenantes considère la stagnation de la situation macro-économique comme un des principaux facteurs de la faible croissance, les données n'appuient pas ce point de vue. Le Burkina Faso a connu une forte croissance économique de 2005 à 2012, avec une croissance moyenne annuelle du PIB de 6,15 %. De 2013 à 2015, la croissance annuelle a diminué, passant à 4,67 %, tandis que le financement de l'éducation nationale a augmenté au cours de la même période. Données de la Banque mondiale, Banque mondiale, site consulté le 10-01-2018, <https://data.worldbank.org/>.

¹³³ Les données nationales sur l'exécution des budgets n'étaient pas disponibles pour 2016. Les données de l'indicateur 10 du Cadre de résultats pour 2016 indiquent que l'exécution du budget de l'éducation représentait 27,6 % de l'ensemble des dépenses publiques (en excluant le remboursement de la dette).

¹³⁴ Les budgets exécutés au MENA, au MESRSI et au MJFIP.

(42,9 milliards de francs CFA) à 7 % (18,4 milliards de francs CFA) du financement national de l'éducation pour 2012-2015¹³⁵. Malheureusement, l'équipe d'évaluation n'a pu trouver de données pour étayer une analyse de l'efficacité des dépenses, un élément central pour un financement plus important et de meilleure qualité.

Figure 3.3 Dépenses en personnel exécutées (salaires) pour le MENA, le MESRSI, le MJFIP



Source : Loi de règlement, 2009-2015

Finding 7: La part du financement international au secteur de l'éducation du Burkina Faso a fortement diminué au cours de la période de référence, avec une diminution substantielle de la part de financement allant au sous-secteur de l'éducation de base

59. La part du financement international du secteur de l'éducation au Burkina Faso¹³⁶ a considérablement augmenté en termes absolus et relatifs après 2006, pour atteindre 130,8 millions USD¹³⁷ ou 12,2 % de l'aide publique au développement (APD) en 2009 (figure 3.4). Cependant, elle a rapidement diminué après 2011 et, en 2016, le secteur de l'éducation du Burkina Faso ne recevait plus que 67,5 millions USD, soit 6,2 % de l'APD totale pour le pays¹³⁸. La part de l'aide publique au développement consacrée à l'éducation, affectée à l'éducation de base, a également diminué, passant de 59 % en 2012 (44,8 millions USD sur 75,1 millions USD) à 34,5 % en 2016 (23,3 millions USD sur 67,5 millions USD)¹³⁹. Traditionnellement, la grande majorité de l'APD consacrée à l'éducation au Burkina Faso provient de

Encadré 3.13 Je n'ai jamais vu autant de ressources mobilisées pour un pays qu'en 2009 [lorsque le Partenariat mondial a démarré ses financements] au Burkina Faso. (Partenaire de développement bilatéral)

¹³⁵ Sous le poste budgétaire *Titre 5 : Investissement exécutés par l'État* pour le MESRSI, le MJFIP, et le MENA.

¹³⁶ Aide internationale bilatérale et multilatérale pour le secteur de l'éducation, y compris l'enseignement de base, secondaire et supérieur.

¹³⁷ Chiffres actuels, sans tenir compte de l'inflation. En tenant compte de l'inflation (prix constants), l'aide publique au développement consacrée à l'éducation a diminué, passant de 120,8 millions USD en 2009 à 67,5 millions USD en 2016 (décaissements bruts, données SNPC de l'OCDE).

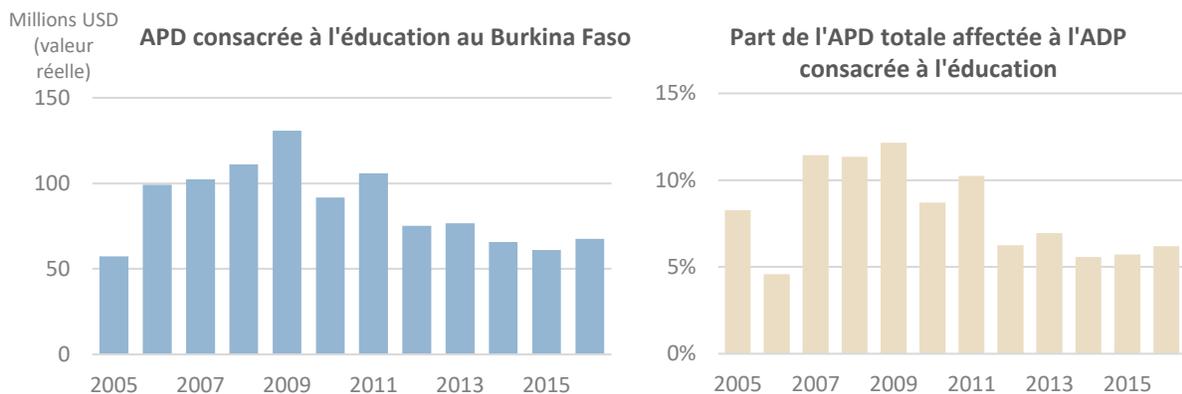
¹³⁸ On observe une tendance similaire dans le financement international du secteur de l'éducation de base.

¹³⁹ Données SNPC OCDE-CAD SNPC.

bailleurs de fonds bilatéraux¹⁴⁰, mais la proportion de financement de bailleurs de fonds multilatéraux (hors GPE) est passée de 7 % à 20 % entre 2014 et 2016 (de 4,6 millions USD à 13,3 millions USD).

60. Certains partenaires de développement ont cessé de financer l'éducation au Burkina Faso (p. ex., les Pays-Bas et le Danemark se sont retirés en 2014 et 2015, respectivement), mais l'ensemble de l'APD internationale pour le Burkina Faso est resté stable ou a diminué légèrement au cours de la même période¹⁴¹. L'APD moyenne consacrée à l'éducation par bailleur de fonds bilatéral a également diminué au cours de la même période¹⁴², ce qui suggère que la réduction du financement du secteur de l'éducation reflète probablement le déclin mondial actuel de l'aide publique au développement consacrée à l'éducation, en raison des demandes concurrentes d'autres secteurs.

Figure 3.4 Aide publique au développement consacrée à l'éducation



Source : OCDE-CAD-SNPC

Comment le Partenariat mondial pour l'éducation a-t-il contribué à la mobilisation de financements supplémentaires pour le secteur de l'éducation et à l'amélioration de la qualité du financement ?

Finding 8: En collaborant avec le mécanisme CAST, le Partenariat mondial a contribué à préserver la qualité du financement consacré à l'éducation pour le Burkina Faso.

61. L'ESPIG 2013-2017 a été livré par le mécanisme de fonds commun CAST. Les fonds CAST sont détenus par le Conseil du Trésor et exécutés par le MENA en conformité avec les procédures budgétaires et comptables standard du gouvernement. Au cours des années 2013-2015, les deux tiers des fonds du CAST provenaient de l'aide publique au développement consacrée à l'éducation des partenaires techniques et financiers. À la différence du financement gouvernemental ou (dans de nombreux cas) des projets

¹⁴⁰ À partir de la période 2009-2016, 12,5 % de l'APD consacrée à l'éducation provient de bailleurs de fonds multilatéraux et 86,7 % de bailleurs de fonds bilatéraux. Seulement 0,8 % provient d'autres bailleurs de fonds (secteur privé, bailleurs de fonds non membres du Comité d'aide au développement).

¹⁴¹ L'APD totale estimée était de 1,08 milliard USD en 2009, 1,2 milliard USD en 2012 et 1,07 milliard USD en 2015.

¹⁴² L'APD moyenne destinée à l'éducation pour les pays membres du CAD a diminué, passant de 7,8 millions USD en 2009 à 3,3 millions USD en 2016.

spécifiques financés par les partenaires de développement, le CAST est très souple, puisque tout montant non dépensé à la fin de l'exercice est reporté à l'exercice suivant¹⁴³.

62. Le mécanisme CAST se caractérise par un bon alignement (et qui s'améliore toujours)¹⁴⁶ sur les procédures et les institutions nationales, pour la période considérée. Les résultats du suivi interne du Partenariat mondial de 2016 indiquaient que l'ESPIG 2013-2017 était aligné sur les systèmes nationaux, selon 9 de ses 10 critères (la seule exception concernait la question des comptes de financements si le vérificateur externe du gouvernement allait auditer les comptes des subventions)¹⁴⁷. Un très grand nombre de parties prenantes consultées, gouvernementales et non gouvernementales, ont exprimé leur grande satisfaction à l'égard du mécanisme CAST, en raison de son fort alignement sur les procédures nationales et de la souplesse de son financement¹⁴⁸. Il n'existe pas de données disponibles pour déterminer si les taux de satisfaction ont changé au fil du temps. La mise en commun de fonds avec d'autres partenaires de développement pour financer une partie du PDSEB¹⁴⁹ réduit les coûts de transaction et exige du gouvernement du Burkina Faso qu'il respecte les processus de rapports et procédures des bailleurs de fonds¹⁵⁰. Cela a permis d'assurer une forte harmonisation du financement international de l'éducation au Burkina Faso pour la période considérée.

63. En décaissant l'ESPIG 2013-2017 par l'intermédiaire du CAST, le Partenariat mondial a contribué à préserver la grande qualité (alignement et harmonisation) du financement international pour l'éducation. De plus, les parties prenantes ont décrit les améliorations (soutenues par le

Encadré. 3.14 contributions du Partenariat mondial à l'amélioration du fonctionnement du CAST

Alors que les parties prenantes sont généralement satisfaites du CAST, les partenaires techniques et financiers ont relevé plusieurs insuffisances¹⁴⁴ :

- Certaines pratiques de gestion financière augmentent le risque fiduciaire, et l'exécution du financement n'est pas suffisamment surveillée.
- Peu d'attention est portée au développement des capacités nationales pour la gestion et le fonctionnement du CAST.

Lors d'une mission au Burkina Faso, en mai 2017, le responsable-pays du Partenariat mondial a participé à des ateliers visant à améliorer le fonctionnement du CAST par l'élaboration d'un manuel d'utilisation. Au cours de la mission, il a été suggéré d'utiliser 3,9 % (1,3 million USD) de l'allocation maximale du Burkina Faso, provenant du Partenariat mondial, pour payer les vérifications annuelles et les autres activités de suivi et de renforcement des capacités¹⁴⁵.

¹⁴³ Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Alphabétisation août, 2017.

¹⁴⁴ Signalé à l'étape III du processus du rapport final de l'évaluation de l'état de préparation de la revue d'assurance de la qualité Partenariat mondial pour l'éducation (mars 2013, 5).

¹⁴⁵ Les données recueillies n'indiquent pas si la proposition a été acceptée par le Partenariat mondial.

¹⁴⁶ Comme l'indique la revue à mi-parcours de la mise en œuvre du PSE. Ziegler octobre, 2016.

¹⁴⁷ Les neuf critères : l'alignement avec le PSE et le budget national, et l'alignement sur les systèmes nationaux d'approvisionnement, de comptabilité et de production de rapports. Indicateur 29 du Cadre de résultats du Partenariat mondial, données de 2016.

¹⁴⁸ Bien que certaines parties prenantes des organisations de la société civile aient indiqué que les procédures pour recevoir un financement du CAST sont lourdes et longues.

¹⁴⁹ 11,2 % au cours la période 2013-2016. Voir la section 3.5 pour plus de détails.

¹⁵⁰ L'établissement de rapports sur la mise en œuvre du PDSEB se fait essentiellement par le biais de rapports d'avancement annuels du Secrétariat permanent (SP-PDSEB) au MENA, rapports ensuite validés avec les partenaires de développement (et les parties prenantes nationales) lors des revues sectorielles conjointes.

Partenariat mondial) survenues dans la planification et le suivi sectoriels comme étant susceptibles d'avoir des effets positifs sur l'efficacité et l'efficience de l'aide publique au développement consacrée à l'éducation au Burkina Faso.

64. En même temps, les parties prenantes ont largement convenu que, jusqu'à présent, le gouvernement burkinabè avait négligé le renforcement de l'enseignement secondaire¹⁵¹ et supérieur, et la plupart des parties prenantes du gouvernement et des organisations de la société civile ont attribué cette situation en partie à un manque de financement international dédié à ces sous-secteurs. Alors que de nombreuses parties prenantes estiment que le Partenariat mondial a entretenu ce déficit de financement en réservant les fonds de l'ESPIG exclusivement à l'éducation de base, le Partenariat mondial est, en fait, en mesure de financer l'ensemble du secteur par la mise en commun de fonds; la restriction du CAST au PDSEB était un choix du GLPE. À partir de 2017, le financement CAST vise l'ensemble du secteur de l'éducation (y compris le préscolaire et le secondaire)¹⁵².

Finding 9: Le Partenariat mondial n'a pas mobilisé de financement international supplémentaire pour l'éducation au cours de la période 2012-2016. Bien que le financement national ait quelque peu augmenté au cours de cette période, les données recueillies n'indiquent pas si (et dans quelle mesure) le Partenariat mondial a influencé l'augmentation des dépenses nationales.

65. Des représentants du gouvernement et de plusieurs partenaires de développement ont affirmé que le Partenariat mondial avait initialement (en 2009) contribué à mobiliser des fonds internationaux supplémentaires pour le secteur de l'éducation. Ils attribuent cela au fait que les organismes d'aide bilatérale voulaient profiter de la présence du Partenariat mondial au Burkina Faso, perçue comme un « gage de qualité » pour le secteur de l'éducation. En effet, l'APD internationale consacrée au secteur de l'éducation au Burkina Faso a connu une hausse marquée en 2009 (voir la figure 3.4), bien que seulement 34,5 % des fonds aient été dirigés vers l'éducation de base¹⁵³.

66. Depuis 2009, cependant, le financement absolu et relatif provenant aussi bien des partenaires de développement bilatéraux que multilatéraux a diminué (figure 3.4), et rien n'indique que le Partenariat mondial ait contribué à mobiliser des financements internationaux supplémentaires au cours de la période considérée.

Encadré 3.15 *Nous avons voulu profiter de la présence du Partenariat mondial au Burkina Faso [pour augmenter le financement de l'éducation].* (Partenaire de développement bilatéral)

La contribution directe du Partenariat mondial au financement de l'éducation a également considérablement diminué au cours de cette période. Alors que l'ESPIG 2013-2017, octroyé par le Partenariat mondial, constituait 22 % de l'APD consacrée à l'éducation provenant de bailleurs de fonds bilatéraux et multilatéraux¹⁵⁴, le nouvel ESPIG 2018-2021 représenterait

¹⁵¹ Au Burkina Faso, le premier cycle du secondaire fait partie de l'éducation de base.

¹⁵² Depuis 2017, le financement CAST est disponible pour tous les niveaux du secteur de l'éducation. Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Alphabétisation août, 2017, 3.

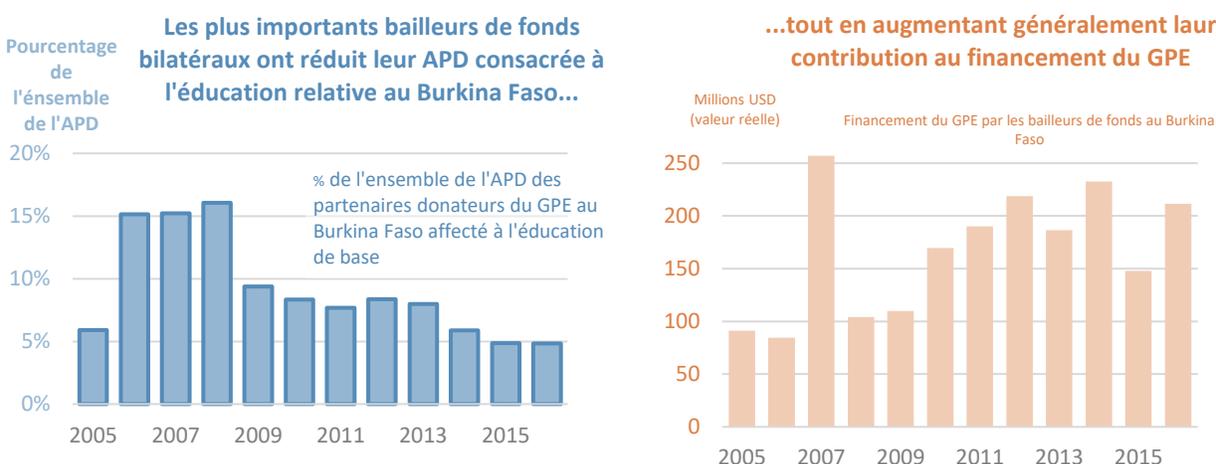
¹⁵³ De 2009 à 2016, l'éducation de base a reçu 44,7 % de l'ensemble de l'aide publique au développement consacrée à l'éducation au Burkina Faso (301,68 millions USD sur un total de 674,73 millions USD).

¹⁵⁴ Les données 2017 de l'aide publique au développement ne sont pas encore disponibles. Cette analyse est fondée sur les données de la période 2012-2016 pour correspondre à la durée de l'ESPIG 2013-2017. Le total de l'aide publique au développement consacrée à l'éducation en 2012-2016 s'élevait à 346 millions USD.

environ 12 % de tous les financements de l'éducation par rapport aux quatre années de la période 2012-2015.

67. Une analyse de la relation entre les contributions des bailleurs de fonds bilatéraux¹⁵⁵ au Partenariat mondial et l'appui de ces bailleurs de fonds à l'éducation de base (préscolaire, primaire et premier cycle du secondaire) au Burkina Faso a montré que, malgré une augmentation du financement du Partenariat à l'échelle mondiale, les partenaires donateurs du Partenariat mondial ont diminué leur APD (relative) dans le secteur de l'éducation au Burkina Faso (figure 3.5)¹⁵⁶. Toutefois, les données tirées des entretiens et de l'examen des documents n'établissent pas de forte corrélation entre ces deux tendances, c'est-à-dire, que les partenaires donateurs bilatéraux ont substitué à leur aide publique au développement bilatérale, un financement multilatéral, par le biais du Partenariat mondial.

Figure 3.5 Contributions des bailleurs de fonds au Partenariat mondial pour l'éducation par rapport à l'aide publique au développement



Source : Analyse des données de financement du Partenariat mondial et de l'aide publique au développement consacrée à l'éducation (SNPC de l'OCDE-CAD)

68. Certains membres du personnel du gouvernement et des partenaires de développement jugent que les conditions de financement et les activités de plaidoyer du Partenariat mondial ont attiré l'attention du gouvernement sur la nécessité des pays en développement partenaires d'augmenter (ou de maintenir à un niveau déjà élevé) les dépenses nationales consacrées à l'éducation¹⁵⁷. Alors que les dépenses de l'éducation au Burkina Faso ont augmenté pendant la période considérée et devraient rester à des niveaux

¹⁵⁵ Le Partenariat mondial ne reçoit pas de financements de bailleurs de fonds multilatéraux (et ne reçoit qu'un financement négligeable de bailleurs de fonds du secteur privé), de sorte que l'analyse présentée ne comprend que les **principaux bailleurs de fonds bilatéraux** du Partenariat mondial.

¹⁵⁶ Sur la base des 12 bailleurs de fonds internationaux qui ont versé plus de 10 millions USD en APD consacrée à l'éducation de base au Burkina Faso, de 2005 à 2016 : l'Allemagne, la Belgique, le Canada, le Danemark, les États-Unis, la France, l'Italie, le Japon, le Luxembourg, les Pays-Bas, la Suède, la Suisse.

¹⁵⁷ En vertu de l'objectif stratégique 3 (systèmes éducatifs efficaces et efficients) du Plan stratégique GPE 2020.

élevés¹⁵⁸, les données recueillies n'indiquent pas si (et dans quelle mesure) le Partenariat mondial a eu une influence sur cet état de choses.

Validité des hypothèses

69. L'évaluation a révélé que l'hypothèse sous-jacente, selon laquelle le Partenariat mondial disposait d'un effet de levier suffisant pour influencer le montant et la qualité du financement national et international du secteur de l'éducation, ne se vérifiait qu'en partie. Si le financement intérieur a augmenté quelque peu au cours de cette période, les données recueillies n'indiquent pas si (et dans quelle mesure) le Partenariat mondial a eu une influence sur l'augmentation des dépenses nationales (en raison de la condition de financement du Partenariat mondial exigeant que le gouvernement s'engage à accroître le financement de l'éducation pour atteindre la cible des 20 %). De 2009 à 2015, le financement national de l'éducation au Burkina Faso a fluctué, mais a augmenté en valeur absolue et en pourcentage de l'ensemble des dépenses gouvernementales. Dans le même temps, la part du financement de l'éducation utilisé pour les investissements dans le secteur¹⁵⁹ décroît à mesure que les salaires des enseignants représentent une part croissante du budget.

70. Le soutien financier et non financier du Partenariat mondial n'a pas mobilisé d'autres financements internationaux consacrés à l'éducation à partir de 2012-2016, mais les données tirées des entrevues indiquent une augmentation de l'aide publique au développement consacrée à l'éducation (avec l'octroi du premier ESPIG) en 2009). L'APD consacrée au secteur de l'éducation a considérablement diminué en termes absolus et relatifs au cours de la période de référence.

71. Les données recueillies indiquent que la combinaison du soutien financier et non financier du Partenariat mondial a contribué en partie à un meilleur financement de l'éducation dans le pays. Il ressort de l'évaluation que la combinaison du soutien financier et non financier du Partenariat mondial a contribué à maintenir un haut niveau de qualité du financement international, par le biais du mécanisme CAST actuel (la qualité est la mesure dans laquelle l'APD est harmonisée et alignée sur les stratégies, institutions et procédures nationales de développement)¹⁶⁰, mais il n'existe aucune preuve d'une amélioration de la qualité au cours de la période considérée.

72. L'évaluation conclut en outre qu'il n'existe pas suffisamment de données probantes pour analyser l'hypothèse sous-jacente selon laquelle les facteurs contextuels (externes) sont favorables et permettent aux acteurs nationaux et internationaux d'augmenter/d'améliorer la qualité du financement du secteur de l'éducation.

Autres facteurs et effets imprévus

73. Les **facteurs positifs** qui, au-delà du soutien du Partenariat mondial, ont influencé les caractéristiques observées dans le financement du secteur de l'éducation sont le mécanisme de fonds CAST et son solide alignement sur les systèmes nationaux. Les **facteurs négatifs** qui, au-delà du soutien du Partenariat mondial, ont influencé les caractéristiques observées du financement du secteur de l'éducation sont : les conflits politiques, qui ont entraîné des difficultés dans l'exécution des budgets prévus au cours

¹⁵⁸ En 2017-2020, le PSE 2017-2030 prévoit que le financement sectoriel, en pourcentage des dépenses globales du gouvernement, sera en moyenne de 22,15 %, ou 1 972 milliards de francs CFA, par rapport à 8 904 milliards de francs CFA. Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Alphabétisation août, 2017, 40.

¹⁵⁹ C'est-à-dire, investissement/dépenses en capital séparés des dépenses récurrentes en éducation (salaires des enseignants, fonctionnement des écoles, etc.).

¹⁶⁰ Voir aussi les pages iv-v pour une définition complète de l'harmonisation et de l'alignement.

des années 2014-2016, et l'évolution des priorités des bailleurs de fonds, en raison de la baisse de la valeur nominale et relative de l'aide publique au développement consacrée à l'éducation au Burkina Faso.

74. L'évaluation n'a pas repéré aucune preuve d'effets imprévus, positifs ou négatifs, du soutien financier et non financier du Partenariat mondial à la planification sectorielle. En particulier, bien que l'évaluation ait révélé que les partenaires donateurs du Partenariat mondial avaient réduit leur aide publique au développement relative consacrée à l'éducation au Burkina Faso, les données issues d'entrevues et de l'examen des documents n'indiquent pas que le Partenariat mondial a contribué à éliminer les financements internationaux.

3.5 Mise en œuvre du plan sectoriel¹⁶¹

Encadré 3.14. Analyse de la contribution revendiquée D

Contribution revendiquée : *Le soutien et l'influence du GPE (financier et non financier) contribuent à une mise en œuvre effective et efficace du ou des plans sectoriels.*

Analyse : Les données probantes tirées des différentes axes d'enquête de l'évaluation appuient en partie la contribution revendiquée du Partenariat mondial relative à la mise en œuvre du plan sectoriel.

L'analyse repose sur les éléments suivants : a) seul le programme d'éducation de base (PDSEB) du PSE 2012-2021 a été mis en œuvre comme prévu. Il n'existe pas de données disponibles sur la mesure dans laquelle les interventions du PSE liées à l'enseignement secondaire et supérieur ont eu lieu comme prévu; b) les données recueillies indiquent que la probabilité que les six hypothèses qui sous-tendent la contribution revendiquée se vérifient, dans le contexte du Burkina Faso, a été jugée « modérée » pour deux et « forte » pour trois, tandis qu'une hypothèse n'a pu être testée faute de données¹⁶²; c) La crise politique 2014-2015 a constitué un autre facteur (externe) important qui a négativement affecté la mise en œuvre du PSE. Cette analyse globale est présentée dans les paragraphes suivants.

Voir l'annexe VIII pour une représentation visuelle des résultats de l'évaluation sur la contribution revendiquée du Partenariat mondial relative à la mise en œuvre du plan sectoriel.

75. Le PSE 2012-2021 était axé sur quatre orientations stratégiques (Section 2.2) touchant à tous les niveaux d'enseignement. Pour la période 2013-2015 (correspondant au premier plan d'action PDSEB), les interventions concernant l'éducation de base¹⁶³ et la formation des enseignants constituaient 74,6 % des dépenses prévues du PSE, l'enseignement secondaire et supérieur comptant pour 25,4 % d'entre elles (tableau 3.2). Toutefois, comme mentionné plus tôt, c'est le PDSEB¹⁶⁴ plutôt que le PSE 2012-2021 qui a

¹⁶¹ Cette section traite des questions d'évaluation QEP 1.2 (Quels ont été les points forts et les points faibles de la mise en œuvre du plan sectoriel pendant la période de référence?), QEP 1.3 (Le GPE a-t-il contribué aux caractéristiques de la planification sectorielle qui ont été observées? De quelle façon?) et QEP 3 (Outre le soutien du GPE, quels facteurs ont contribué aux changements observés au niveau de la planification sectorielle, de la mise en œuvre du plan sectoriel, du financement et du suivi du secteur?).

¹⁶² Voir la sous-section sur la validité des hypothèses pour une présentation de celles-ci.

¹⁶³Y compris le préscolaire, le primaire et le premier cycle du secondaire.

¹⁶⁴ Comme cela a été indiqué précédemment à la section 3.3, le PSE repose sur l'actuel PDSEB (qui avait été rédigé d'abord).

servi de principal document de référence aux parties prenantes de l'éducation; le suivi des progrès du secteur et sous-secteur et les rapports à ce sujet reposaient sur le Cadre de résultats du PDSEB¹⁶⁵.

76. L'équipe d'évaluation n'a pas eu accès aux données permettant d'évaluer la mesure dans laquelle les interventions pour les cycles d'enseignement secondaire et supérieur avaient été mises en œuvre; cette section abordera donc la mise en œuvre du plan sectoriel en utilisant le PDSEB comme unité d'analyse. Les indicateurs du cadre de résultats du PDSEB concernent surtout les résultats au niveau du système ou de l'impact. On trouvera plus de détails sur les réalisations clés et les lacunes de la mise en œuvre des quatre objectifs généraux du PDSEB (accès, qualité, éducation non formelle et alphabétisation, renforcement des systèmes) dans les sections 4 et 5 du présent rapport.

Tableau 3.2 Coûts prévus du PSE 2013-2015 (en millions de francs CFA)

Objectifs du PSE	Coût total	Éducation de base et Formation des enseignants	Enseignement secondaire et supérieur	% de la totalité du PSE	N ^{bre} d'interventions
1. Accès	781,364	576,982	204,382	67.6%	122
2. Qualité	173,330	101,984	71,347	15.0%	96
3. Éducation non formelle et alphabétisation	79,936	79,936		6.9%	42
4. Renforcement des systèmes	121,570	103,878	17,691	10.5%	64
Total	1,156,200	862,780	293,420	100.0%	324
%	100.0%	74.6%	25.4%		

Source: 2013-2015 ESP Action Plan

77. En raison des différences dans la disponibilité des données, cette section fait référence à des périodes différentes. L'évaluation des progrès accomplis dans la mise en œuvre des activités prévues, l'obtention des résultats prévus et la disponibilité des données concernent la période 2014-2016 (sur la base des rapports d'avancement du PDSEB). L'analyse des coûts prévus du PSE et les sources de financement concernent la période 2013-2015 (en fonction du plan d'action 2013-2015), tandis que l'analyse d'ensemble de la contribution financière du Partenariat mondial concerne 2013-2016 (pour tenir compte du fait qu'une partie importante du financement du CAST pour le PDSEB a été versée en 2016).

Points forts et points faibles de la mise en œuvre du PSE 2012-2017

Finding 10: Malgré le contexte difficile, la mise en œuvre du PDSEB a fait des progrès mitigés vers les résultats prévus.

78. La mise en œuvre du PDSEB 2013-2017 est encourageante dans certains domaines et problématique dans d'autres. Le Burkina Faso a fait des progrès, variant de modérés à importants, dans la mise en œuvre des activités prévues¹⁶⁶. Les données recueillies¹⁶⁷ montrent que le taux de réalisation annuel des activités pour la période 2014-2016 a varié de 64 % à 83 % pour les quatre principaux objectifs

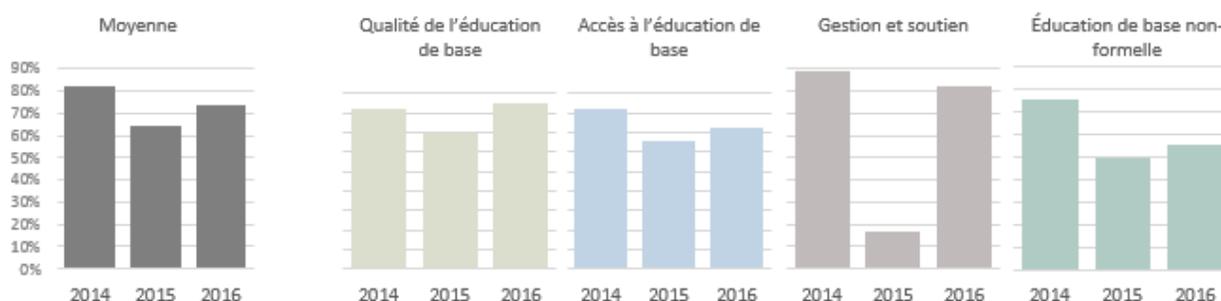
¹⁶⁵ Qui est différent du cadre logique du PSE 2012-2021 et du cadre de résultats du plan d'action 2013-2015. Les revues sectorielles conjointes pour la période considérée s'intéressent aussi essentiellement au suivi des progrès du PDSEB.

¹⁶⁶ Au total, 324 activités et interventions sont énumérées dans le Plan d'action 2013-2015 (voir tableau 3.1). Le Plan d'action ne donne pas de détails sur les activités qui seront mises en œuvre chaque année.

¹⁶⁷ Données compilées par le SP-PDSEB et présentées dans le rapport d'avancement 2016 du PDSEB. Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Alphabétisation mai, 2017

du PDSEB (figure 3.6)¹⁶⁸. Moins de progrès ont été réalisés dans la mise en œuvre des activités concernant l'éducation de base non formelle : en 2015 et 2016, seule la moitié des 42 activités prévues ont été réalisées.

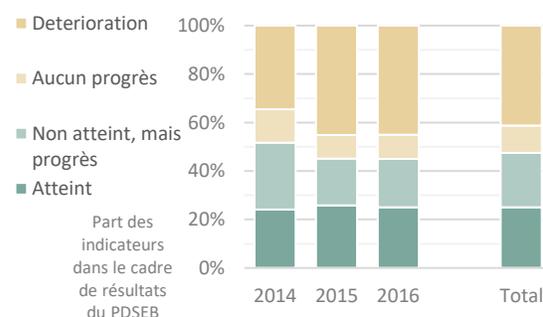
Figure 3.6 Mise en œuvre, variant de modérée à importante, des activités prévues, au regard des quatre objectifs PDSEB¹⁶⁹



Source : Rapport d'avancement 2016 du PDSEB

79. Malgré la mise en œuvre, variant de modérée à élevée, des activités prévues, les progrès par rapport aux résultats attendus sont faibles. En moyenne, environ 50 % des indicateurs de résultats (selon les données recueillies) montrent une détérioration par rapport à l'année précédente (figure 3.7)¹⁷⁰ et de nombreux indicateurs, montrant des améliorations substantielles par rapport à la décennie précédente, ont baissé ou ont stagné entre 2014 et 2016¹⁷¹. Les sections 4 et 5 du présent rapport fournissent des détails sur les principales réalisations et lacunes de la mise en œuvre du PDSEB.

Figure 3.7 Atteinte de résultats limitée pour le PDSEB, 2014-2016



Source : Rapports d'avancement du PDSEB 2014 -2016.

¹⁶⁸ Le rapport d'avancement 2013 du PDSEB ne décrit pas les progrès de l'exécution des activités en regard de chaque objectif clé.

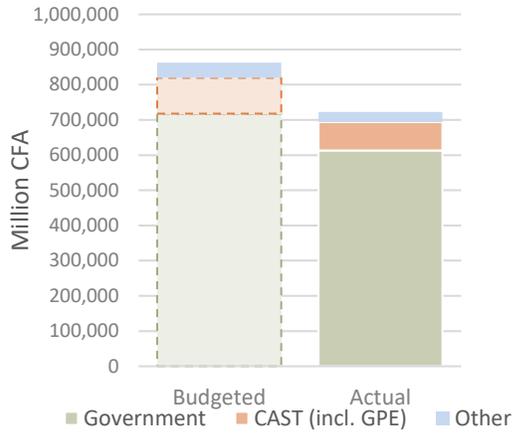
¹⁶⁹ La figure présente un aperçu de la mesure dans laquelle les activités prévues ont été mises en œuvre, ce qui diffère de la mesure dans laquelle les résultats prévus (tels que mesurés dans le cadre de résultats PDSEB) ont été atteints. Pas de données disponibles sur le nombre réel d'activités exécutées.

¹⁷⁰ Le cadre de résultats du PDSEB mesurait les progrès réalisés, par rapport aux résultats prévus, sur un ensemble de 42 indicateurs répartis en six catégories : éducation primaire universelle; continuum de l'éducation, résorption des disparités, amélioration de la qualité; renforcement de la décentralisation et de la déconcentration; et éducation non formelle et alphabétisation. Les indicateurs mesurent les résultats au niveau des activités (c.-à-d. le nombre de visites mensuelles d'encadrement dans les écoles), au niveau des extrants (c.-à-d. le nombre de salles de classe planifiées et construites) et au niveau des résultats et de l'impact (c.-à-d. les scores aux évaluations nationales de l'apprentissage). Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Alphabétisation février, 2013

¹⁷¹ Selon les mesures des indicateurs pour lesquels des données sont disponibles : 29 en 2014, 31 en 2015 et 20 en 2016. La figure 3.7. montre le pourcentage d'indicateurs avec les données disponibles pour chaque année.

80. Les facteurs suivants ont contribué à limiter les progrès :

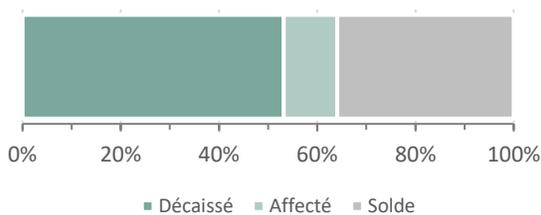
Figure 3.8 Financement budgétisé et réel, PDSEB 2013-2015



Source : Plan d'action et rapports d'avancement, PDSEB 2013-2015

capacités d'absorption des financements disponibles) ont nui à la mise en œuvre intégrale et en temps voulu du PDSEB.

Figure 3.9 Faible efficacité des décaissements du CAST 2014-2015



Source : Rapports d'avancement du PDSEB 2014 -2015.

81. Contexte politique turbulent : La crise politique de 2014-2015 a restreint la capacité du gouvernement à gérer le secteur de l'éducation et à assurer l'achèvement de l'année scolaire dans les délais requis. Cette situation a affecté le calendrier des examens, l'accès aux écoles dans certaines régions, et, par conséquent, les taux d'achèvement.¹⁷² Cependant, comme le note l'évaluation à mi-parcours du PDSEB, le contexte politique n'est pas le seul responsable des lacunes (retards, manque de résultats, etc.) dans la mise en œuvre PDSEB¹⁷³. Les insuffisances du système éducatif, dont il est question à la section 4, ont également été un facteur clé.

82. **Financement insuffisant :** Les consultations auprès des parties prenantes et les données financières¹⁷⁴ indiquent que des lacunes dans le financement (liées à la fois au manque de financement et au manque de capacités d'absorption des financements disponibles) ont nui à la mise en œuvre intégrale et en temps voulu du PDSEB. Plusieurs parties prenantes du gouvernement et des OSC ont souligné que les interventions prévues dans le PDSEB ont été retardées, annulées ou réduites en raison du manque de financement¹⁷⁵, en partie à cause du faible alignement déjà noté entre les fonds disponibles et les priorités du PDSEB (Section 3.2). Au cours de la période 2013-2015, la mise en œuvre du PDSEB souffrait d'un déficit de 19 % par rapport au financement budgétisé des programmes et services (722 milliards de francs CFA sur un budget de 862 milliards de francs CFA, figure 3.8).¹⁷⁶

83. En plus de l'inadéquation entre les dépenses prévues et les financements disponibles, l'insuffisance des capacités d'allocation et de

¹⁷² Voir la section 2.1 pour une mise en contexte de cette crise.

¹⁷³ Ziegler octobre, 2016, 8

¹⁷⁴ Rapports d'avancement 2013-2016 du PDSEB, RESEN 2017.

¹⁷⁵ Plan d'action 2013-2015.

¹⁷⁶ Cependant, le CAST a déboursé un montant supplémentaire de 50 milliards de francs CFA en 2016. Ministères en charge de l'éducation et de la Formation mars, 2016.

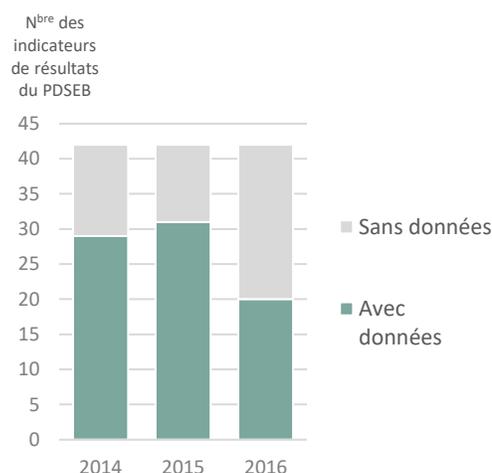
décaissement¹⁷⁷ des fonds du CAST a également limité la mise en œuvre du PDSEB. Au cours de 2014-2015, 64 % (39,4 milliards de francs CFA) des fonds disponibles du CAST ont été alloués aux interventions du PDSEB, mais les décaissements n'ont atteint que 53 % (32,7 milliards de francs CFA) (figure 3.9)¹⁷⁸, ce que les parties prenantes attribuent à l'insuffisance des capacités nationales d'absorption des fonds.¹⁷⁹ Les capacités d'absorption des fonds sont limitées, en particulier au niveau des communes¹⁸⁰. Cette situation, conjuguée aux faiblesses relevées dans la planification budgétaire (section 3.2), a fait en sorte que le financement n'est pas toujours disponible au moment voulu¹⁸¹.

84. Les parties prenantes ont largement qualifié l'insuffisance du financement intérieur de réaménagement des fonds, en raison d'un certain nombre de facteurs, dont i) un changement dans les priorités gouvernementales par rapport aux plans initiaux, ii) une disparité entre le financement budgétisé par le gouvernement et le financement réel, ou iii) le manque de comptabilisation des fonds. En 2014, environ 10 % des fonds déboursés par le biais du CAST n'ont pas été correctement comptabilisés¹⁸².

85. **Lacunes en matière de planification :** En ce qui concerne la relation entre certains des objectifs sectoriels prévus, les capacités nationales de mise en œuvre et les ressources financières disponibles, le PDSEB manquait de cohérence (Section 3.4)¹⁸³.

86. **Capacités en suivi et évaluation :** Les éléments tirés de l'examen des documents¹⁸⁴ et des entrevues auprès des parties prenantes indiquent que l'insuffisance des capacités en suivi et évaluation et en gestion de données a limité la capacité du MENA à opérer un suivi efficace de l'exécution des activités et des progrès

Figure 3.10 Absence de données pour les indicateurs de résultats du PDSEB, 2013-2015



Source : Rapports d'avancement du PDSEB 2014

¹⁷⁷ L'allocation désigne la mise à disposition de fonds pour des interventions spécifiques, tandis que les décaissements se rapportent à la distribution des fonds disponibles pour payer les interventions.

¹⁷⁸ Pour 2014 et 2015, le financement disponible du CAST s'élevait à 61 543 milliards de francs CFA, soit environ 117 millions USD.

¹⁷⁹ L'absorption fait référence à la dépense (l'exécution) des fonds décaissés.

¹⁸⁰ C'est-à-dire, les municipalités du Burkina Faso.

¹⁸¹ Cependant, les parties prenantes du gouvernement et les partenaires de développement ont constaté des améliorations depuis 2012. Ils considèrent, plus particulièrement, que l'établissement d'un tableau de rapprochement (*tableau de passage*) dans l'actuel plan sectoriel (2017-2030) représente une importante amélioration.

¹⁸² L'audit du CAST a noté en 2014 un montant important de dépenses injustifiées (4,69 millions USD), l'équivalent d'environ 10 % des 25 713 milliards de francs CFA décaissés cette année-là. WorldAudit Corporate S.A. décembre, 2014.

¹⁸³ M. a. Ginolin, février, 2013, 14.

¹⁸⁴ Ziegler, octobre, 2016.

accomplis vers l'atteinte de résultats¹⁸⁵. Le plan d'action du PDSEB 2013-2015 ne comportait pas suffisamment de mécanismes de suivi en place et ne prévoyait pas d'activités régulières de suivi¹⁸⁶. De 2014 à 2016, entre 26 % et 52 % des indicateurs de résultats du PDSEB ne disposaient pas de données permettant de suivre les progrès réalisés (figure 3.10). En outre, l'absence de données de base ou la collecte de données de base à divers moments ont entravé le suivi.

Le Partenariat mondial a-t-il contribué aux caractéristiques observées dans la mise en œuvre du PSE 2012-2021? Comment?

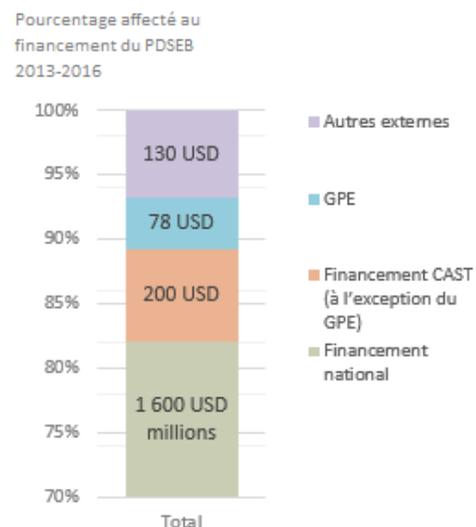
Finding 11: Le Partenariat mondial a contribué à la mise en œuvre du PDSEB par du financement, en fournissant une assistance technique et en aidant à renforcer la capacité du pays pour qu'il soit en mesure d'identifier et de surmonter les obstacles freinant les progrès.

Contributions par le biais de financements du Partenariat mondial :

87. Au cours de la période considérée, le Partenariat mondial pour l'éducation a soutenu financièrement le Burkina Faso à l'aide d'un ESPIG de 78,3 millions USD. Ces fonds, ainsi que d'autres financements bilatéraux, ont contribué à la mise en œuvre d'un Programme de développement stratégique de l'éducation de base (PDSEB) pour la période 2013-2017¹⁸⁷.

88. Le soutien financier du Partenariat mondial à la mise en œuvre a contribué à combler le déficit de financement de l'éducation de base. Dans le plan d'action initial du PDSEB 2013-2015, l'écart entre les besoins de l'éducation de base et le financement national disponible était estimé à 144 milliards de francs CFA, soit 16,2 % du coût du PDSEB¹⁸⁸. Le financement du Partenariat mondial devait couvrir 4 % de cet écart¹⁸⁹. L'ESPIG 2013-2017 a été octroyé sous forme d'un fonds commun sans objectifs particuliers, mais a couvert 3,88 % ou 78 millions USD du financement total de la mise en œuvre du PDSEB pour 2013-2016 (figure 3.11)¹⁹⁰.

Figure 3.11 Couverture de l'écart de financement national par le GPE, 2013-2016



¹⁸⁵ Bien que l'évaluation interne de la qualité, effectuée par le Partenariat mondial, ait attribué le score le plus élevé au PSE 2012-2021 sur la question : « Le PSE décrit-il des outils et des mécanismes de suivi aux niveaux national et local? » (indicateur 16a du Cadre de résultats du Partenariat mondial).

¹⁸⁶(Ziegler, octobre 2016, 40).

¹⁸⁷ Comme l'ESPIG est octroyé sous forme de mise en commun de fonds (par le biais du CAST), il n'existe pas de mécanisme distinct de suivi ou de rapport d'avancement permettant de suivre les progrès réalisés.

¹⁸⁸Plan d'action 2013 2013.

¹⁸⁹ Les coûts réels du PDSEB étaient nettement plus bas, en grande partie en raison d'un déficit de 14,5 % dans le financement de l'état (104,4 milliards de moins que les 717,8 milliards de dollars alloués au départ) (voir figure 3.8).

¹⁹⁰Rapports d'avancement du PDSEB 2013-2016.

89. Dans l'ensemble, au cours de la période 2013-2016, le CAST a financé 12 % du PDSEB, 5 % supplémentaires provenant de financements extérieurs destinés à des projets précis. Le Partenariat mondial, principale source de financement du CAST, a couvert 32 % de tous les financements du CAST au cours de la même période.

90. Les autres financements du Partenariat mondial au Burkina Faso (ESPDG, PDG) ont contribué à la mise en œuvre du PSE par le truchement de leurs contributions à la préparation du plan sectoriel et de l'ESPIG (voir section 3.2). La subvention du Fonds de la société civile pour l'éducation (FSCE) a appuyé le Fonds catalytique d'Éducation pour tous (CF-EPT) en matière d'activités de plaidoyer, de sensibilisation et de renforcement des capacités, mais il n'existe pas de données reliant ces activités à la mise en œuvre du PSE.

Contributions liées au soutien non financier du Partenariat mondial :

91. Parmi les plus importantes contributions non financières du Partenariat mondial à la mise en œuvre du PDSEB, figure le renforcement de la « boucle de rétroaction », qui permet aux parties prenantes nationales de cerner et de traiter les problèmes qui affectent la mise en œuvre effective du PDSEB. Cette question est examinée plus en détail à la section 3.3 du rapport.

92. Pour l'ESPIG 2013-2017, l'Agence française de développement (AFD) a largement rempli son rôle d'agent partenaire, de manière efficace et conformément aux termes de référence du Partenariat mondial pour les agents partenaires (2016). Les parties prenantes consultées ont exprimé leur très grande satisfaction à l'égard du leadership technique de l'AFD lors de la supervision de la mise en œuvre du financement (par le biais du CAST) et de son rôle dans l'amélioration des capacités nationales. Par exemple, l'AFD a fourni une assistance technique aux directions des statistiques (DGESS) et des ressources humaines (DRH) du MENA¹⁹¹. Selon les membres du personnel de la DGESS, leurs capacités en matière de collecte de données, malgré des lacunes persistantes, ont été renforcées grâce à cette assistance technique, de telle sorte que le ministère a été en mesure, en 2016, de réaliser une étude sur l'ensemble des capacités administratives et des besoins en gestion du MENA.

93. Cependant, l'AFD n'a pas toujours suffisamment informé les membres des partenaires techniques et financiers des décisions relatives à la mise en œuvre de l'ESPIG¹⁹², ce qui a créé quelques tensions avec d'autres partenaires de développement. Par exemple, l'AFD avait retardé le versement de la tranche variable (8,4 millions USD) de l'ESPIG pour 2015, car les progrès réalisés avaient été jugés insuffisants¹⁹³. D'autres membres des partenaires techniques et financiers, qui avaient estimé les progrès accomplis suffisants et avaient donc déboursé leur part de subvention pour l'année, ont indiqué que le motif pour lequel l'AFD avait retenu sa propre part de financement avait été mal expliqué ou communiqué aux partenaires techniques et financiers.

¹⁹¹ La formation est axée sur : le renforcement des capacités personnelles dans les domaines de l'élaboration, la révision et l'utilisation de rapports de projet et de programme, de plans d'action et de documents de procédure; l'utilisation d'outils statistiques et de l'informatique; et le renforcement des qualités d'enseignement. (Ministère de l'Éducation nationale et de l'alphabétisation, 15 décembre 2017).

¹⁹² Un partenaire de développement a également mentionné que la communication relative au Partenariat mondial (ESPIG ou requête d'ESPIG) est en grande partie assurée par l'agence de coordination.

¹⁹³ En particulier, l'AFD a signalé le retard de la vérification des fonds du CAST en 2014; l'absence de mesures prévues pour assurer la qualité et la quantité requises d'enseignants et de manuels scolaires; l'absence de documentation sur les progrès accomplis dans la mise en œuvre des actions prioritaires du plan d'action 2013-2015; et le déclin des ressources nationales mobilisées pour l'éducation. Rapports de mission du GPE au Burkina Faso d'avril et octobre 2016, et d'avril 2017.

94. L'UNICEF en qualité d'agence de coordination a joué un rôle indirect dans la mise en œuvre du PDSEB grâce à ses contributions remarquables (en tant que chef de file) au dialogue et à la tenue de revues sectorielles conjointes. Cela vaut également pour les contributions du Secrétariat. Leurs rôles sont conformes au modèle opérationnel du Partenariat mondial, qui attribue la responsabilité de supervision de la mise en œuvre de l'ESPIG à l'agent partenaire dans le pays.

95. En ce qui concerne les processus du Partenariat mondial, les membres du Groupe local des partenaires pour l'éducation consultés trouvent les processus de requête d'ESPIG et de préparation de programme exigeants, mais raisonnables dans l'ensemble, malgré quelques améliorations possibles (voir tableau 3.3). Toutefois, les parties prenantes du gouvernement et des partenaires de développement se demandent si le processus de requête de financement du Partenariat mondial (financements potentiellement moins importants et à court terme), long et exigeant, continuera d'être intéressant pour le gouvernement.

Tableau 3.3 *Perceptions des parties prenantes sur les processus de requête d'ESPIG et de préparation du programme*

POINT	ÉLÉMENTS POSITIFS	À AMÉLIORER
Processus de requête d'ESPIG et de préparation du programme	<ul style="list-style-type: none"> Nature collaborative des processus de requête d'ESPIG et de préparation du PDSEB Bon leadership fourni par l'agent partenaire ou l'agence de coordination (AFD/UNICEF) Le responsable-pays du Secrétariat a offert des conseils et de la documentation utiles au cours du processus de requête et de préparation du programme. 	<ul style="list-style-type: none"> Manque de clarté dans les communications du Secrétariat relatives aux conditions de l'ESPIG Les parties prenantes du gouvernement et des partenaires de développement se demandent si le processus de requête de financement du Partenariat mondial pour l'éducation (financements potentiellement moins importants et à court terme) continuera d'être intéressant pour le gouvernement.
Collaboration entre l'agence de coordination, l'agent partenaire et le Secrétariat au cours de la requête de financement et de la préparation du programme	<ul style="list-style-type: none"> Satisfaction générale à l'égard de l'agence de coordination et de l'agent partenaire dans leurs interactions avec le Secrétariat. 	<ul style="list-style-type: none"> La qualité de ces interactions est parfois affectée par le roulement de personnel, qui s'accompagne d'une certaine perte d'informations lors des transitions.

Validité des hypothèses

96. Les données recueillies indiquent que la combinaison du soutien financier et non financier du Partenariat mondial a contribué en partie à la mise en œuvre effective et efficace du plan sectoriel. Les partenaires de développement ont la motivation et l'opportunité d'aligner leurs activités sur les priorités du plan sectoriel de l'éducation (l'aide publique au développement consacrée à l'éducation est en grande partie mise en commun au Burkina Faso), et d'utiliser le GLPE comme un forum de consultation et de conseil. Les parties prenantes au niveau national participent régulièrement à des revues sectorielles conjointes s'appuyant sur des données probantes et utilisent les recommandations découlant de ces revues pour orienter la mise en œuvre du plan sectoriel. L'évaluation a aussi constaté que les parties prenantes du gouvernement ont la motivation (volonté politique, mesures incitatives) de mettre en œuvre le plan sectoriel. Cela représente trois des six hypothèses sous-jacentes liées à la planification sectorielle, exposées dans la théorie du changement au niveau des pays du Partenariat mondial (voir l'annexe VII).

97. L'évaluation a révélé que deux des trois autres hypothèses sous-jacentes se vérifient dans une certaine mesure, dans le contexte du Burkina Faso. Un manque de financement national et un manque de capacités d'absorption des financements disponibles ont affecté la mise en œuvre complète et en temps voulu du PDSEB; l'insuffisance de capacités en suivi et évaluation et en gestion de données a limité la capacité du MENA à effectuer un suivi efficace de l'exécution des activités et des progrès accomplis vers l'atteinte de résultats. La documentation disponible n'indique pas si le PDSEB comprenait des mesures visant à développer et à mettre en œuvre un système d'information sur la gestion de l'éducation.

Autres facteurs et effets imprévus

98. Les facteurs supplémentaires qui, en dehors du soutien du Partenariat mondial, ont **positivement influencé** la mise en œuvre du PSE, sont le financement et l'assistance technique fournis par d'autres bailleurs de fonds (en dehors de leur rôle en tant que membres du Partenariat mondial), en particulier les 200 millions USD à l'appui de la mise en œuvre du PDSEB en 2013-2015 (soit environ 10 % des coûts du PDSEB). La crise politique de 2014-2015, qui a eu des incidences sur les ressources disponibles (voir la section 3.4) et sur l'ensemble de la gestion du secteur de l'éducation, est le facteur principal qui a **négativement affecté** la mise en œuvre du PSE.

99. L'évaluation n'a repéré aucune preuve d'effets imprévus, positifs ou négatifs, du soutien du Partenariat mondial à la mise en œuvre du plan sectoriel.

4 Progrès accomplis vers un système éducatif plus fort¹⁹⁴

Encadré 4.1 : Analyse de la contribution revendiquée E

Contribution revendiquée : « *La mise en œuvre de plans sectoriels réalistes fondés sur des données probantes contribue à des changements positifs au niveau du système éducatif global.* »

Analyse : L'évaluation a révélé que les données recueillies appuient en partie la contribution revendiquée du Partenariat mondial sur le renforcement du secteur éducatif.

L'analyse repose sur les éléments suivants : a) Bien que limités et fragmentés, quelques progrès ont été réalisés vers les domaines envisagés de renforcement des systèmes; b) la probabilité que les quatre hypothèses qui sous-tendent la contribution revendiquée se vérifient dans le contexte du Burkina Faso a été jugée « modérée » (voir l'annexe VII); c) la mise en œuvre du continuum de l'éducation, comme cadre général guidant le PSE et le PDSEB, peut expliquer certains des changements notés au niveau du système. Cette analyse globale est présentée dans les paragraphes suivants.

100. Cette section résume les constatations associées à la question clé II de la matrice d'évaluation : « *La réalisation d'objectifs à l'échelon national¹⁹⁵ a-t-elle contribué à rendre l'ensemble du système éducatif du Burkina Faso plus efficace et efficient?* »

101. Les progrès accomplis à cet égard sont mesurés en s'appuyant sur les résultats obtenus pour chacun des quatre principaux objectifs énoncés dans le plan sectoriel de l'éducation 2012-2021¹⁹⁶. L'analyse s'intéresse aux changements qui vont au-delà d'activités ou de résultats spécifiques, et modifient plutôt l'existence et le fonctionnement des institutions concernées (p. ex., COGES ou MENA). Elle s'intéresse également aux changements apportés aux règles, normes et cadres (réformes clés, politiques, normes, programmes d'études, matériels d'enseignement et d'apprentissage) qui influencent les relations que les acteurs du secteur de l'éducation entretiennent les uns avec les autres¹⁹⁷.

¹⁹⁴ Cette section aborde les questions d'évaluation QEP 4 (En quoi le système éducatif a-t-il changé pendant la période de référence, concernant les points suivants : a) qualité de l'enseignement/de l'instruction, b) processus décisionnel transparent, fondé sur des données probantes, c) mesures spécifiques au pays visant à renforcer le système?). À la suite d'une recommandation du Secrétariat, la section est structurée en fonction des objectifs clés du PSE 2012-2021.

¹⁹⁵ En particulier, la mise en œuvre du PSE.

¹⁹⁶ i) le développement de l'accès à l'éducation, ii) l'amélioration de la qualité, iii) le développement de l'éducation non formelle iv) le renforcement du système éducatif.

¹⁹⁷ Veuillez vous reporter à la définition de « systèmes éducatifs » dans le tableau terminologique du présent rapport. Le Cadre de résultats du GPE 2020 définit ainsi les six indicateurs de mesure des changements au niveau des systèmes : a) accroissement des dépenses publiques consacrées à l'éducation (indicateur 10 du Cadre de résultats, couvert dans la section 3.4 du présent rapport); b) l'allocation équitable des enseignants, mesurée par la relation entre le nombre d'enseignants et le nombre d'élèves par école (indicateur 11 du Cadre de résultats, couvert dans la partie « Amélioration de la qualité des services d'éducation »); c) l'amélioration des ratios élèves/enseignants formés

Au cours de la période considérée, de quelle façon le système éducatif a-t-il changé?

Finding 12: Malgré un contexte turbulent, le Burkina Faso a entrepris plusieurs réformes qui, une fois mises en œuvre, ont le potentiel d'effectuer des changements positifs dans l'ensemble du système éducatif.

102. Entre 2013 et 2016, le renforcement du système éducatif au Burkina Faso a connu certains progrès. Alors que plusieurs réformes importantes mises en œuvre ont commencé à s'attaquer aux principaux défis transversaux du secteur, les progrès réalisés sur les principaux objectifs du PDSEB ne sont pas uniformes. La revue à mi-parcours de 2016¹⁹⁸ avait conclu que des changements importants dans la planification et la mise en œuvre étaient nécessaires pour atteindre les objectifs clés liés aux changements systémiques. Des données probantes supplémentaires, acquises lors de l'examen des documents et les entretiens avec les parties prenantes, confirment cette analyse globale pour la période considérée¹⁹⁹.

103. Voici un résumé des principales réalisations et des défis et des lacunes qui subsistent dans les quatre principaux objectifs du PDSEB 2012-2021. La création d'un cycle complet d'éducation (continuum)²⁰⁰ est une réforme qui recoupe les quatre objectifs clés. Elle est abordée dans la dernière sous-section sur le renforcement du système. Voir les annexes IX et X pour plus de détails sur les indicateurs clés.

Accès à l'éducation

104. Le PDSEB 2012-2021²⁰¹ avait, entre autres principaux objectifs, celui de travailler à la réalisation de l'éducation universelle de base d'ici 2021²⁰². Bien que l'objectif fixé pour l'accès à l'éducation soit encore loin d'être atteint, le Burkina Faso a mis en œuvre plusieurs interventions destinées à éliminer les obstacles qui entravent l'accès équitable à l'école, avec, jusqu'à présent, des résultats mitigés.

pour le primaire (indicateur 12 du Cadre de résultats, couvert dans la partie « Amélioration de la qualité des services d'éducation »); d) la réduction des taux de redoublement et d'abandon scolaire (indicateur 13 du Cadre de résultats, couvert dans la partie « Renforcement des systèmes »); e) la proportion des indicateurs clés de l'éducation rapportés par le pays à l'ISU Indicateur 14 du Cadre de résultats, couvert dans la partie « Renforcement des systèmes »); et f) l'existence d'un système d'évaluation de l'apprentissage pour l'éducation de base qui répond à des normes de qualité (indicateur 15, couvert dans la partie « Renforcement des systèmes »).

¹⁹⁸ La revue à mi-parcours couvre la période 2014-2016, tandis que le plan d'action du PDSEB couvre la période 2013-2015.

¹⁹⁹ Aucune information n'est disponible sur les changements qui se sont produits en 2017, c.-à-d., qui couvrirait la période non évaluée dans le cadre de la revue à mi-parcours. En fait, le PSE 2017-2030 du Burkina Faso s'inspire en grande partie des données de 2015 comme base de référence pour formuler des objectifs d'amélioration. L'évaluation s'est appuyée sur des données supplémentaires, telles que celles fournies par le rapport PASEC 2014 et le rapport RESEN 2017, lorsqu'elles étaient disponibles.

²⁰⁰ Destiné à assurer une certaine cohérence entre l'école primaire, le préscolaire et le post-primaire par le biais d'une programmation coordonnée de constructions d'écoles et de recrutement d'enseignants. Voir la section 2.2.

²⁰¹ Ainsi que dans le PSE 2012-2021. Ministères en charge de l'éducation et de la Formation, février, 2013, 57

²⁰² En mettant effectivement en œuvre le cycle complet d'éducation de base, ce qui rend l'éducation de base obligatoire et pratiquement gratuite pour les enfants de 3 à 15 ans.

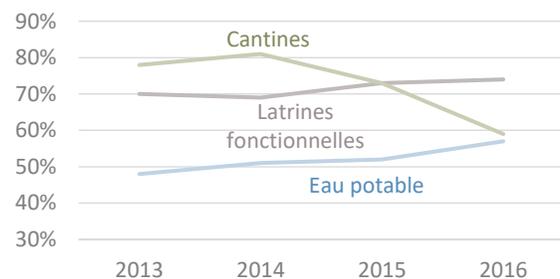
105. Les initiatives du PDSEB axées sur la construction d'infrastructures n'ont été mises en œuvre que de manière limitée²⁰³. Si le nombre total de classes du primaire a augmenté de 25 % de 2013 à 2016 (de 12 229 à 59 938 écoles en 2016), une proportion croissante d'écoles primaires sont privées (confessionnelles ou laïques)²⁰⁴, ce qui indique que la construction d'écoles publiques n'a pu suivre la forte pression démographique²⁰⁵. La revue à mi-parcours avait conclu qu'il s'agissait là de l'un des principaux défis à relever pour réaliser l'éducation de base universelle au Burkina Faso.

106. La construction de nouvelles écoles primaires a été fortement retardée. Entre 2014 et 2016, seulement 2 643 nouvelles salles de classe sur les 11 809 prévues dans le PDSEB ont été construites²⁰⁶. Outre les problèmes mentionnés à la section 3.5, plusieurs facteurs ont contribué au retard de constructions scolaires : l'absence d'une stratégie nationale pour le développement de l'infrastructure scolaire²⁰⁷ et des défaillances importantes dans la construction et la gestion des écoles aux niveaux régional et local (voir aussi la section « Renforcement des systèmes » ci-dessous).

107. L'utilisation de classes à niveaux multiples et à double vacation a également diminué au cours de la période considérée, la proportion d'enseignants dans les écoles à niveaux multiples passant de 11,5 % à 9,9 % (de 5 432 à 5 863 enseignants), et de 0,5 % à 0,3 % (de 245 à 186 enseignants)²⁰⁸ dans les écoles à double vacation.

108. La qualité globale de l'infrastructure des écoles a connu une certaine amélioration²⁰⁹. De 2013 à 2016, la proportion d'écoles primaires (publiques et privées) disposant d'eau potable est passée de 48 % à 57 %, ²¹⁰ et la proportion d'écoles avec des latrines fonctionnelles de

Figure 4.1 Pourcentage de toutes les écoles privées et publiques avec infrastructure



Source : Revue à mi-parcours du PDSEB. (2016)

²⁰³ Le PDSEB comportait quatre types d'initiatives. i) la construction de nouvelles écoles primaires; ii) la réduction du nombre d'écoles sans toit; iii) l'augmentation de l'utilisation de classes à niveaux multiples et à double vacation, iv) la concentration des efforts sur l'amélioration de l'accès dans 43 Communes prioritaires. Ces communes, situées principalement dans le nord et l'est du Burkina Faso, ont des taux de scolarisation et d'achèvement sensiblement inférieurs à la moyenne nationale. Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Alphabétisation, février, 2013, 77

²⁰⁴ De 2013 à 2016, la proportion des écoles privées a augmenté, passant de 50 % à 52 % pour les maternelles et de 16,5 % à 19,5 % pour les écoles primaires. Les données sont insuffisantes pour le premier cycle du secondaire, mais la proportion d'écoles privées à ce niveau est passé de 34,6 % à 39 % entre 2013 et 2015. Ziegler, octobre, 2016, 12

²⁰⁵ Le rapport RESEN 2017 prévoit une croissance démographique de 18,4 millions à 24,2 millions entre 2015 et 2025 (taux de croissance annuel moyen estimé à 3,1 %). (Ministères en charge de l'éducation et de la formation, UNICEF et Pôle de Dakar de l'IIEP (UNESCO) 2017, 24).

²⁰⁶ Ziegler, octobre, 2016, 19.

²⁰⁷ Une stratégie nationale pour la construction des infrastructures scolaires est planifiée depuis 2011, mais n'avait toujours pas été élaborée en 2016. Il n'y a pas de données disponibles pour indiquer si l'élaboration de cette stratégie a démarré en 2016.

²⁰⁸ Ziegler, octobre, 2016, 22.

²⁰⁹ Une récente étude sur l'efficacité du système éducatif au Burkina Faso suggère que « l'augmentation de l'accès des enfants à certains biens et services (par exemple, l'accès à l'eau potable), peut aider à résoudre le problème de l'inefficacité dans l'enseignement primaire. » (Miningou 2017, 11).

²¹⁰ Soit 5 949 écoles sur 12 394 en 2013 et 8 353 écoles sur 14 655 en 2016.

70 % à 74 %²¹¹ (figure 4.1). En même temps, la proportion d'écoles disposant de cantines a diminué de 78 % à 59 %²¹². Les données recueillies n'expliquent pas ce déclin.

109. L'une des cinq stratégies essentielles du PDSEB 2012-2021 avait pour but de réduire les disparités dans l'accès à l'éducation²¹³. Au Burkina Faso, les principaux facteurs à l'origine des disparités dans l'accès à l'éducation sont la géographie, le contexte socio-économique, le genre et le handicap. Le PDSEB a mis en œuvre diverses interventions visant à réduire les disparités entre les sexes dans le système éducatif²¹⁴, comme l'introduction de la stratégie nationale de l'éducation 2011-2020 pour les filles²¹⁵, le lancement de campagnes de sensibilisation sur l'importance de l'éducation des filles, des subventions accordées aux filles en 1^{re} année et la construction de latrines fonctionnelles dans les écoles. Le PDSEB insiste également sur la construction de nouvelles écoles primaires dans les zones rurales. En 2014-2015, 449 nouvelles classes primaires ont été construites dans 43 communes prioritaires, dont les taux de scolarisation sont inférieurs à la normale²¹⁶. Ces efforts ont permis de réduire les disparités régionales, même si les progrès pour rendre l'enseignement primaire et le premier cycle du secondaire plus équitable²¹⁷ pour les filles (voir Section 5) n'ont été que modérés. En améliorant l'accès dans les zones comptant le plus d'enfants non scolarisés, le système éducatif est devenu plus efficace.

110. Le PDSEB 2012-2021 comportait également des mesures visant à améliorer l'accès à l'éducation des enfants handicapés²¹⁸, mais peu d'interventions prévues ont été réalisées et le gouvernement n'a pas encore présenté de stratégie nationale globale pour les enfants handicapés²¹⁹. Outre les initiatives programmées dans le PDSEB, les ONG internationales²²⁰ ont introduit plusieurs innovations au cours de la

²¹¹ Soit 8 675 écoles sur 12 394 en 2013 et 10 844 écoles sur 14 655 en 2016.

²¹² Soit 9 667 écoles sur 12 394 en 2013 et 8 646 écoles sur 14 655 en 2016.

²¹³ En ciblant les efforts sur les 43 communes prioritaires dont les taux de scolarisation et d'achèvement scolaire sont inférieurs à la normale; en augmentant le nombre de latrines séparées, en faisant la promotion de la valeur de l'éducation des filles et en accordant des bourses à celles-ci; en améliorant l'infrastructure (rampes d'accès, équipement) et en fournissant du matériel d'apprentissage adapté aux enfants handicapés. Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Alphabétisation, février, 2013, 17.

²¹⁴ L'évaluation n'a pu analyser la mesure dans laquelle toutes les interventions liées à l'égalité entre les sexes ont été mises en œuvre, mais la revue à mi-parcours et des rapports d'avancement du PDSEB indiquent que ces interventions ont été réalisées.

²¹⁵ SNAEF – Stratégie nationale pour l'accélération de l'éducation des filles.

²¹⁶ Dépassement de 40 % de l'objectif prévu de la construction de 297 salles de classe. Cependant, la revue à mi-parcours a souligné à la fois le faible taux de décaissement du financement CAST alloué (27 %) et le faible taux d'exécution des activités prévues (38 %), selon une évaluation de 10 communes prioritaires effectuée à la fin de 2015. (Ziegler, octobre 2016, 15).

²¹⁷ Ce qui est également lié à la question de l'équité. L'atteinte de l'équité dans l'éducation garantit les droits de tous les enfants à l'éducation, en veillant à ce que leurs circonstances personnelles et sociales ne constituent pas des obstacles à la réalisation de leur potentiel éducatif.

²¹⁸ Par la promotion de l'éducation inclusive qui tient compte des enfants ayant des besoins particuliers.

²¹⁹ En partie en raison d'un manque de fonds, résultat d'erreurs dans le budget du plan d'action 2013-2015. Ziegler, octobre, 2016, 17.

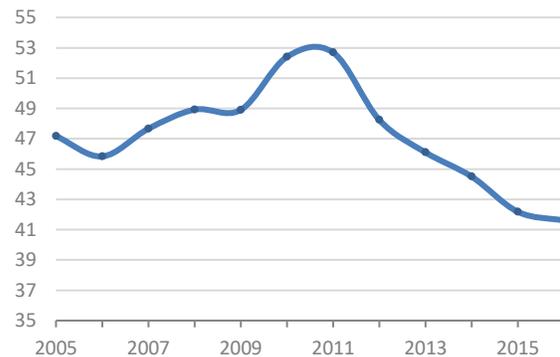
²²⁰ Handicap International, Light/CBM et l'UNICEF.

période considérée²²¹, représentant autant d'étapes positives vers l'amélioration de l'accès des enfants handicapés à l'éducation.

Amélioration de la qualité des services d'éducation

111. Le Burkina Faso continue de faire face à une pénurie d'enseignants formés, à tous les niveaux d'enseignement; de plus, la rapide croissance de la population crée une demande soutenue pour de nouveaux enseignants²²². Comme beaucoup d'anciennes colonies françaises, le pays peine encore à trouver un juste équilibre entre le respect des normes et procédures bureaucratiques (*la hiérarchie*) et une approche pragmatique pour gouverner et privilégier l'atteinte de résultats. Les programmes scolaires continuent de transmettre des normes, des valeurs et des compétences souvent sans rapport avec la réalité locale et presque toujours déconnectées du marché du travail²²³, ce qui entraîne un taux de chômage élevé pour les diplômés de tous niveaux²²⁴. Collectivement, ces facteurs contribuent fortement aux faibles résultats d'apprentissage (section 5). Pour répondre à ces préoccupations, l'un des objectifs du PDSEB était d'améliorer la qualité globale du secteur en recrutant plus d'enseignants et en renforçant la qualité de l'enseignement et du matériel d'apprentissage²²⁵.

Figure 4.2 *Changements du ratio élèves/enseignant dans l'enseignement primaire au Burkina Faso*



112. Le ratio élèves/enseignant pour l'enseignement primaire s'est amélioré, passant de 52,7/1 en 2011 à 41.6/1 en 2016 (figure 4.2)²²⁶. Cela correspond à une proportion croissante du budget de l'éducation alloué aux salaires des enseignants²²⁷. Les données sur le ratio élèves/enseignant à tous les niveaux de l'éducation de base ne sont pas disponibles. Si les objectifs de recrutement d'enseignants du primaire du

²²¹ Comme la modification des normes de construction des nouvelles écoles pour y inclure des rampes d'accès et des latrines adaptées, et l'élaboration et l'enseignement d'un module de formation, destiné aux enseignants du primaire, qui met l'accent sur l'éducation inclusive.

²²² En 2014, on estimait à 14 % (2 144 sur 15 403) la proportion d'établissements scolaires (publics et privés, à tous les niveaux) dont les enseignants n'avaient pas de qualifications formelles. Ministères en charge de l'éducation et de la Formation, UNICEF and Pôle de Dakar de IPE (UNESCO) décembre, 2015, 107.

²²³ Un problème souligné par la plupart des parties prenantes consultées. Voir aussi (A. E.-F. Calvès 2013).

²²⁴ Par exemple, 68 % de ceux qui terminent l'université se retrouvent au chômage. Ministères en charge de l'éducation et de la Formation, UNICEF and Pôle de Dakar de IPE (UNESCO) 2017, 12.

²²⁵ Ces initiatives sont étroitement liées à la mise en œuvre de la réforme du cycle complet de l'éducation, expliquée dans la partie « Renforcement des systèmes ». Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Alphabétisation, février, 2013, 25.

²²⁶ D'après les données UNESCO-ISU Les données des rapports d'avancement PDSEB montrent une tendance semblable, mais moins accentuée, au cours de la même période (de 52,2/1 en 2013 à 48,7/1 en 2016).

²²⁷ Voir la section 3.4.

PDSEB ont été atteints²²⁸, l'efficacité de l'affectation des enseignants, elle, ne s'est pas améliorée. En 2015, environ 30 % des enseignants n'ont pas été affectés à des écoles sur la base d'une évaluation des besoins en enseignants; entre 2006 et 2014, la proportion d'écoles avec un ratio élèves/enseignant trop élevé²²⁹ est passée de 26 % à 29 %²³⁰. Le PDSEB ne prévoyait pas de mesures particulières pour améliorer le processus d'affectation des enseignants.

113. Le PDSEB envisageait de renforcer la qualité de l'enseignement en améliorant à la fois la formation initiale et la formation continue des enseignants, en réformant les manuels d'enseignement et en assurant un meilleur approvisionnement desdits manuels. Le ratio élèves/enseignants formés²³¹ dans l'enseignement primaire s'est amélioré, passant de 54/1 en 2014 à 49,3/1 en 2016 (indicateur 12 du Cadre de résultats). Toutefois, si près de 100 % des enseignants (c.-à-d., 50 306) au *niveau préscolaire et primaire des écoles publiques* avaient une qualification formelle (obtention du diplôme d'enseignement minimum requis) en 2014, seulement 22 % des enseignants du primaire des écoles privées et entre 58 et 72 % des enseignants du secondaire des écoles publiques étaient qualifiés.²³²

114. Des représentants du gouvernement, des partenaires de développement et des organisations de la société civile s'accordent à dire que la qualité de l'enseignement, à tous les niveaux d'enseignement, est insuffisante et demeure un défi majeur pour l'amélioration des résultats d'apprentissage au Burkina Faso, et ce, malgré les progrès accomplis dans le cadre du PDSEB vers le renforcement des possibilités de formation en cours d'emploi²³³. Par exemple, plusieurs nouvelles façons d'améliorer la formation continue des enseignants ont été testées, y compris, en 2015 et 2016, un projet pilote dans 44 écoles qui a permis de donner une formation pédagogique à 176 enseignants pendant 10 jours²³⁴. Cependant, la modestie de ces approches ainsi que l'absence d'une stratégie nationale globale pour les développer à plus grande échelle et les soutenir sur de longues périodes, de même que leur caractère « *ad hoc* », limitent sérieusement leur efficacité et leur durabilité²³⁵.

²²⁸ 14 400 enseignants du primaire ont été recrutés en 2014-2015. Par comparaison, seulement 80 des 218 nouveaux enseignants du préscolaire et 641 des 2 500 enseignants du premier cycle du secondaire avaient été recrutés en 2015-2016. Ziegler, octobre, 2016, 20.

²²⁹ D'après un indicateur mesurant le ratio élèves/enseignants des écoles primaires publiques.

²³⁰ L'indicateur 11 du Cadre de résultats du Partenariat mondial qui mesure la variance du ratio élèves/enseignant formé montre également que le Burkina Faso ne respecte pas le critère R^2 0,8 pour l'affectation équitable des enseignants en 2016 (0,71).

²³¹ L'UNESCO définit un enseignant formé comme un enseignant ayant satisfait aux exigences minimales de la formation d'enseignant (préalable à l'exercice ou en cours d'exercice) pour enseigner à un niveau d'éducation spécifique dans un pays donné.

²³² Toutefois, dans les écoles primaires privées, en 2014 seuls 22 % des enseignants (2 488 sur 11 311) étaient qualifiés, soit une baisse par rapport à 34 % (846 sur 2 490) en 2000. Ministères en charge de l'éducation et de la Formation, UNICEF and Pôle de Dakar de IPE (UNESCO) 2017, 280.

²³³ Ces documents ne permettent pas d'obtenir une vue d'ensemble du montant dépensé sur la formation initiale et continue des enseignants au cours de la mise en œuvre du PDSEB. À partir de 2014-2015, un total de 1,23 milliard de francs CFA de financement du CAST a été consacré à des interventions connexes, soit 6,7 % des 18,2 milliards de francs CFA déboursés. Ziegler, octobre, 2016, 85-86.

²³⁴ Basée sur la nouvelle approche pédagogique (API).

²³⁵ La revue à mi-parcours a cartographié la formation continue offerte aux enseignants dans les communes de Kaya et Manga en 2014-2016. La formation limitée était dispensée par l'intermédiaire de projets parrainés par des ONGI (CRS, la JICA et l'UNICEF).

115. En outre, la formation initiale des enseignants dans les écoles nationales de formation pédagogique (ENEP)²³⁶ intègre des éléments de la nouvelle approche pédagogique (API)²³⁷, adoptée dans le cadre de la réforme du programme scolaire de l'éducation de base²³⁸. Des exigences plus strictes pour l'ouverture d'écoles de formation pédagogique privées (EPFEP)²³⁹ ont été instaurées afin d'améliorer le niveau général de la formation initiale des enseignants; le nombre de demandes d'ouverture de nouvelles écoles de formation pédagogique a diminué de deux tiers depuis 2016.²⁴⁰

116. La qualité de l'enseignement pâtit également des manques au niveau de la disponibilité de matériel d'enseignement et d'apprentissage. De 2014 à 2016, seulement 2,17 millions sur les 4,89 millions de manuels scolaires prévus ont été achetés et livrés²⁴¹; en 2013-2016, 235 000 manuels pour les enseignants ont été achetés, mais non livrés²⁴². Dans le même temps, des progrès ont été réalisés dans l'amélioration du programme scolaire. Le cadre d'orientation du curriculum (COC)²⁴³ basé sur la nouvelle approche pédagogique (et aligné sur le cycle de l'éducation de base) a été adopté en 2015. Un nouveau programme pour la 1^{re} année a été mis au point et testé en 2015-2016. L'élaboration, l'expérimentation et la distribution à l'échelle du pays des nouveaux programmes pour les classes de 1^{re} à la 4^e année devraient s'achever en 2020²⁴⁴.

117. Peu de progrès ont été réalisés dans la mise en œuvre des interventions relatives à l'utilisation des langues nationales en soutien à l'apprentissage dans l'éducation de base, prévues dans le PDSEB²⁴⁵. Les ONG Solidar Suisse et Tintua ont appuyé les écoles bilingues dans la région de l'Est et obtenu de bons résultats, mais les performances d'apprentissage ont considérablement diminué quand la gestion de ces écoles a été transférée au MENA²⁴⁶.

²³⁶ École nationale des enseignants du primaire.

²³⁷ Approche pédagogique intégratrice. Contrairement à la traditionnelle approche pédagogique utilisée par les enseignants au Burkina Faso (l'approche interrogative), l'API utilise une approche axée sur l'enfant qui se concentre sur les capacités d'apprentissage de chaque élève. Voir le rapport OPERA (2015) et UNESCO et al. 2016.

²³⁸ Ziegler, octobre, 2016, 35-36.

²³⁹ Connues sous le nom d'*écoles privées de formation des enseignants du primaire*, les écoles de formation pédagogique privées, offrent à leurs étudiants le même certificat d'enseignement que les écoles publiques, le *certificat élémentaire d'aptitude pédagogique* (CEAP).

²⁴⁰ En 2014, le Burkina Faso disposait de 7 écoles publiques et de 33 écoles privées de formation pédagogique; en 2016, le nombre d'écoles privées se situait entre 140 et 150. La qualité de la formation initiale des enseignants est considérée comme moins bonne dans les écoles privées que dans le système public.

²⁴¹ Par comparaison, en 2015, 5,2 millions enfants étaient en âge d'aller à l'école primaire. Ziegler, octobre, 2016, 34.

²⁴² En 2015, 235 000 livres avaient été commandés, mais n'ont pas été livrés. Ibid., p. 77.

²⁴³ Le cadre d'orientation du curriculum. Ministère de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation, 2015

²⁴⁴ L'équipe d'évaluation n'a pas eu accès au programme scolaire actuel et n'a pas été en mesure d'évaluer s'il reflétait bien les objectifs du PDSEB en matière d'équité, d'égalité des sexes et d'inclusion.

²⁴⁵ Il s'agit d'un objectif du PDSEB qui prévoyait un éventail d'activités diverses, dont la conduite de campagnes de sensibilisation sur l'importance de l'utilisation des langues nationales dans l'éducation, l'élaboration d'une politique linguistique et la fourniture de matériel d'éducation adapté.

²⁴⁶ En partie parce que le MENA n'a pas offert le même niveau de soutien que les ONG, en ne fournissant pas, par exemple, des manuels scolaires adaptés. Ziegler, octobre, 2016, 29.

Développement de l'éducation non formelle

118. Malgré une amélioration substantielle de l'accès à l'éducation au cours de la dernière décennie (voir la section 5), le taux d'alphabétisation de l'ensemble de la population demeure toujours faible. En 2010, seuls 24,6 % des adultes étaient considérés comme fonctionnels (18 % pour les femmes et 32 % pour les hommes)²⁴⁷. Pour résoudre ce problème, le PDSEB proposait une série de mesures visant à améliorer l'accès et la qualité de l'éducation non formelle (ENF)²⁴⁸ à trois niveaux différents : l'éducation préscolaire, les enfants de 9 à 14 ans, et les adolescents et les adultes de plus de 15 ans.

119. Cependant, ces activités n'ont été que partiellement exécutées (voir la figure 3.6) et peu de progrès ont été réalisés jusqu'à présent. En fait, les principaux indicateurs montrent une détérioration de la situation depuis la période 2013-2016 : le nombre de centres d'alphabétisation d'éducation non formelle est passé de 14 962 à 3 700, et le nombre d'élèves adolescents dans ces centres a diminué de 53 % (de 267 946 à 121 411) entre 2013 et 2015²⁴⁹. Plusieurs facteurs ont contribué à l'absence de progrès, notamment une baisse du financement du gouvernement et des partenaires du CAST au Fonds national pour le développement de l'éducation non formelle (FONAENF)²⁵⁰. En outre, les objectifs initiaux du PDSEB étaient en grande partie irréalistes²⁵¹.

Le renforcement des systèmes

120. Sur les huit indicateurs de la matrice des résultats du PDSEB 2012-2021, liés au renforcement des systèmes, deux ont été atteints et des progrès ont été réalisés sur trois autres²⁵². En 2016, trois indicateurs au niveau des systèmes n'avaient pas été atteints ou s'étaient détériorés par rapport aux résultats de référence (voir l'annexe IX)²⁵³. Cette section présente les principales réalisations et les lacunes qui subsistent, relatives au renforcement du système de priorités, décrites dans le PDSEB, et les indicateurs pertinents du Cadre de résultats du Partenariat mondial.

121. L'une des principales faiblesses de la mise en œuvre du PDSEB concernait le suivi; les mécanismes établis ne permettaient pas de mener un suivi régulier et efficace des progrès du système éducatif²⁵⁴. Néanmoins, la capacité du MENA à collecter et gérer des données et des éléments de preuve sectoriels

²⁴⁷ UNICEF Burkina Faso, juillet, 2017, 217.

²⁴⁸ Ce terme fait référence à l'ensemble de l'éducation et de la formation professionnelle en dehors du système de l'éducation formelle (les établissements préscolaires, les écoles primaires et secondaires). Au Burkina Faso, cela comprend différentes structures, par exemple les *centres d'éducation de base non formelle* (CEBNF) pour les adolescents et les *centres permanents d'alphabétisation et de formation* (CPAF) pour les adultes.

²⁴⁹ Ziegler, octobre, 2016, 40.

²⁵⁰ Fonds pour l'alphabétisation et l'éducation non formelle.

²⁵¹ Les principaux objectifs étaient d'éliminer l'analphabétisme chez les adolescents (de 9 à 14 ans) et d'atteindre 60 % d'alphabétisation chez les jeunes de 15 à 24 ans en 2021. Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Alphabétisation, février, 2013, 45.

²⁵² Les indicateurs liés à la nomination des enseignants effective avant le 15 juillet (à l'échelle nationale) ou le 1^{er} septembre (communes prioritaires) avaient été atteints. L'indicateur concernant la construction d'un nombre de salles de classe prévu avait progressé, mais l'objectif n'était pas atteint; les deux indicateurs concernant la mise en œuvre du continuum d'éducation montraient que des mesures positives avaient été prises (mais ne présentaient pas de données claires permettant de mesurer les résultats obtenus par rapport aux objectifs prévus).

²⁵³ Indicateurs pour rendre les manuels scolaires disponibles au plus tard le 30 juillet.

²⁵⁴ Ziegler, octobre, 2016, 40.

s'est quelque peu améliorée (section 3.3)²⁵⁵. La prise de décisions dans le secteur éducatif est devenue plus transparente et fondée de plus en plus sur des données probantes, au moins au cours des cinq dernières années (comme le précise la constatation 13)²⁵⁶. La documentation disponible²⁵⁷ n'indique pas si le PDSEB comprenait des mesures visant à développer et mettre en œuvre un système d'information sur la gestion de l'éducation à partir de 2012-2017²⁵⁸, mais en 2017 les données sur l'indicateur 20 du Cadre de résultats indiquent que l'ESPIG 2013-2017 prévoyait la mise en place d'un SIGE. Le Burkina Faso mène aussi des évaluations bisannuelles de l'apprentissage au primaire qui répondent à la norme de qualité du Partenariat mondial (indicateur 15 du Cadre de résultats, données de 2016)²⁵⁹.

122. Par le biais du PDSEB, le Burkina Faso a lancé et, à divers degrés, mis en œuvre plusieurs réformes visant à renforcer les différents aspects du système éducatif, tels que la réforme sur le continuum de l'éducation et les efforts de décentralisation du secteur éducatif.

123. Le faible taux de passage du primaire au secondaire, et au-delà, affectant l'accès à l'éducation et l'apprentissage, représente un défi permanent pour le Burkina Faso²⁶⁰. Pour y remédier, un cycle d'éducation de base obligatoire et pratiquement gratuit, du préscolaire au premier cycle du secondaire a été lancé en 2007 (mais n'a été pleinement engagé qu'en 2012)²⁶¹. L'objectif général de ce cycle complet d'éducation est de promouvoir un apprentissage continu de 3 à 16 ans et d'augmenter les taux de passage d'un niveau d'enseignement au suivant. Un des principaux objectifs du PDSEB 2012-2021 était de guider ce processus de transition et de mettre en œuvre l'intégralité du continuum de l'éducation²⁶².

124. L'évaluation a montré que cette réforme émane d'une solide analyse des besoins du pays et a été généralement bien mise en œuvre au cours de la période considérée. Les nouvelles politiques, procédures et stratégies sont alignées sur la nouvelle structure de l'éducation, surtout avec le cadre d'orientation du curriculum de 2015 (COC) et la nouvelle approche pédagogique adoptée pour la formation initiale des enseignants²⁶³. En même temps, une proportion croissante du financement national de l'éducation a été allouée à l'enseignement primaire (voir section 3.4). La forte baisse du nombre d'établissements

²⁵⁵ Voir, de plus, l'indicateur du Cadre de résultats du GPE.

²⁵⁶ En 2016 et 2017, le Burkina Faso a fourni des données sur 10 des 12 indicateurs de l'ISU (indicateur 14 du Cadre de résultats du GPE).

²⁵⁷ Demande d'ESPIG, document de programme du PDSEB et le PSE 2012-2021.

²⁵⁸ Systèmes d'information pour la gestion de l'éducation. Un système d'information sur la gestion de l'éducation complet doit inclure non seulement les données administratives et celles concernant les élèves, mais aussi les données sur les finances, les ressources humaines et l'apprentissage.

²⁵⁹ Les évaluations d'apprentissage couvrent différents niveaux tous les deux ans, ce qui signifie qu'un niveau donné est évalué tous les quatre ans (c.-à-d., 2006, 2010, 2014).

²⁶⁰ En 2011, seulement 63,4 % des enfants qui avaient terminé l'école primaire se sont inscrits au premier cycle du secondaire. Toutefois, l'indicateur du Cadre de résultats 13 montre que le Burkina Faso a amélioré son coefficient d'efficacité interne (CEI) de 68,6 à 75,1 entre 2007 et 2017. Le CEI est une mesure du taux de redoublement et d'abandon scolaire dans le système éducatif, allant de 0 (aucun élève n'a terminé un cycle complet au niveau pertinent) à 1 (tous les élèves inscrits ont obtenu leur diplôme sans redoublement ni abandon – soit un système parfaitement efficace). Ainsi, un CEI supérieur à 0,7 signifie un niveau élevé de l'efficacité interne du système éducatif primaire à diplômer des élèves.

²⁶¹ Lorsque le gouvernement burkinabè a réorganisé et consolidé les responsabilités du cycle d'éducation de base au sein du MENA.

²⁶² Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Alphabétisation, février, 2013, 9.

²⁶³ Ziegler, octobre, 2016, 29-31.

préscolaires actifs²⁶⁴ a contribué à une légère réduction du taux de scolarisation à ce niveau,²⁶⁵ même si on s'attend à ce que la réforme du continuum entraîne une demande accrue pour l'enseignement préscolaire et le premier cycle du secondaire²⁶⁶.

125. Depuis 2009, le Burkina Faso s'est doté d'une politique nationale de décentralisation progressive des fonctions publiques, dans le but d'améliorer l'efficacité de l'accès à tous les services d'éducation. Pour appuyer ce changement de politique, le PDSEB a proposé un transfert du pouvoir décisionnel, des ressources et des capacités liées à l'approvisionnement, la construction et la gestion des écoles maternelles et primaires vers le palier de gouvernement régional²⁶⁷.

126. Certaines mesures positives ont été prises en vue de la mise en œuvre de cette réforme, mais les progrès réalisés sont inégaux²⁶⁸. Un cadre juridique, sous-tendant la réforme, a été mis en place en 2014 et l'on constate des progrès (quoique lents) dans le transfert de compétences liées à la construction et à la gestion des écoles et de gestion dans les régions²⁶⁹. Des représentants du MENA interrogés ont relevé plusieurs domaines dans lesquels le pouvoir décisionnel a effectivement été décentralisé. Ils ont souligné, toutefois, que le rythme auquel se fait la vraie délégation de pouvoir est extrêmement lent et que seul le temps dira si cette réforme est véritablement efficace²⁷⁰. Le récent PSE 2017-2030 ne comporte pas de plan de transfert des capacités et des compétences vers les régions, et la décentralisation effective du financement provenant du CAST n'a pas encore eu lieu²⁷¹.

La mise en œuvre du PSE a-t-elle contribué à des changements systémiques?

Finding 13: Dans l'ensemble, il est difficile d'établir des liens clairs entre les activités du PSE (PDSEB) et les améliorations survenues au niveau des systèmes, mais la mise en œuvre du continuum d'éducation et une réduction des disparités régionales sont vraisemblablement dues à des mesures spécifiques mises en place au cours de la période 2012-2017.

127. La théorie du changement au niveau des pays repose sur l'hypothèse selon laquelle la préparation, la mise en œuvre et le suivi de plans sectoriels réalistes et fondés sur des données probantes contribuent au renforcement des systèmes éducatifs. Au Burkina Faso, les données recueillies confirment en partie le

²⁶⁴ Entre 2013 et 2016, 345 écoles communautaires étaient classées comme étant inactives par le MENA. (Ziegler, octobre 2016, 17).

²⁶⁵ (Ministère de l'Éducation nationale et de l'Alphabétisation, février 2016, 141).

²⁶⁶ Entre 2013 et 2016, l'inscription au préscolaire a diminué, passant de 3,5 % à 3 %. Ibid.

²⁶⁷ Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Alphabétisation, février, 2013, 36.

²⁶⁸ L'absence d'une réelle responsabilité pour le fonctionnement de services éducatifs décentralisés est l'une des principales difficultés soulevées par la revue à mi-parcours. Ziegler, octobre, 2016, 17.

²⁶⁹ Ziegler, octobre, 2016, 39.

²⁷⁰ La revue à mi-parcours de la mise en œuvre du PSE a montré que l'absence de progrès s'explique en partie par l'échec des groupes thématiques de la prise en charge de cette réforme, en raison d'une « mauvaise compréhension de ces réformes... et des opportunités qu'elle représente [pour améliorer la mise en œuvre]. » Ziegler, octobre, 2016, 50.

²⁷¹ En outre, deux indicateurs au niveau du système dans le cadre de résultats du PDSEB indiquaient soit une détérioration (dans le taux d'absorption des ressources transférées aux communes), soit une absence de progrès (en pourcentage du budget du MENA à l'exception des salaires transférés aux communes). M. N. Ginolin, mars 3, 2017, 18.

lien présumé entre la mise en œuvre du PSE (c.-à-d., le PDSEB) et les changements systémiques observés, car c'est ce qui semble le plus plausiblement expliquer certains de ces changements.

128. Pour bon nombre des améliorations systémiques, décrites ci-dessus, il est difficile de déterminer comment des contributions spécifiques ont participé à ces améliorations, bien que certaines des améliorations systémiques tangibles, telles que la mise en œuvre d'un continuum de l'éducation et la résorption des disparités régionales dans l'accès à l'éducation, sont vraisemblablement dues à des interventions précises, mises en œuvre au cours de la période 2012-2017. Il s'agit notamment de la construction d'écoles dans les communes ciblées, de l'alignement de nouvelles politiques, procédures et stratégies sur la nouvelle structure de l'éducation, comme le cadre d'orientation du curriculum (COC) de 2015 et la nouvelle approche pédagogique adoptée dans la formation initiale des enseignants.

Validité des hypothèses

Dans la théorie du changement au niveau des pays, la contribution revendiquée associant la mise en œuvre du PSE à des changements systémiques reposait sur quatre hypothèses sous-jacentes : la mise en œuvre du plan sectoriel de l'éducation permettrait d'améliorer les insuffisances du passé en ce qui concerne 1) la gestion du secteur privé, 2) l'apprentissage, 3) l'équité, et 4) une capacité nationale suffisante ou une assistance technique pertinente pour analyser, rapporter et utiliser les données recueillies et maintenir le système d'information sur la gestion de l'éducation et le système d'évaluation des apprentissages. En se fondant sur les données recueillies, l'évaluation a révélé que la probabilité que ces quatre hypothèses se vérifient au Burkina Faso pour la période de 2012 à 2017 était modérée. Des interruptions dans la gestion du secteur de l'éducation (et la mise en œuvre du PSE), en raison de la crise politique de 2014-2015, ainsi que l'existence du PDSEB, considéré de facto comme un PSE, dont l'application s'est réduite à l'éducation de base, sont les principaux facteurs susceptibles d'avoir affecté l'applicabilité limitée de ces hypothèses.

Autres facteurs et effets imprévus

129. Outre la mise en œuvre du PDSEB, l'évaluation n'a pas permis de trouver d'autres facteurs particuliers susceptibles d'avoir contribué aux changements systémiques observés.

5 Progrès accomplis en vue de meilleurs résultats d'apprentissage et d'une plus grande équité

Encadré 5.1 : Analyse de la contribution revendiquée F

Contribution revendiquée : « *Les améliorations du système éducatif se traduisent par de meilleurs résultats d'apprentissage et le renforcement de l'équité, de l'égalité des sexes et de l'inclusion dans le secteur de l'éducation.* »

Analyse : L'évaluation a révélé que les données recueillies n'étaient pas suffisantes pour analyser la validité de la contribution revendiquée relative aux progrès vers l'atteinte de l'impact. Cela ne signifie pas que les données recueillies remettent en question ce lien présumé entre les deux, mais plutôt que l'évaluation a porté sur une période relativement limitée, et que les données obtenues n'étaient pas suffisantes pour analyser la contribution revendiquée sur des données probantes. Trop d'éléments manquaient pour permettre une analyse de la première des deux hypothèses sous-jacentes à cette contribution revendiquée, et la validité de la seconde a été jugée « faible » (voir l'annexe VII).

Ce point est abordé plus en détail ci-après.

130. Cette section résume les constatations relatives à la question clé III de la matrice d'évaluation : « *Les changements observés au niveau du système éducatif ont-ils permis de faire des progrès en termes d'impact?* »

Comment le secteur de l'éducation a-t-il évolué au cours de la période de référence sur les plans des résultats d'apprentissage, de l'équité, de l'égalité de sexes et de l'inclusion?

Finding 14: De 2012 à 2016²⁷², le Burkina Faso a réalisé de modestes améliorations dans l'éducation de base en ce qui a trait à l'accès, l'achèvement scolaire et l'égalité des sexes, mais pour ce qui est de l'amélioration de l'apprentissage, aucun progrès n'a été enregistré. Les améliorations signalées s'inscrivent dans la poursuite de tendances positives à plus long terme, amorcées avant la période considérée.

Équité, égalité des sexes et inclusion

131. Le Burkina Faso a fait de grands progrès dans l'amélioration des taux de scolarisation et d'achèvement scolaire au cours des 10 dernières années, même si les progrès se sont ralentis pour

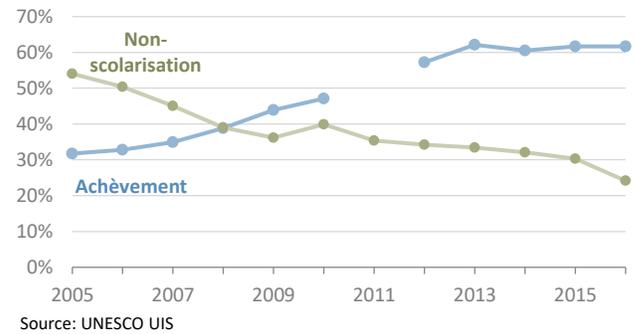
²⁷² Bien que la période de référence couvre les années 2012-2017, les données de l'ISU pour les indicateurs clés ne sont disponibles que jusqu'en 2015.

l'enseignement primaire à partir de 2012-2016²⁷³. Parmi les indicateurs de la matrice des résultats du PDSEB 2012-2021, 17 ont trait aux résultats de l'apprentissage, à l'équité ou à l'égalité des sexes, mais les données ne sont disponibles que pour 15 d'entre eux. En 2016, les résultats de huit indicateurs d'impact (liés aux résultats d'apprentissage, à l'achèvement scolaire au primaire²⁷⁴, aux taux d'inscription au préscolaire et aux taux de scolarisation et d'alphabétisation en ENF) n'avaient pas été atteints *et s'étaient même détériorés* par rapport aux résultats de référence. Des progrès sont en cours pour cinq autres indicateurs, tandis que les résultats prévus pour deux indicateurs ont été atteints (voir l'annexe IX)²⁷⁵.

132. Cette section présente les principales réalisations et les lacunes qui subsistent, relatives au renforcement du système de priorités, décrites dans le PDSEB, et les indicateurs pertinents du Cadre de résultats du Partenariat mondial. Les données recueillies montrent des améliorations dans les domaines suivants :

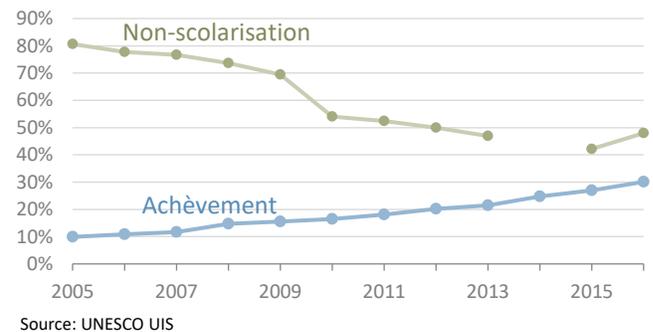
133. **Le taux d'achèvement du primaire s'est amélioré** de 5 points de pourcentage entre 2012 et 2013, mais stagne à 62 % entre 2013 et 2016²⁷⁶. Il s'agit néanmoins d'une amélioration substantielle par rapport à 2005, alors que seulement 32 % des enfants avaient terminé le primaire. **Le taux d'enfants non scolarisés au niveau du primaire s'est aussi sensiblement amélioré** (de 34 % à 24 %) entre 2012 et 2016, indiquant que davantage d'enfants ont accès à des services d'éducation au niveau primaire (figure 5.1)²⁷⁷.

Figure 5.1 Taux de réussite au primaire et taux de non scolarisation



Source : Données UNESCO ISU

Figure 5.2 Taux de réussite au premier cycle du secondaire et taux de non-scolarisation



Source : Données UNESCO ISU

²⁷³ Pour la plupart des indicateurs, les données ne sont disponibles que jusqu'en 2015.

²⁷⁴ Bien que les données au niveau du pays montrent que les taux de réussite au primaire ont diminué, passant de 59,5 % à 57,9 % entre 2013 et 2016, les données de l'ISU indiquent que les taux de réussite scolaire sont demeurés à 62 % pendant la même période.

²⁷⁵ Indicateurs pour le taux de réussite au BEPC, et le taux de passage à l'enseignement postsecondaire.

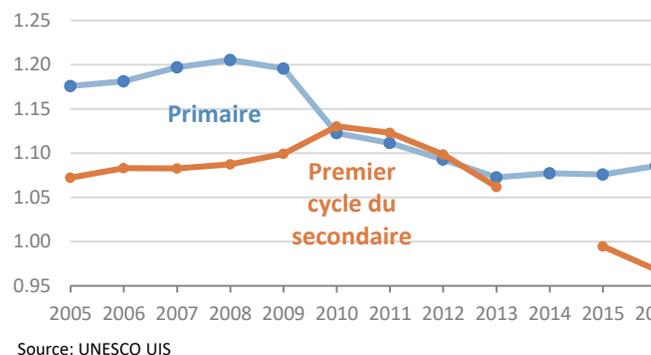
²⁷⁶ En chiffres absolus, le nombre d'élèves inscrits en 6^e année a augmenté de 19 739, passant de 331 661 à 351 400 entre 2012 et 2016 (données ISU).

²⁷⁷ En chiffres absolus, le nombre d'enfants non scolarisés du niveau primaire est passé de 945 661 en 2012 à 761 443 en 2016, soit une baisse de 184 218 enfants (données ISU).

134. **Le taux d'achèvement au secondaire a continué de s'améliorer** pendant la période considérée, avec 30 % d'enfants terminant le premier cycle du secondaire en 2016 par rapport à 20 % en 2012²⁷⁸. **Le taux d'enfants non scolarisés au niveau premier cycle du secondaire a chuté** passant de 50 % en 2012 à 42 % en 2015, avant de repasser à 48 % en 2016 (figure 5.2)²⁷⁹. Les données recueillies ne fournissent pas d'explication à cette augmentation récente de la proportion d'enfants ne fréquentant pas le premier cycle du secondaire. Cependant, il est intéressant de noter que le Burkina Faso conserve encore l'examen de fin de primaire, le CEP, pour l'entrée au premier cycle du secondaire. Si le taux de réussite au CEP national s'est amélioré, passant de 60,9 à 67,3 % entre 2013 et 2016 (avec une augmentation correspondante du taux de passage au secondaire de 52 % à 65,8 %)²⁸⁰, le RESEN 2017 mentionnait (sans tirer de conclusions particulières) que la réforme du continuum de l'éducation avait des conséquences sur la poursuite de l'administration du CPE²⁸¹.

135. Entre 2012 et 2017, l'accès des filles au primaire et au premier cycle du secondaire a modérément progressé. L'inclusion des filles dans l'éducation reste une priorité pour le gouvernement du Burkina Faso²⁸². Au niveau du premier cycle, l'indice de parité entre les sexes relatif au taux de non scolarisation²⁸³ s'est amélioré au cours de la période considérée²⁸⁴. En 2015, les garçons étaient aussi susceptibles que les filles de ne pas fréquenter le premier cycle secondaire, avec un petit écart en faveur des filles en 2016 (figure 5.3). De la même façon, l'indice de parité entre les sexes pour le taux d'achèvement du premier cycle du secondaire s'est sensiblement amélioré (de 0,80 à 0,98) au cours de 2012-2016, ce qui indique que les garçons ont autant de chance que les filles de terminer ce niveau d'études²⁸⁵.

Figure 5.3 Indice de parité des sexes pour les taux de non-scolarisation



Source : Données UNESCO ISU

²⁷⁸ En chiffres absolus, le nombre d'élèves inscrits en 10^e année (dernière année du premier cycle du secondaire) a augmenté, passant de 121 236 à 188 932 entre 2012-2016 soit 67 696 élèves supplémentaires (données ISU).

²⁷⁹ En chiffres absolus, le nombre d'enfants non scolarisés du niveau premier cycle du secondaire est passé de 782 745 en 2012 à 858 989 en 2016, soit 184 218 enfants de plus (données ISU).

²⁸⁰ Selon les indicateurs de résultats du PDSEB.

²⁸¹ (Ministères en charge de l'éducation et de la formation, UNICEF et Pôle de Dakar de l'IIEP (UNESCO) 2017, 41).

²⁸² Comme l'ont confirmé les parties prenantes consultées et le PASEC 2014.

²⁸³ En fonction de l'indice de parité entre les sexes ajusté de l'UNESCO (IPSA). En général, une valeur inférieure à 1 indique une disparité en faveur des garçons et une valeur supérieure à 1 indique une disparité en faveur des filles. Cependant, l'interprétation est différente pour les indicateurs qui devraient idéalement se rapprocher de 0 % (p. ex., taux de redoublement, taux de décrochage, **taux de non scolarisation**, etc.). Dans ces cas, un indice de parité entre les sexes ajusté inférieur à 1 indique une disparité en faveur des filles et une valeur supérieure à 1 indique une disparité en faveur des garçons.

²⁸⁴ Il convient de noter, toutefois, que la parité ne signifie pas nécessairement que la situation scolaire s'est améliorée pour un sexe donné, mais plutôt que les possibilités de l'autre groupe ont diminué.

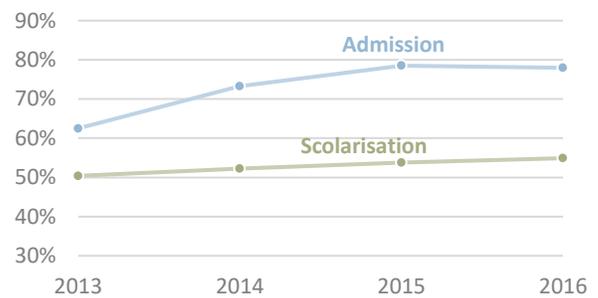
²⁸⁵ Données UNESCO-ISU.

136. Au niveau primaire, les filles demeurent légèrement plus susceptibles de ne pas aller à l'école avec une légère détérioration de la parité entre 2012 et 2016 (figure 5.3)²⁸⁶. Les taux de réussite pour le primaire ont atteint la parité en 2013, mais ont depuis légèrement évolué en faveur des filles²⁸⁷.

137. Le sexe n'est pas le seul facteur qui influe sur la persistance des inégalités. Les enfants de 6 à 11 ans dans les zones rurales étaient presque deux fois plus susceptibles de ne pas aller à l'école que ceux des zones urbaines²⁸⁸. En 2010, les taux de non scolarisation des régions du Sahel et de l'Est sont presque trois fois plus élevés que dans la région centrale, et les enfants pauvres étaient beaucoup plus susceptibles de ne pas aller à l'école que les autres²⁸⁹.

138. Il y a eu une nette amélioration pour rendre le système éducatif plus équitable²⁹⁰, en réduisant les disparités géographiques. La construction de nouvelles écoles primaires en zones rurales a fait passer la proportion d'enfants vivant à moins de 3 km d'une école, de 86,9 à 88,3 % entre 2013 et 2016²⁹¹. De même, des progrès ont été réalisés dans l'amélioration de l'accès dans les communes prioritaires. De 2013 à 2016, le taux d'admission²⁹² dans les écoles primaires des communes prioritaires a augmenté, passant de 62 % à 78 % (soit 16 points de pourcentage),²⁹³ tandis que le taux de scolarisation²⁹⁴ dans ces communes connaissait une modeste hausse, passant de 50 % à 55 % (figure 5.4)²⁹⁵. En améliorant l'accès à l'éducation dans les zones comptant le plus d'enfants non scolarisés, le système éducatif est devenu plus efficace.

Figure 5.4. Taux d'admission et de scolarisation, communes prioritaires



Source : Revue à mi-parcours

²⁸⁶ Entre 2012 et 2015, l'indice de parité entre sexes pour le taux d'achèvement au cycle primaire est passé de 0,95 à 1,03, tandis que l'indice de parité entre les sexes pour les taux d'achèvement au premier cycle de l'enseignement secondaire passait, lui, de 0,81 à 0,90 (données ISU).

²⁸⁷ Un indice de parité entre les sexes de 1,07 en 2016. Données UNESCO-ISU.

²⁸⁸ Le RESEN 2017 mentionnait que 59 % des enfants en milieu rural ne fréquentaient pas l'école, comparativement à 30 % des enfants des villes. (Ministères en charge de l'éducation et de la formation, UNICEF et Pôle de Dakar de l'IIEP (UNESCO) 2017, 59).

²⁸⁹ Ibid, p. 60.

²⁹⁰ Ce qui est également lié à la question de l'équité. L'atteinte de l'équité dans l'éducation garantit les droits de tous les enfants à l'éducation, en veillant à ce que leurs circonstances personnelles et sociales ne constituent pas des obstacles à la réalisation de leur potentiel éducatif.

²⁹¹ Ibid, p. 19 Il est possible que ces chiffres ne soient pas exacts, vu le grand nombre d'écoles privées (non reconnues) qui ne sont pas incluses dans les données officielles.

²⁹² Les documents nationaux ne donnent pas une définition claire de la façon dont le taux d'admission est établi.

²⁹³ D'après la base de données UNESCO-ISU pour le taux brut de scolarisation au primaire.

²⁹⁴ Défini comme le nombre d'élèves inscrits à un niveau donné de l'éducation, quel que soit leur âge, exprimé en pourcentage de la population d'âge scolaire officielle correspondant au même niveau d'éducation.

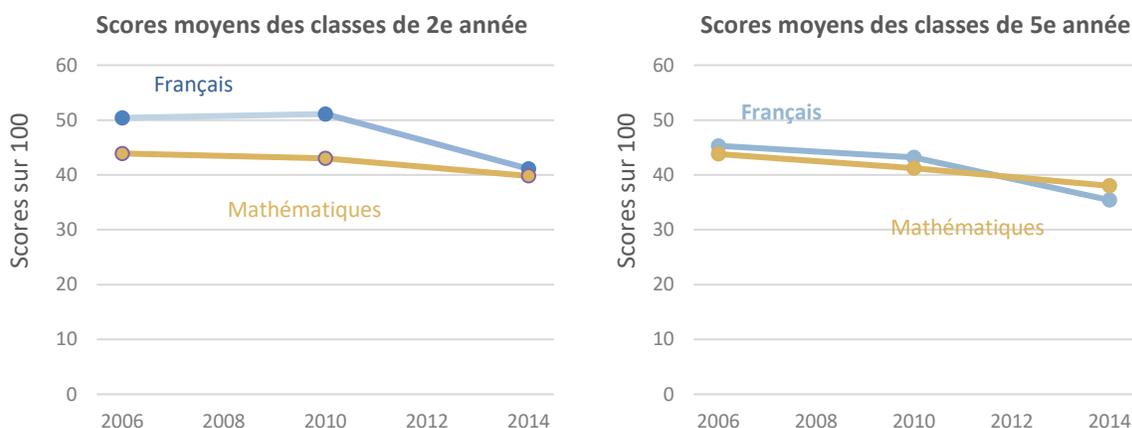
²⁹⁵ Ziegler, octobre, 2016, 16.

139. Manque de données historiques sur la mesure dans laquelle les enfants handicapés ont accès à l'éducation au Burkina Faso. En 2013, seulement 39 % des enfants handicapés fréquentaient l'école²⁹⁶.

Résultats d'apprentissage

140. Au Burkina Faso, les résultats d'apprentissage pour l'éducation de base²⁹⁷ se sont légèrement détériorés entre 2006 et 2014, comme en témoigne la baisse constante des résultats des évaluations nationales de l'apprentissage effectuées au cours de cette période²⁹⁸. Par exemple, les notes moyennes (sur 100) pour les niveaux de compétence de la 5^e année ont baissé, passant de 45,3 à 35,4 en français et de 43,8 à 38 en mathématiques; pour la 2^e année, les notes sont passées de 50,4 à 41,1 en français et de 43,9 à 38,8 en mathématiques (voir la figure 5.5). Les évaluations ont révélé des disparités géographiques importantes; les élèves des écoles urbaines et ceux des écoles privées obtenant une note supérieure à la moyenne nationale²⁹⁹. Les garçons obtenaient généralement de meilleurs résultats que les filles dans tous les sujets à ces deux niveaux, même si les différences pour ce qui est du français étaient négligeables³⁰⁰. La plupart des parties prenantes consultées ont indiqué que l'absence de progrès vers l'amélioration des apprentissages représente l'un des défis les plus urgents du secteur de l'éducation au Burkina Faso.

Figure 5.5. Résultats des évaluations nationales de l'apprentissage, 2006-2014³⁰¹



²⁹⁶ Pour les enfants de 6 et 11 ans, 12 159 sur 31 177 étaient à l'école, alors que pour ceux de 12 à 15 ans, 6 642 enfants sur 18 979 allaient à l'école. Ziegler, octobre, 2016, 16.

²⁹⁷ Au Burkina Faso, l'éducation de base comprend le préscolaire, le primaire et le premier cycle du secondaire.

²⁹⁸ Ces évaluations sont comparables au fil du temps, et incluent les écoles publiques et privées. Le nombre d'élèves testés varie. Par exemple, en 2006, 1 852 élèves du CP2 (dont 137 dans le privé) et 1 747 élèves du CM1 (dont 97 du privé) ont été testés.

²⁹⁹ Par exemple, lors de l'évaluation nationale de l'apprentissage en 2010, les élèves de 2^e année des écoles urbaines ont obtenu 6,9 points de plus en mathématiques et 7,5 points de plus en français que les élèves des écoles rurales. Les données ventilées sur les résultats d'apprentissage n'étaient pas disponibles pour 2014. Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Alphabétisation, 2011, 31-33.

³⁰⁰ De 2006 à 2010, les résultats aux tests pour les filles et les garçons ont diminué de manière égale pour le français et les mathématiques. Ibid.

³⁰¹Source : Rapport d'évaluation des acquis scolaires (EAS), DGESS/ MENA de 2007, 2011 et 2015.

141. Dans les évaluations PASEC de 2014, le Burkina Faso a néanmoins obtenu des notes supérieures à la moyenne pour des pays comparables en Afrique de l'Ouest³⁰². Au Burkina Faso, les pourcentages des élèves de 6^e année ayant des compétences adéquates en français et en mathématiques étaient, respectivement, de 14,4 et 17,8 points de pourcentage plus élevés que la moyenne du PASEC, un écart supérieur aux 6,8 et 6,3 points de pourcentage pour le français et les mathématiques constatés en 2^e année³⁰³.

142. Les données tirées des consultations et de l'examen des documents ont permis de repérer plusieurs facteurs qui limitent la capacité des élèves à apprendre efficacement, en particulier : la faible qualité de l'enseignement, l'insuffisance du nombre d'enseignants (malgré des améliorations dans le ratio élèves/enseignant) et le fort absentéisme des enseignants³⁰⁴. Les représentants du gouvernement ont reconnu que les efforts visant à renforcer la qualité de l'enseignement (voir la section 4) n'ont pas encore permis d'améliorer l'apprentissage des élèves.

143. Le rapport PASEC 2014 indiquait que l'utilisation des langues nationales en soutien à l'apprentissage et l'inscription au préscolaire étaient des facteurs clés contribuant à l'amélioration des résultats d'apprentissage des élèves du primaire³⁰⁵. La faible priorité accordée à l'éducation préscolaire au Burkina Faso limite les résultats de l'apprentissage. Entre 2013 et 2016, les effectifs sont passés de 3,5 % à 3 % (Section 4)³⁰⁶, loin derrière la plupart des autres pays d'Afrique de l'Ouest³⁰⁷. En 2016, seulement 0,5 % du budget de l'éducation était consacré à l'éducation préscolaire contre environ 60 % pour l'éducation de base³⁰⁸. Le PDSEB inclut des mesures importantes d'amélioration de l'accès à l'éducation préscolaire et de

Tableau 5.1 *Pourcentage d'élèves ayant des compétences suffisantes (2014)*

2e année	Burkina Faso	Moyenne du PASEC
Français	35,4 %	28,6 %
Mathématiques	59,2 %	52,9 %
6e année	Burkina Faso	Moyenne du PASEC
Français	57,0 %	42,6 %
Mathématiques	58,8 %	41,0 %

Source: 2014 PASEC

³⁰² Le PASEC (Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN) est un système d'évaluation de l'apprentissage administré dans 13 pays d'Afrique de l'Ouest francophone. La méthodologie diffère légèrement de l'évaluation menée par le Burkina Faso, puisque le PASEC 2014 mesurait la proportion d'élèves qui possédait les compétences et les connaissances adéquates en français et en mathématiques pour réaliser l'apprentissage. Ministères en charge de l'éducation et de la Formation, UNICEF and Pôle de Dakar de IPE (UNESCO) 2017, 141.

³⁰³ En ce qui a trait aux évaluations de fin d'école primaire (sixième année), seul le Burundi a fait mieux que le Burkina Faso. (PASEC 2016, 42).

³⁰⁴ Données récentes indisponibles. En 2005-2006, plus de la moitié de tous les enseignants en éducation de base étaient absents de l'école plus de deux jours par mois. Ministères en charge de l'éducation et de la Formation, UNICEF and Pôle de Dakar de IPE (UNESCO) 2017, 141.

³⁰⁵ (PASEC 2016, 36).

³⁰⁶ Ministères en charge de l'éducation et de la Formation, mars, 2016, 141.

³⁰⁷ En 2016, le taux de scolarisation brut moyen en Afrique subsaharienne était de 32,33 % (ISU).

³⁰⁸ Ministères en charge de l'éducation et de la Formation, UNICEF and Pôle de Dakar de IPE (UNESCO) 2017, 142. Il n'existe pas de données pour le Burkina Faso sur le pourcentage d'enfants de moins de cinq ans qui se développent bien sur les plans de la santé, de l'apprentissage et du bien-être psychosocial.

sa qualité, y compris la construction de 340 CEEP formels³⁰⁹ et de 96 *bisongo*³¹⁰ entre 2013 et 2015, mais les documents disponibles ne permettent pas de savoir si ces mesures ont été mises en œuvre.

Existe-t-il des preuves permettant d'établir un lien entre les changements survenus dans les résultats d'apprentissage, l'équité, l'égalité et l'inclusion et les changements notés au niveau du système? Quels autres facteurs peuvent expliquer les changements observés (ou l'absence de changements)?

Finding 15: Les changements systémiques, survenus au cours de la période 2012-2017, sont trop récents ou encore insuffisamment avancés pour avoir influencé les données d'impact liées aux résultats de l'apprentissage et à l'équité. Une exception possible à cette affirmation est la récente amélioration des taux de non scolarisation au primaire, qui peut avoir été influencée par les efforts visant à améliorer l'accès à l'éducation primaire dans les régions dans lesquelles un nombre élevé d'enfants n'est pas scolarisé.

144. La plupart des réalisations au niveau du système, répertoriées à la section 4 du présent rapport, témoignent de mesures positives pertinentes qui posent les jalons d'éventuels changements futurs. Toutefois, la mesure dans laquelle ces améliorations au niveau du système contribuent aux progrès vers l'atteinte de l'impact souhaité est limitée par les raisons suivantes :

145. Les améliorations mentionnées au niveau du système éducatif sont trop récentes pour avoir pu influencer l'évolution des indicateurs d'impact pour la période 2012-2017. Par exemple, le nouveau cadre d'orientation du curriculum (COC) et le guide complet de gestion à l'usage des cantines scolaires n'ont été mis en œuvre qu'en 2015 et 2017 respectivement. De nombreuses améliorations ne sont pas (encore) suffisamment avancées pour avoir contribué à l'impact. Cela concerne, en particulier les aspects de la réforme du cycle complet de l'éducation, destinée à améliorer la qualité de l'enseignement. Par exemple, les initiatives pour tester de nouvelles modalités de formation continue des enseignants et le développement de nouveaux programmes scolaires pour le primaire et le premier cycle du secondaire ne sont pas encore suffisamment avancées pour faire une différence au niveau de l'école³¹¹. En outre, les progrès réalisés vers l'amélioration de l'efficacité de l'accès aux services d'éducation, par la décentralisation de fonctions publiques, restent inégaux et lents. Même après la pleine mise en œuvre de ces deux réformes, il faudra probablement attendre plusieurs années, avant que les changements qui y sont liés contribuent à des effets mesurables sur l'impact³¹².

³⁰⁹ Centres d'éveil et d'éducation préscolaire.

³¹⁰ Appelée officiellement EECE (*Espaces d'entraide communautaire pour l'enfance*).

³¹¹ L'expérimentation et la distribution à l'échelle du pays des nouveaux programmes pour les classes de 1^e à la 4^e année devraient s'achever d'ici 2020.

³¹² Ce « décalage » entre les changements systémiques et leurs effets probables sur les résultats d'apprentissage concerne également les parties du système éducatif qui n'ont pas connu d'amélioration au cours de la période 2014-2017. Par exemple, alors que le ratio élèves/enseignant et le ratio élèves/enseignant formé se sont détériorés depuis 2012, les résultats d'apprentissage des élèves, comme décrit ci-dessus, se sont légèrement améliorés pendant la période considérée.

146. En ce qui concerne les taux de réussite et de non scolarisation, les améliorations actuelles au niveau de l'impact s'inscrivent dans la poursuite de tendances positives amorcées avant la période analysée par l'évaluation. Pour les indicateurs examinés, le taux de variation n'a pas augmenté pendant cette période³¹³. Bien que certaines des améliorations observées dans le système éducatif aient pu contribuer à maintenir cet élan, elles n'expliquent pas les tendances à plus long terme³¹⁴.

147. Une exception, cependant, existe. La récente augmentation du taux de non-scolarisation au niveau du primaire peut avoir été influencée, au moins en partie, par la forte amélioration du ratio élèves-enseignant pour le primaire au cours de la période 2012-2017, ainsi que par les efforts visant à construire plus d'écoles dans les communes prioritaires, améliorant ainsi l'accès à l'éducation dans les zones comptant le plus d'enfants non scolarisés. Dans une moindre mesure, les données recueillies suggèrent que la modeste amélioration de la parité entre les sexes³¹⁵ s'explique par la forte volonté politique de réduire les disparités entre les sexes dans l'accès à l'éducation (reflétée dans les priorités du PDSEB), en améliorant les capacités de suivi régulier des indicateurs de genre et en augmentant le nombre d'écoles disposant de latrines fonctionnelles.

148. Le tableau 5.2 résume les réflexions issues de l'évaluation concernant la mesure dans laquelle les changements systémiques intervenus au cours de la période considérée (voir la section 4) sont susceptibles d'avoir eu une incidence sur les améliorations signalées (ou leur absence) au niveau de l'impact, décrites dans le présent chapitre. L'absence de tels liens tient essentiellement à la période relativement courte, 2012-2017, couverte par l'évaluation. Dans la plupart des cas, il serait irréaliste d'espérer que les améliorations du système éducatif réalisées au cours de cette période se retrouvent déjà dans les indicateurs de résultats d'apprentissage ou d'équité.

Tableau 5.2 *Lien (absence de lien) entre les changements systémiques et les tendances au niveau de l'impact*

TENDANCES AU NIVEAU DE L'IMPACT	LIEN PROBABLE AVEC DES AMÉLIORATIONS AU NIVEAU DU SYSTÈME
Amélioration substantielle des taux de non scolarisation au primaire	Lien plausible avec des améliorations au niveau des systèmes. Ces améliorations sont probablement dues à la mise en œuvre de la réforme du cycle complet de l'éducation qui comprend des efforts visant à améliorer l'accès à l'éducation dans les zones prioritaires dont le taux de non scolarisation est supérieur à la moyenne, et à hausser de manière significative le ratio élèves/enseignant au primaire.
Légère amélioration du taux de non	Lien plausible avec les améliorations apportées au niveau des systèmes au cours de la période 2012-2017

³¹³ À l'exception du taux de réussite au premier cycle du secondaire, (10 % par rapport à 2012-2016 et 6 % par rapport à 2007-2011), et de la parité des taux pour le premier cycle du secondaire.

³¹⁴ Par exemple, l'amélioration de l'infrastructure scolaire (les nouvelles écoles construites dans des zones à taux d'inscription inférieurs à la moyenne, l'amélioration des infrastructures d'eau, d'hygiène et assainissement [WASH]) et les ratios élèves/enseignant atteints dans le cadre du PDSEB peuvent avoir contribué au maintien des tendances positives des taux d'achèvement et de non-scolarisation (globalement et selon les sexes), mais les données recueillies ne permettent pas de cerner exactement comment ou dans quelle mesure ils y ont contribué.

³¹⁵ Égalité entre les sexes pour les taux d'achèvement au primaire et de non-scolarisation au niveau du premier cycle du secondaire.

TENDANCES AU NIVEAU DE L'IMPACT	LIEN PROBABLE AVEC DES AMÉLIORATIONS AU NIVEAU DU SYSTÈME
scolarisation au premier cycle du secondaire	Les premières améliorations du taux de non scolarisation au niveau du premier cycle du secondaire (de 2012 à 2015) sont probablement dues à la mise en œuvre de la réforme du cycle complet de l'éducation qui comprend des efforts visant à améliorer l'accès à l'éducation dans les zones prioritaires, dont le taux de non scolarisation est supérieur à la moyenne.
Légère détérioration des résultats d'apprentissage	<p>Aucun lien clair établi avec les améliorations apportées au niveau du système au cours de la période 2012-2017</p> <p>L'absence d'amélioration dans les résultats d'apprentissage peut (partiellement) s'expliquer ainsi :</p> <ul style="list-style-type: none"> • L'inscription au préscolaire demeure très faible (3 % en 2016), avec une amélioration négligeable observée au cours de la période considérée. • Peu de progrès ont été réalisés dans la mise en œuvre des interventions relatives à l'utilisation des langues nationales en soutien à l'apprentissage dans l'éducation de base, prévues dans le PDSEB. • Les efforts déployés pour améliorer la qualité de l'enseignement et de l'instruction ne sont pas encore assez avancés (ni suffisamment généralisés) pour qu'une amélioration au niveau de l'impact puisse être observée.
Amélioration de la parité entre les sexes dans les taux d'achèvement et de non scolarisation du premier cycle du secondaire.	<p>Aucun lien clair établi avec les améliorations apportées au niveau du système au cours de la période 2012-2017</p> <p>Les interventions mentionnées ci-dessous ont été réalisées au cours de la période 2012-2017. Bien qu'elles soient pertinentes à l'amélioration de l'équité entre les sexes, il manque (encore) des données rigoureuses pour les relier aux améliorations observées, en matière de parité entre les sexes, dans les taux d'achèvement des études et les taux d'abandon scolaire au cours de la même période.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Augmentation de la proportion d'écoles disposant de latrines fonctionnelles • Introduction de la stratégie nationale 2011-2020 de l'éducation pour les filles • Lancement de campagnes de sensibilisation sur l'importance de l'éducation des filles • Octroi de subventions aux filles fréquentant l'école en 1^{re} année
Pas d'amélioration dans les taux de réussite au primaire	<p>Aucun lien clair établi avec les améliorations apportées au cours de la période 2012-2017.</p> <p>L'absence d'amélioration dans les taux d'achèvement au primaire peut plausiblement s'expliquer ainsi :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les efforts déployés pour améliorer la qualité de l'enseignement et de l'instruction ne sont pas encore assez avancés (ni suffisamment généralisés) pour qu'une amélioration au niveau de l'impact puisse être observée. • Des améliorations au niveau du système, liées au continuum de l'éducation, ayant probablement contribué à la diminution des taux de non-scolarisation sont trop récentes pour affecter les taux d'achèvement.
Amélioration substantielle des taux d'achèvement au premier cycle du secondaire	<p>Aucun lien clair établi avec les améliorations apportées au cours de la période 2012-2017.</p> <p>Il n'existe pas (encore) de lien plausible entre les améliorations au niveau du système et celles des taux d'achèvement au premier cycle du secondaire. Des améliorations au niveau du système, liées au continuum de l'éducation, ayant probablement contribué à la diminution des taux de non-scolarisation, sont trop récentes pour affecter les taux d'achèvement, et les efforts déployés pour améliorer la qualité de l'enseignement et de l'instruction ne sont pas encore suffisamment avancés pour influencer les taux d'achèvement au primaire et au premier cycle du secondaire.</p>

6 Conclusions

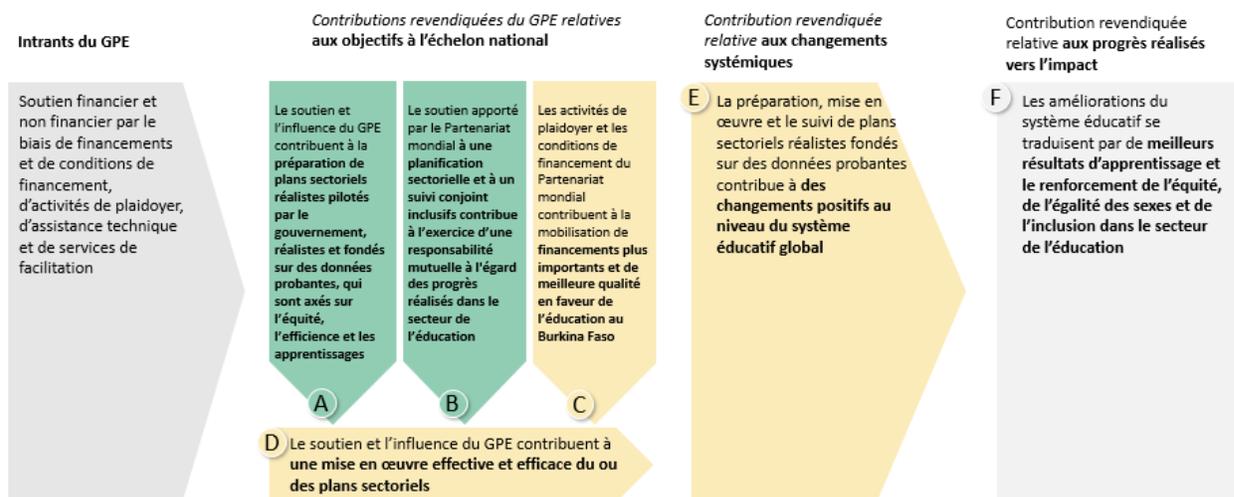
149. Cette dernière section du rapport dégage des conclusions générales à partir des constatations de l'évaluation.

150. L'évaluation sommative au niveau des pays cherchait à évaluer i) les contributions du Partenariat mondial pour l'éducation au renforcement des systèmes éducatifs et, au bout du compte, ses contributions aux résultats éducatifs obtenus par les pays en développement partenaires dans le domaine des apprentissages, de l'équité et de l'inclusion, et donc ii) la pertinence, l'efficacité et l'efficacé de la théorie du changement du Partenariat mondial et de son modèle opérationnel au niveau des pays. Les conclusions suivantes sont structurées en fonction de ces objectifs.

Contributions aux résultats et validité de la théorie du changement au niveau des pays du Partenariat mondial pour l'éducation

151. La figure 6.1 présente une version simplifiée de la théorie du changement au niveau des pays, en offrant une vue d'ensemble des principales constatations de l'évaluation par rapport aux contributions du Partenariat et à la validité de la théorie du changement au niveau des pays pour le Burkina Faso. Dans le graphique, les éléments A-F indiquent les six contributions revendiquées qui, logiquement, relient les éléments de la théorie du changement entre eux. Les codes de couleur indiquent la mesure dans laquelle les données recueillies appuient (vert), appuient en partie (orange), ou n'appuient pas (rouge) les différentes contributions revendiquées. Les éléments en gris indiquent une insuffisance de données ne permettant pas de procéder à une analyse. Les définitions complètes des codes de couleur figurent à l'annexe VII. Les éléments représentés sont décrits plus en détail ci-après.

Figure 6.1 Analyse des contributions revendiquées dans la théorie du changement au niveau des pays pour le Burkina Faso



Contribution du Partenariat mondial pour l'éducation à la planification, au dialogue et au suivi sectoriels et à la mise en œuvre du plan sectoriel

152. Les constatations de l'évaluation appuient la contribution revendiquée A, relative à l'influence du Partenariat mondial sur la planification sectorielle³¹⁶, et la contribution revendiquée B, relative à la responsabilité mutuelle³¹⁷. Dans les deux cas, le Partenariat mondial a positivement influencé la capacité du gouvernement du Burkina Faso³¹⁸ dans les trois dimensions de la motivation (par l'incitation financière à obtenir un ESPIG et des activités de plaidoyer), de l'opportunité (en finançant la planification et le suivi sectoriels au moyen d'un ESPDG et d'un ESPIG) et des capacités (par la diffusion et le partage d'outils et de directives et par un soutien au renforcement des capacités au moyen de formations, d'ateliers et d'autres approches d'assistance technique).

153. La contribution du Partenariat mondial a favorisé une collaboration plus étroite et plus efficace entre les directions et entre les partenaires de développement, et a renforcé les capacités pour une planification sectorielle collaborative et systématique. Bien que des progrès aient été accomplis vers l'atteinte des résultats attendus relatifs au renforcement du dialogue et du suivi sectoriels, il reste des points à améliorer dans le suivi du PDSEB et la disponibilité de données par pays dans le cadre de résultats du PDSEB.

154. Un autre facteur qui, au-delà du soutien du Partenariat mondial, a influencé les processus de planification sectorielle a été l'engagement du MENA et d'autres parties prenantes de l'éducation en faveur d'une planification participative, bien que des lacunes en matière de capacité au MENA aient contribué à l'absence de hiérarchisation des différentes priorités de l'éducation nationale. L'engagement du MENA et des autres parties prenantes de l'éducation en faveur d'un dialogue inclusif constitue un autre facteur majeur ayant influencé le dialogue et le suivi sectoriels; les lacunes dans les données et les insuffisances du cadre de suivi du PDSEB ont eu un impact négatif sur la capacité du MENA à effectuer un suivi systématique de la mise en œuvre.

155. Les constatations de l'évaluation appuient en partie la contribution revendiquée C, relative à l'influence exercée sur le financement national et international du secteur de l'éducation. En faisant transiter l'ESPIG par le mécanisme de fonds commun CAST, le Partenariat mondial a contribué au maintien de la qualité du financement international, mais n'a pas eu d'influence perceptible (jusqu'à présent) sur son amélioration. Par exemple, il n'a pas renforcé l'harmonisation et l'alignement, et n'a pas également profité à toutes les composantes du système éducatif, hormis l'éducation de base. Les données recueillies n'indiquent pas si (et dans quelle mesure) le Partenariat mondial a influencé l'augmentation du financement national de l'éducation au cours de la période 2012 à 2016.

156. Le mécanisme de fonds commun CAST et son alignement sur les systèmes nationaux constituent d'autres facteurs clés susceptibles d'avoir influencé le financement sectoriel, alors que le conflit politique intérieur, qui a entraîné des difficultés importantes dans l'exécution des budgets prévus entre 2014 et 2016,

³¹⁶ Sur les cinq hypothèses sous-tendant cette revendication, la possibilité qu'elles s'appliquent au contexte du Burkina Faso a été jugée « forte » pour quatre d'entre elles et « modérée » pour la dernière.

³¹⁷ Sur les quatre hypothèses sous-jacentes, la possibilité qu'elles s'appliquent au contexte du Burkina Faso a été jugée « forte » pour trois d'entre elles et « modérée » pour la dernière.

³¹⁸ Dans le présent rapport, nous entendons par « **capacité** » la combinaison de trois dimensions, soient la **motivation** (y compris les mesures incitatives), l'**opportunité** (y compris les ressources et un environnement propice) et les **capacités** (connaissances et compétences individuelles et collectives). Un changement se produit lorsque la capacité existante ou émergente affecte le comportement des acteurs, des organisations ou des institutions ciblés.

et l'évolution des priorités des bailleurs de fonds a provoqué une baisse de la valeur nominale et relative de l'aide publique au développement consacrée à l'éducation au Burkina Faso.

157. Les constatations de l'évaluation appuient en partie la contribution revendiquée D, relative à l'influence exercée sur la mise en œuvre du plan sectoriel³¹⁹. Le soutien financier du Partenariat mondial, par le biais de l'ESPIG, a eu une influence positive sur les opportunités et les capacités. Néanmoins, la mise en œuvre du PSE n'a été que partiellement réalisée, en raison de plusieurs autres facteurs, dont la crise politique de 2014 qui a déstabilisé le pays et abouti à la formation d'une nouvelle administration et à de nouvelles priorités gouvernementales. En raison de ces événements, la mise en œuvre du programme d'éducation de base, le PDSEB, a été privilégiée, plutôt que celle de l'ensemble du PSE.

Observations transversales³²⁰

Rôle joué par les partenaires au niveau du pays et le Secrétariat

158. Le gouvernement du Burkina Faso (par le biais du MENA) a assuré le leadership de toutes les phases du cycle de la politique du secteur de l'éducation, y compris celles concernant la participation des parties prenantes à la planification, au dialogue et au suivi sectoriels, et la mise en œuvre du PDSEB. Les membres du GLPE, dont les représentants des partenaires de développement, de la société civile et du gouvernement, ont participé à l'ébauche des plans sectoriels de l'éducation 2012-2021 et 2017-2030, et apporté leur contribution aux requêtes de financement auprès du Partenariat mondial, de même qu'à la préparation du PSE. Des membres du GLPE et d'autres parties prenantes ont également participé à des revues sectorielles conjointes.

159. L'AFD a largement rempli son rôle d'agent partenaire, l'exécutant avec efficacité et conformément au cadre de référence du Partenariat mondial pour les agents partenaires. Les parties prenantes consultées ont exprimé leur très grande satisfaction à l'égard du leadership technique de l'AFD lors de la supervision de la mise en œuvre de l'ESPIG 2013-2017 (par le biais du CAST) et de son rôle dans l'amélioration des capacités nationales. Cependant, l'AFD n'a pas toujours suffisamment informé les membres des partenaires techniques et financiers des décisions relatives à la mise en œuvre de l'ESPIG³²¹, ce qui a créé quelques tensions avec d'autres partenaires de développement (voir section 3.5).

160. L'UNICEF, en qualité d'agence de coordination, a joué un rôle indirect dans la mise en œuvre du PDSEB, grâce à ses contributions remarquables (en tant que chef de file) au dialogue sectoriel et à la tenue de revues sectorielles conjointes. Son rôle était conforme au modèle opérationnel du Partenariat mondial, qui attribue la responsabilité de supervision de la mise en œuvre de l'ESPIG à l'agent partenaire dans le pays.

161. Les données recueillies sur le modèle opérationnel du Partenariat mondial au niveau des pays ont éclairé d'un jour favorable le rôle joué par le Secrétariat et son chargé de liaison. Les acteurs locaux ont fortement apprécié leur constant soutien concernant la gestion des processus de requête de financement du Partenariat mondial, les calendriers et les conditions, l'assistance technique et la promotion de la participation de la société civile à la planification et au dialogue sectoriels de l'éducation.

³¹⁹ Pour cette revendication, la validité des hypothèses a été jugée « modérée » pour cinq des hypothèses sous-jacentes et « faible » pour la dernière.

³²⁰ Observations liées à la planification, au dialogue, au suivi et au financement sectoriels, et à la mise en œuvre du PSE.

³²¹ Un partenaire de développement a également mentionné que la communication relative au Partenariat mondial (c'est-à-dire à l'ESPIG ou à une requête de financement ESPIG) est en grande partie assurée par l'agence de coordination.

Autres observations sur la pertinence et la qualité du soutien de Partenariat mondial au Burkina Faso

162. Le gouvernement et les parties prenantes des partenaires de développement au Burkina Faso considèrent essentiellement le Partenariat mondial comme un bailleur de fonds. Lorsque les parties prenantes évoquent le Partenariat mondial pour l'éducation, elles désignent généralement le Secrétariat dans son rôle d'organisme subventionnaire. Les conditions de financement de l'ESPIG sont le principal incitatif susceptible d'avoir favorisé les progrès vers les objectifs du pays liés à la planification sectorielle et la responsabilité mutuelle.

163. Les processus de requête de financement et de production de rapport semblent clairs et bien compris. Toutefois, les parties prenantes locales se demandent si le processus de requête de financement du Partenariat mondial (financements potentiellement moins importants et à court terme), qui est long et exigeant, continuera d'en valoir la peine pour le gouvernement.

164. La plupart des parties prenantes nationales du gouvernement et de la société civile ont remarqué, qu'actuellement, le financement n'est pas proportionnellement réparti dans tous les secteurs du système éducatif. Le fort accent mis sur l'éducation de base dans l'ensemble des dépenses du gouvernement et des bailleurs de fonds compromet la capacité des sous-secteurs de l'enseignement supérieur et de l'enseignement technique de fonctionner de manière optimale. Les parties prenantes locales semblent considérer cela comme une difficulté créée, du moins en partie, par l'intérêt du Partenariat mondial pour l'éducation de base, et/ou comme une question que le Partenariat mondial pourrait et devrait (aider) à résoudre.

165. Les parties prenantes n'ont pas mentionné les subventions du Fonds de la société civile pour l'éducation et du Programme d'activités mondiales et régionales et, dans la plupart des cas, ne semblaient pas en connaître l'existence.

Changement au niveau du système éducatif

166. Le Burkina Faso a fait des progrès en vue de renforcer plusieurs des composantes de son système éducatif, y compris : a) la décentralisation du système éducatif; b) la mise en œuvre du continuum de l'éducation (cycle complet d'éducation); c) la prise de mesures pour réduire les inégalités et les disparités; d) la réforme des programmes scolaires dans le but de mieux répondre aux besoins locaux. L'évaluation a également souligné la manière dont les mécanismes de boucle de rétroaction ont renforcé la capacité du pays à détecter et surmonter les obstacles. Par exemple, les progrès réalisés pour améliorer le *programme de cantines scolaires* trouvent leur origine dans le soutien que le Partenariat mondial offre dans les domaines de la planification, du dialogue et du suivi sectoriels.

167. La théorie du changement au niveau des pays repose sur l'hypothèse selon laquelle la préparation, la mise en œuvre et le suivi de plans sectoriels réalistes et fondés sur des données probantes contribuent au renforcement des systèmes éducatifs (contribution revendiquée E). Au Burkina Faso, les données recueillies appuient en partie le lien présumé entre la mise en œuvre du PSE (c.-à-d., le PDSEB) et les changements observés au niveau du système, car cela semble le plus plausiblement expliquer au moins certains de ces changements³²².

Changement au niveau de l'impact

168. En ce qui concerne la validité de la théorie du changement par rapport à l'hypothèse de liens entre un système éducatif plus fort et les changements au niveau de l'impact (contribution revendiquée F), les

³²² La validation des quatre hypothèses qui sous-tendent cette contribution revendiquée a été jugée « modérée ».

données restent peu concluantes. C'est principalement parce que la plupart des tendances positives, observées au cours de la période de référence, ont démarré bien avant cette évaluation; même si les récentes améliorations du système ont pu contribuer à soutenir l'élan actuel, elles ne suffisent pas à expliquer ce changement³²³.

³²³ La validité d'une des hypothèses concernant cette contribution revendiquée (disponibilité des données) a été jugée « modérée », tandis que celle de l'autre (les modifications système affectent l'apprentissage et l'équité des résultats) n'a pu être analysée faute de données probantes. Cette *absence de données probantes* pour valider cette étape de la théorie du changement ne revient pas à *réfuter* la théorie du changement en elle-même, mais elle illustre la difficulté éprouvée à établir des relations claires de cause à effet lors de l'examen d'une période de temps relativement courte, étant donné que les changements au niveau de l'impact résultent probablement de processus à plus long terme.

Annexe I Matrice d'évaluation

PRINCIPALES QUESTIONS D'ÉVALUATION ET SOUS-QUESTIONS	INDICATEURS	PRINCIPALES SOURCES D'INFORMATION	ANALYSE
Question clé I : « L'appui du Partenariat mondial au Burkina Faso a-t-il contribué à la réalisation des objectifs nationaux en matière de planification sectorielle, de mise en œuvre du plan sectoriel, de dialogue et de suivi sectoriels, et à un financement de l'éducation plus important/meilleur ³²⁴ ? Si oui, de quelle façon?			
QEP 1 : Le Partenariat mondial a-t-il contribué à la planification sectorielle de l'éducation et à la mise en œuvre du plan sectoriel au Burkina Faso au cours de la période de référence³²⁵? De quelle façon?			
QEP 1.1 Quels ont été les points forts et les points faibles de la planification du secteur éducatif pendant la période de référence?	<ul style="list-style-type: none"> • Mesure dans laquelle le dernier plan sectoriel du pays satisfait aux critères d'évaluation du GPE/IIEP UNESCO³²⁶. <ul style="list-style-type: none"> – Le processus de préparation du plan a été mené par le pays, de manière participative et transparente – Le plan constitue un corpus solide de stratégies et de mesures visant à relever les principaux défis du secteur de l'éducation 	<ul style="list-style-type: none"> • Plans sectoriels en cours et anciens plans (y compris ceux remontant à la période où le pays concerné ne faisait pas encore partie du GPE, s'ils sont disponibles) • Documents d'assurance de la qualité des PSE/PTE du GPE • Rapports des revues sectorielles conjointes 	<ul style="list-style-type: none"> • Analyse avant/après (sous réserve de la disponibilité de données sur les cycles de politique antérieurs) • Triangulation des données tirées de l'examen des

³²⁴ Critères d'évaluation de la pertinence, de l'efficacité et de l'efficience du CAD de l'OCDE.

³²⁵ La période de référence n'est pas la même pour les évaluations sommatives et les évaluations prospectives. Les évaluations prospectives porteront principalement sur la période allant du début de l'année 2018 au début de l'année 2020 et rendront compte de l'observation des changements par rapport à la base de référence qui aura été établie. Les évaluations sommatives porteront sur la période couverte par l'ESPIG le plus récemment mis en œuvre dans le pays concerné. Toutefois, pour certains indicateurs (sous réserve de la disponibilité des données), les évaluations sommatives prendront aussi en considération les cinq années précédant l'adhésion du pays au Partenariat mondial de manière à réaliser une analyse de tendance pour les données pertinentes.

³²⁶ Partenariat mondial pour l'éducation, Institut international de planification de l'éducation de l'UNESCO. Guide pour l'évaluation d'un plan sectoriel de l'éducation Washington et Paris. 2015. Consultable à l'adresse : <File:///C:/Utilisateurs/ANET/AppData/Local/paquets/MicrosoftEdge/Microsoft.8/bbwe/wekyb3d8/TempState/Downloads/2015-06-gpe/IIPE-Lignes directrices du secteur de l'éducation à plan--évaluation.pdf>.

PRINCIPALES QUESTIONS D'ÉVALUATION ET SOUS-QUESTIONS	INDICATEURS	PRINCIPALES SOURCES D'INFORMATION	ANALYSE
	<ul style="list-style-type: none"> – Les questions d'équité, d'efficacité, et l'apprentissage sont prises en compte de manière à améliorer les performances du secteur – Les différents éléments du plan sectoriel sont cohérents – Les modalités de financement, de mise en œuvre et de suivi sont favorables à la réalisation du plan 	<ul style="list-style-type: none"> • Autres rapports ou examens comprenant des commentaires sur la qualité des plans sectoriels antérieurs • Entretiens 	documents et des entretiens
	<ul style="list-style-type: none"> • Mesure dans laquelle le plan sectoriel précédent satisfaisait aux normes actuelles de qualité du GPE ou à d'autres normes de qualité (propres au pays, p. ex.) (sous réserve de disponibilité des données) • Avis des parties prenantes sur les points forts et les points faibles des processus de planification sectorielle (les deux derniers) s'agissant des aspects suivants : <ul style="list-style-type: none"> – Leadership et inclusivité de la préparation du plan sectoriel – Pertinence et cohérence du plan sectoriel – Prise en compte adéquate des questions d'équité, d'efficience et d'apprentissage dans le plan sectoriel – Respect des délais pour les processus de préparation du plan 		

PRINCIPALES QUESTIONS D'ÉVALUATION ET SOUS-QUESTIONS	INDICATEURS	PRINCIPALES SOURCES D'INFORMATION	ANALYSE
<p>QEP 1.2 Quels ont été les points forts et les points faibles de la mise en œuvre du plan sectoriel pendant la période de référence?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Progrès de la mise en œuvre des objectifs du plan sectoriel/cibles de mise en œuvre atteintes pour le plan sectoriel en cours/le plus récent (Sous réserve de la disponibilité des données : comparaison avec les progrès de mise en œuvre du plan sectoriel précédent) • Mesure dans laquelle la mise en œuvre du plan du secteur est totalement assurée (comparaison entre le plan en cours ou le plus récent et le plan précédent si les données sont disponibles) • Avis des parties prenantes sur le respect des délais, l'efficacité et l'efficience de la mise en œuvre du plan sectoriel et sur les changements observés par rapport aux cycles de politique antérieurs dans les domaines suivants : <ul style="list-style-type: none"> – Degré de cohérence et de faisabilité des plans – Capacité et gestion de mise en œuvre – Financement – Autres (propres au pays concerné) 	<ul style="list-style-type: none"> • Plans sectoriels en cours et anciens plans (y compris ceux remontant à la période où le pays concerné ne faisait pas encore partie du GPE, s'ils sont disponibles) • Documents de mise en œuvre des PSE/PTE du gouvernement du PDP, y compris les rapports de revues à mi-parcours et finaux • Évaluations des programmes ou du secteur, y compris les études en amont du soutien apporté par le GPE pendant la période de référence • Rapports des revues sectorielles conjointes • Rapports ou études commandés sur les PSE/PTE commandés par d'autres partenaires de développement ou par le gouvernement du PDP • Rapports des OSC • Entretiens 	<ul style="list-style-type: none"> • Analyse avant/après (sous réserve de la disponibilité de données sur les cycles de politique antérieurs) • Triangulation des données tirées de l'examen des documents et des entretiens

PRINCIPALES QUESTIONS D'ÉVALUATION ET SOUS-QUESTIONS	INDICATEURS	PRINCIPALES SOURCES D'INFORMATION	ANALYSE
<p>QEP 1.3 Le GPE a-t-il contribué aux caractéristiques de la planification sectorielle qui ont été observées? De quelle façon?</p> <p>a) Par le biais d'un financement pour la préparation d'un plan sectoriel (ESPDG) (financement lui-même, conditions de financement)</p> <p>b) Par le biais d'un autre soutien (assistance technique, plaidoyer, normes, examen de la qualité, lignes directrices, renforcement des capacités, activités de facilitation, financements du FSCE et de l'ASA, diffusion transnationale de données probantes et de bonnes pratiques³²⁷)</p>	<p>a) Contributions liées à l'ESPDG du GPE et aux conditions de financement qui y sont associées :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Montant de l'ESPDG par rapport au total des ressources investies dans la préparation du plan sectoriel. Éléments attestant de l'utilité de l'ESPDG du GPE pour répondre aux lacunes, besoins ou priorités définis par le gouvernement du PDP ou le GLPE <p>b) Contributions liées à un autre type de soutien (hors ESPDG) :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Soutien relatif à des besoins/lacunes identifiés par le gouvernement du PDP ou le GLPE • Soutien adapté pour mieux correspondre à des besoins techniques ou culturels propres au contexte de [pays] • Soutien visant à renforcer la pérennité des capacités locales/nationales en matière de planification ou de mise en œuvre du plan • Avis des parties prenantes sur le caractère pertinent et approprié du soutien du Partenariat mondial sur l'assistance technique, les activités de plaidoyer, les normes, les procédures d'examen de la qualité, les lignes directrices, le renforcement des capacités, les services de facilitation, les financements du FSCE et de l'ASA, l'échange des connaissances dans les domaines suivants : <ul style="list-style-type: none"> – Réponse aux besoins et priorités – Respect des particularités du contexte national – Valeur ajoutée aux processus pilotés par les pays (p. ex., examen de la qualité réalisé par le Secrétariat) 	<ul style="list-style-type: none"> • Données des mises en œuvre des PSE, y compris les revues sectorielles conjointes • Rapports des agents partenaires du GPE et autres données sur la performance des financements • Rapports du Secrétariat (p. ex. rapports de mission/des responsables-pays de retour de visite) • Documents examen de la qualité des PSE/PTE du GPE • Autres documents relatifs à l'assistance technique ou aux activités de plaidoyer • Requêtes de financement des pays • Entretiens • Analyses du secteur de l'éducation • Plan stratégique de réduction de la pauvreté d'un pays 	<ul style="list-style-type: none"> • Triangulation des données tirées de l'examen des documents et des entretiens • Le cas échéant : Comparaison entre les progrès accomplis dans la réalisation des objectifs de l'ESPIG liés à des cibles de performance précises et ceux sans cibles précises (tranche variable)

³²⁷ Les services d'assistance technique et de facilitation sont principalement assurés par le Secrétariat du GPE, les agents partenaires et les agences de coordination. Les activités de plaidoyer comprennent des apports du Secrétariat, des agents partenaires, des agences de coordination, des GLPE, et du GPE au

PRINCIPALES QUESTIONS D'ÉVALUATION ET SOUS-QUESTIONS	INDICATEURS	PRINCIPALES SOURCES D'INFORMATION	ANALYSE
<p>QEP 1.4 Le GPE a-t-il contribué aux caractéristiques de mise en œuvre du plan sectoriel qui ont été observées? De quelle façon?</p> <p>a) Par l'intermédiaire des conditions de financement associées aux EPDG et aux ESPIG et par la tranche variable³²⁸</p> <p>b) Par le biais d'un soutien non financier (assistance technique, plaidoyer, normes, procédures d'examen de la qualité, lignes directrices, renforcement des capacités, activités de facilitation, partage transnational de données et de bonnes pratiques³²⁹).</p>	<p>a) Contributions liées aux financements du GPE (EPDG et ESPIG), aux conditions de financement qui y sont associées et à la tranche variable (le cas échéant)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Montant absolu des décaissements du GPE et proportion de ces décaissements par rapport à l'aide totale apportée à l'éducation • Montant de l'allocation maximale et montant effectivement reçu du GPE par un pays (tranche fixe et tranche variable) et motifs de la non-perception de la totalité de l'allocation maximale; • Éléments attestant de l'utilité des financements du Partenariat mondial pour répondre aux lacunes, besoins ou priorités définis par le gouvernement du PDP ou le GLPE. • Progrès accomplis dans la réalisation des objectifs définis dans les accords de financement du Partenariat mondial comme déclencheurs de la tranche variable, en comparaison des progrès réalisés dans les domaines sans cibles précises (le cas échéant) • Proportion du plan sectoriel global financée par l'ESPIG du GPE 	<ul style="list-style-type: none"> • Données des mises en œuvre des PSE, y compris les revues sectorielles conjointes • Rapports des agents partenaires du GPE et autres données sur la performance des financements • Rapports du Secrétariat (p. ex. rapports de mission/des responsables-pays de retour de visite) • Documents d'assurance de la qualité des PSE/PTE du GPE • Autres documents relatifs à l'assistance technique ou aux activités de plaidoyer • Requêtes de financement des pays • Entretiens • Analyses du secteur de l'éducation 	<ul style="list-style-type: none"> • Triangulation des données tirées de l'examen des documents et des entretiens • Le cas échéant : Comparaison entre les progrès accomplis dans la réalisation des objectifs de l'ESPIG liés à des cibles de performance précises et ceux sans cibles précises (tranche variable)

niveau mondial (réunions du Conseil, définition de normes, etc.). L'échange des connaissances inclut des activités transnationales/mondiales liées à la diffusion des faits probants et des bonnes pratiques dans le but d'améliorer la planification et la mise en œuvre sectorielles.

³²⁸ Le cas échéant.

³²⁹ Les services d'assistance technique et de facilitation sont principalement assurés par le Secrétariat du GPE, les agents partenaires et les agences de coordination. Activités de plaidoyer – y compris les apports du Secrétariat, des agents partenaires, des agences de coordination, du GLPE, et du GPE au niveau mondial (réunions du Conseil, définition de normes, etc.). L'échange des connaissances – y compris des activités transnationales/mondiales liées à la diffusion des faits probants et des bonnes pratiques dans le but d'améliorer la planification et la mise en œuvre sectorielles.

PRINCIPALES QUESTIONS D'ÉVALUATION ET SOUS-QUESTIONS	INDICATEURS	PRINCIPALES SOURCES D'INFORMATION	ANALYSE
	<ul style="list-style-type: none"> • Proportion des achats de manuels scolaires prévus dans le plan sectoriel en cours/le plus récent financée par les fonds du GPE • Proportion des formations d'enseignants dispensées dans le cadre du plan sectoriel en cours/le plus récent financée par un financement du GPE • Proportion des constructions de salles de classe réalisées dans le cadre du plan sectoriel en cours/le plus récent financée par les fonds du GPE <p>Progrès accomplis dans la réalisation des objectifs définis dans les accords de financement du GPE comme déclencheurs de la tranche variable, en comparaison des progrès accomplis dans les domaines sans cibles précises (le cas échéant)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Plan stratégique de réduction de la pauvreté d'un pays 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Respect des délais pour la mise en œuvre des financements du GPE (financement pour la préparation d'un plan sectoriel de l'éducation, financement pour la préparation du programme, financement pour la mise en œuvre du programme sectoriel de l'éducation) • Mise en œuvre conforme au budget b) Contributions liées au soutien non financier • Soutien du GPE visant à renforcer la pérennité des capacités locales/nationales en matière de mise en œuvre du plan • Avis des parties prenantes sur le caractère pertinent et approprié du soutien non financier du GPE dans les domaines suivants : <ul style="list-style-type: none"> – Réponse aux besoins et priorités – Respect des particularités du contexte national c) Valeur ajoutée aux processus pilotés par les pays (p. ex., examen de la qualité réalisé par le Secrétariat) 		

PRINCIPALES QUESTIONS D'ÉVALUATION ET SOUS-QUESTIONS	INDICATEURS	PRINCIPALES SOURCES D'INFORMATION	ANALYSE
<p>QEP 1.5 Le GPE a-t-il contribué à la mobilisation de financements supplémentaires pour le secteur de l'éducation et à l'amélioration de la qualité du financement?</p> <p>a) Mobilisation de fonds publics supplémentaires</p>	<p>a) Mobilisation de fonds publics supplémentaires?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Évolution des dépenses publiques d'éducation du pays au cours de la période de référence (par sous-secteurs si possible) <p>b) Mobilisation de fonds supplémentaires par le biais du fonds à effet multiplicateur</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Entretiens avec les acteurs nationaux (représentants du ministère des Finances, du ministère de l'Éducation, membres des Groupes locaux des partenaires de l'éducation/des groupes des partenaires de développement) 	<ul style="list-style-type: none"> • Analyse des tendances pour la période de référence • Analyse comparative (comparaison entre les contributions du GPE et celles d'autres bailleurs de fonds)
<p>b) Mobilisation de fonds supplémentaires provenant d'autres partenaires par le biais des mécanismes de financement à effet multiplicateur du GPE (le cas échéant)</p> <p>c) Mobilisation de fonds supplémentaires provenant d'autres partenaires par d'autres moyens que les mécanismes de financement à effet multiplicateur</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Mesure dans laquelle les pays a réalisé, maintenu ou dépassé la barre des 20 % des dépenses publiques consacrées à l'éducation pendant la période de référence • Montant reçu par le biais du fonds à effet multiplicateur du GPE (le cas échéant) <p>c) Mobilisation de fonds supplémentaires par d'autres moyens</p> <ul style="list-style-type: none"> • Montants et sources des fonds intérieurs mobilisés grâce aux efforts de plaidoyer du GPE <p>(b et c) :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Évolution de la taille relative de la contribution financière du Partenariat mondial par rapport à celle des autres bailleurs de fonds 	<ul style="list-style-type: none"> • Données du Partenariat mondial (documents des financements, engagements des pays et décaissements, promesses et contributions des bailleurs de fonds) • Système de notification des pays créanciers (SNPC) du CAD de l'OCDE • Données UNESCO-ISU • Données nationales (p. ex., systèmes d'information pour la gestion de l'éducation) 	<ul style="list-style-type: none"> • Triangulation de l'analyse quantitative avec es données d'entretien

PRINCIPALES QUESTIONS D'ÉVALUATION ET SOUS-QUESTIONS	INDICATEURS	PRINCIPALES SOURCES D'INFORMATION	ANALYSE
<p>d) Amélioration de la qualité du financement de l'éducation (p. ex., prévisibilité à court, moyen et long termes, alignement sur les systèmes publics)?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tendances du financement extérieur et du financement national transitant ou non par le GPE, pour l'éducation de base et l'ensemble du secteur, de manière à tenir compte d'un éventuel effet de substitution dû aux bailleurs ou au gouvernement du pays • Évolution de l'aide apportée par les bailleurs de fonds au pays; mesure dans laquelle les programmes soutenus par des financements pour la mise en œuvre de programmes du Partenariat mondial (ESPIG) ont été cofinancés par d'autres acteurs ou font partie de mécanismes de mise en commun de fonds; montants et sources de financements non traditionnels (financement privé ou innovant) qui peuvent être liés à l'effet de levier du Partenariat mondial <p>d) Qualité du financement de l'éducation</p> <ul style="list-style-type: none"> • Alignement des financements pour la mise en œuvre du programme sectoriel de l'éducation mesuré par les critères d'alignement sur les systèmes nationaux (cf. les 10 critères d'alignement et les éléments d'harmonisation mesurés, respectivement, par les indicateurs 29 et 30 du Cadre de résultats) • Raisons pouvant expliquer un défaut d'alignement ou d'harmonisation (le cas échéant) 	<ul style="list-style-type: none"> • Systèmes, recensements dans les écoles et enquêtes, comptes de l'éducation nationale, RSC, examens des dépenses publiques) 	

PRINCIPALES QUESTIONS D'ÉVALUATION ET SOUS-QUESTIONS	INDICATEURS	PRINCIPALES SOURCES D'INFORMATION	ANALYSE
QEP 2 Le Partenariat mondial a-t-il contribué à renforcer la responsabilité mutuelle pour le secteur de l'éducation pendant la période considérée? Si oui, de quelle façon?			
QEP 2.1 Le dialogue sectoriel a-t-il évolué pendant la période de référence?	<ul style="list-style-type: none"> • Composition du GLPE du pays (notamment représentation de la société civile et des associations d'enseignants) et évolution de cette composition pendant la période considérée • Fréquence des réunions du GLPE et changements dans cette fréquence au cours de la période considérée • Avis des parties prenantes sur l'évolution du dialogue sectoriel s'agissant des points suivants : <ul style="list-style-type: none"> – Inclusivité – Fréquence, cohérence, clarté des rôles et responsabilités – Pertinence (sentiment relatif à la prise en compte des avis des parties prenantes dans les prises de décision) – Qualité (appui sur des données probantes, transparence) 	<ul style="list-style-type: none"> • Comptes rendus de réunion du GLPE • Revues sectorielles conjointes ou études similaires portant sur la période du dernier ESPIG et la période antérieure • Évaluations sectorielles du GPE • PSE/PTE et documents illustrant leur processus de préparation • Rapports au retour de missions/notes du Secrétariat • Entretiens 	<ul style="list-style-type: none"> • Comparaison avant/après • Triangulation des résultats de l'examen des documents et des entretiens • Analyse et cartographie des parties prenantes

PRINCIPALES QUESTIONS D'ÉVALUATION ET SOUS-QUESTIONS	INDICATEURS	PRINCIPALES SOURCES D'INFORMATION	ANALYSE
QEP 2.2 Le suivi sectoriel a-t-il évolué?	<ul style="list-style-type: none"> • Fréquence des revues sectorielles conjointes et évolution de cette fréquence pendant la période de référence • Mesure dans laquelle les revues sectorielles conjointes effectuées pendant la période du dernier ESPIG satisfaisaient aux normes de qualité du GPE (sous réserve de disponibilité des données : comparaison avec les revues sectorielles conjointes antérieures) • Prise en compte dans les décisions du gouvernement du PDP des données probantes mises en lumière par les RSC (ajustement de la mise en œuvre du plan sectoriel, p. ex.) et la planification sectorielle • Mise en œuvre effective des mesures dans le plan sectoriel en cours visant à renforcer le suivi sectoriel (en particulier le suivi de la qualité de l'enseignement et des apprentissages, de l'équité, de l'égalité et de l'inclusion) 	<ul style="list-style-type: none"> • Comptes rendus de réunion du GLPE • Revues sectorielles conjointes ou études similaires portant sur la période du dernier ESPIG et la période antérieure • Évaluations sectorielles du GPE • Rapports de l'agent partenaire • Rapports au retour de missions/notes du Secrétariat • Entretiens 	<ul style="list-style-type: none"> • Comparaison avant/après • Triangulation des résultats de l'examen des documents et des entretiens

PRINCIPALES QUESTIONS D'ÉVALUATION ET SOUS-QUESTIONS	INDICATEURS	PRINCIPALES SOURCES D'INFORMATION	ANALYSE
	<ul style="list-style-type: none"> • Avis des parties prenantes sur l'évolution des revues sectorielles conjointes s'agissant des caractéristiques suivantes : <ul style="list-style-type: none"> – Caractère inclusif et participatif – Alignement sur le plan sectoriel existant ou sur le cadre de la politique – Appui sur des données probantes – Caractère informatif et éclairant la prise de décision – Intégration dans le cycle de la politique (conduite des RSC à un moment approprié permettant d'en tenir compte dans la prise de décision; mise en place de procédures de réalisation des recommandations formulées³³⁰) • Avis des parties prenantes sur la mesure dans laquelle les pratiques actuelles en matière de dialogue et de suivi sectoriels débouchent sur une « responsabilité mutuelle » du secteur éducatif. 		

³³⁰ Critères adaptés de : Partenariat mondial pour l'éducation. Des revues sectorielles conjointes efficaces comme plateformes de responsabilité (mutuelles) GPE, Document de travail n° 1. Washington. Juin 2017. Consultable à l'adresse : <https://www.globalpartnership.org/fr/blog/aider-les-partenaires-tirer-le-meilleur-parti-des-revues-sectorielles-conjointes>.

PRINCIPALES QUESTIONS D'ÉVALUATION ET SOUS-QUESTIONS	INDICATEURS	PRINCIPALES SOURCES D'INFORMATION	ANALYSE
<p>QEP 2.3 Le GPE a-t-il contribué aux changements observés au niveau du dialogue et du suivi sectoriels : De quelle façon?</p> <p>a) Par les financements et les conditions de financement du GPE</p> <p>b) Par un autre soutien³³¹</p>	<p>a) Financements et conditions de financement du GPE</p> <ul style="list-style-type: none"> • Proportion des améliorations relatives au système d'information sur la gestion de l'éducation prévues dans le plan sectoriel en cours/le plus récent financée par les fonds du GPE <p>b) Soutien non lié à un financement</p> <ul style="list-style-type: none"> • Le soutien cible des questions définies comme prioritaires par le gouvernement du PDP ou par le GLPE • Le soutien a été adapté pour tenir compte des besoins techniques et culturels propres au contexte du Burkina Faso • Le soutien vise à renforcer les capacités locales/nationales de mise en place d'un dialogue et d'un suivi sectoriels inclusifs et fondés sur des données probantes 	<ul style="list-style-type: none"> • Comptes rendus de réunion du GLPE • Revues sectorielles conjointes ou études similaires portant sur la période du dernier ESPIG et la période antérieure • Évaluations sectorielles du GPE • Rapports de l'agent partenaire • Rapports au retour de missions/notes du Secrétariat • Entretiens 	<ul style="list-style-type: none"> • Triangulation des résultats de l'examen des documents et des entretiens
	<p>a) et b)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Avis des parties prenantes sur le caractère pertinent et approprié des financements du Partenariat mondial et des conditions de financement associées, ainsi que de l'assistance technique dans les domaines suivants : <ul style="list-style-type: none"> – Réponse aux besoins et priorités – Respect des particularités du contexte national – Valeur ajoutée aux processus pilotés par les pays (p. ex., pour les revues sectorielles conjointes) 	<ul style="list-style-type: none"> • évolution des priorités poursuivies par les bailleurs de fonds (traditionnels et non traditionnels) et les répercussions connexes pour Burkina Faso 	<ul style="list-style-type: none"> • résultats de l'examen des documents et des entretiens

³³¹Assistance technique, plaidoyer, normes, procédures d'examen de la qualité, lignes directrices, renforcement des capacités, services de facilitation et partage transnational de données et de bonnes pratiques.

PRINCIPALES QUESTIONS D'ÉVALUATION ET SOUS-QUESTIONS	INDICATEURS	PRINCIPALES SOURCES D'INFORMATION	ANALYSE
QEP 3 : Le soutien du GPE a-t-il eu des effets inattendus/imprévus? Outre le soutien du GPE, quels facteurs ont contribué aux changements observés au niveau de la planification sectorielle, de la mise en œuvre du plan sectoriel, du financement et du suivi du secteur?			
<p>QEP 3.1 Outre le soutien du Partenariat mondial, quels facteurs sont susceptibles d'avoir contribué aux changements (ou à l'absence de changements) observés dans la préparation du plan sectoriel, le financement du secteur et la mise en œuvre du plan, le dialogue et le suivi sectoriels?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Changements relevant de la nature et de la portée du soutien financier et non financier apporté au secteur de l'éducation par les partenaires de développement et les bailleurs de fonds (traditionnels et non traditionnels, y compris les fondations) • Contributions à la planification sectorielle, à la mise en œuvre du plan, au dialogue et au suivi sectoriels d'acteurs autres que le GPE • Changements/événements survenus dans le contexte national ou régional <ul style="list-style-type: none"> – Contexte politique (p. ex., changements de gouvernement, de leaders) – Contexte économique – Contexte social/environnemental (p. ex., catastrophes naturelles, conflits, crises sanitaires) – Autres (propres au pays concerné) 	<ul style="list-style-type: none"> • Documents illustrant l'évolution des priorités défendues par les bailleurs de fonds (traditionnels/non traditionnels) en ce qui concerne Burkina Faso • Études/rapports commandés par d'autres acteurs du secteur de l'éducation (bailleurs de fonds, organisations multilatérales...) portant sur la nature/l'évolution de leurs contributions et sur les résultats associés. • Rapports des pouvoirs publics et d'autres acteurs (médias, p. ex.) sur l'évolution du contexte national et les conséquences pour le secteur de l'éducation • Entretiens 	<ul style="list-style-type: none"> • Triangulation des résultats de l'examen des documents et des entretiens
<p>QEP 3.2 Pendant la période de référence, le soutien financier et non financier du GPE a-t-il eu des conséquences imprévues, positives ou négatives?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Types de conséquences imprévues, positives et négatives, sur la planification sectorielle, le financement du secteur, la mise en œuvre du plan, le dialogue et le suivi sectoriels, imputables aux fonds (financements) du GPE • Types de conséquences imprévues, positives et négatives, imputables à un autre soutien du GPE 	<ul style="list-style-type: none"> • Toutes les sources de données indiquées plus haut pour les questions 1 et 2 • Entretiens 	<ul style="list-style-type: none"> • Triangulation des résultats de l'examen des documents et des entretiens

PRINCIPALES QUESTIONS D'ÉVALUATION ET SOUS-QUESTIONS	INDICATEURS	PRINCIPALES SOURCES D'INFORMATION	ANALYSE
Question clé II : « La réalisation d'objectifs à l'échelon national³³² a-t-elle contribué à rendre l'ensemble du système éducatif du Burkina Faso plus efficace et efficient? »			
<p>QEP 4 En quoi le système éducatif a-t-il changé pendant la période de référence, concernant les points suivants :</p> <p>a) Qualité de l'enseignement/de l'instruction</p> <p>b) Processus décisionnel transparent, fondé sur des données probantes³³³</p> <p>c) Mesures spécifiques au pays visant à renforcer le système pour favoriser l'équité, améliorer les apprentissages et veiller à un emploi efficace et efficient des ressources.</p>	<p>a) Qualité de l'enseignement/de l'instruction</p> <ul style="list-style-type: none"> • Évolution du nombre d'élèves par enseignant formé pendant la période de référence • Changements visant une répartition équitable des enseignants (mesurée par le rapport entre le nombre d'enseignants et le nombre d'élèves par établissement) <p>b) Processus décisionnel transparent, fondé sur des données probantes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Évolution du nombre des indicateurs relatifs à l'éducation transmis par le pays à l'ISU pendant la période de référence • Changements concernant l'existence d'un bon système national d'évaluation des acquis (SEA) pour le cycle d'éducation de base pendant la période de référence • Autres indicateurs propres au pays portant sur des changements relatifs à des processus transparents, fondés sur des éléments probants pour la collecte des données, l'établissement de rapports et la prise de décision <p>c) Indicateurs portant sur des domaines particuliers du renforcement des systèmes éducatifs, conformément au plan sectoriel en cours, notamment :</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Système d'information pour la gestion de l'éducation (SIGE) • Données de l'ISU • Banque de données de la Banque mondiale. • Données des enquêtes réalisées auprès des ménages • Enquêtes ASER/UWEZO ou autres enquêtes d'initiative citoyenne • Rapports d'avancement des agents partenaires • Rapports d'avancement des partenaires d'exécution • Rapports d'évaluation à mi-parcours • Rapport annuel sur les résultats du Partenariat • Rapports d'évaluation • Rapports sur les dépenses publiques 	<ul style="list-style-type: none"> • Comparaison avant et après des données statistiques des périodes de référence • Triangulation des résultats de l'examen des documents avec les données statistiques, les entretiens et la documentation sur les « bonnes pratiques » dans des domaines spécifiques du renforcement des systèmes

³³²Objectifs du GPE au niveau national liés à la planification sectorielle, à la mise en œuvre du plan, à la responsabilité mutuelle par le dialogue et le suivi sectoriels.

³³³ Les sous-questions a) et b) renvoient aux indicateurs relevant du but stratégique n° 3 repris dans le Cadre de résultats du GPE. La sous-question c) porte sur des indicateurs supplémentaires spécifiques aux pays signalant les changements systémiques.

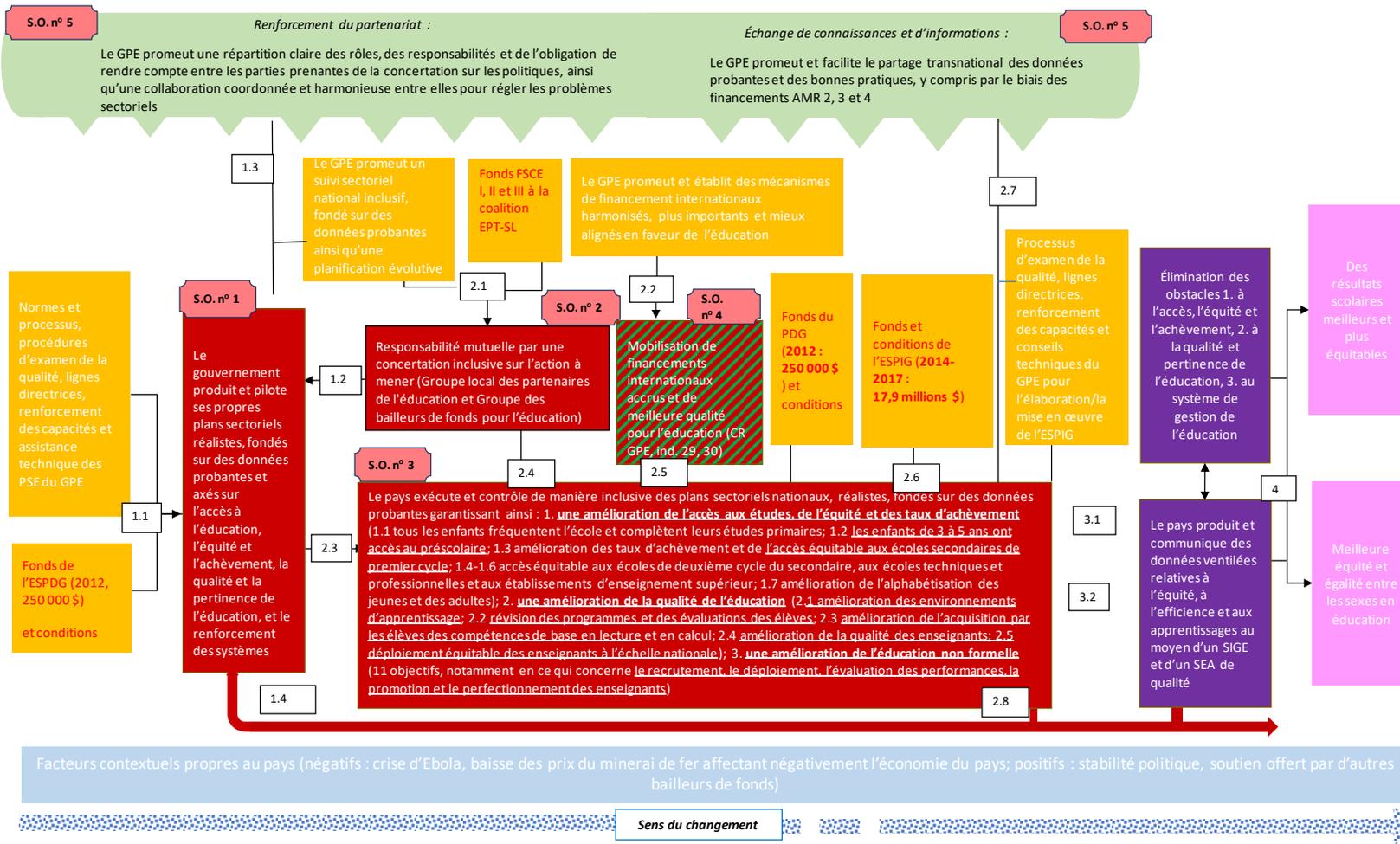
PRINCIPALES QUESTIONS D'ÉVALUATION ET SOUS-QUESTIONS	INDICATEURS	PRINCIPALES SOURCES D'INFORMATION	ANALYSE
	<ul style="list-style-type: none"> Gestion sectorielle (changements apportés aux structures de gestion aux niveaux du ministère, du district et des établissements, lignes directrices, personnels, financements, méthodes visant un emploi efficace et efficient des ressources) 	<ul style="list-style-type: none"> Rapports des OSC Base de données SABER Études sur le financement de l'éducation Documentation sur les bonnes pratiques dans les domaines des systèmes éducatifs traités par le plan sectoriel du pays Entretiens 	
	<ul style="list-style-type: none"> Apprentissages (moyens éducatifs appropriés et disponibles, efforts supplémentaires propres au pays pour renforcer la qualité de l'enseignement/de mesures incitatives nouvelles/meilleures à l'intention des écoles et des enseignants) Équité (suppression des obstacles à la scolarisation de tous; création d'environnements d'apprentissage inclusifs) <p>a) -c) : Points de vue des parties prenantes sur les domaines du système éducatif ayant enregistré des changements (ou non) pendant la période de référence</p>		

PRINCIPALES QUESTIONS D'ÉVALUATION ET SOUS-QUESTIONS	INDICATEURS	PRINCIPALES SOURCES D'INFORMATION	ANALYSE
<p>QEP 5 De quelle façon les changements observés en matière de planification sectorielle, de mise en œuvre du plan et de responsabilité mutuelle ont-ils contribué à des changements au niveau de l'ensemble du système éducatif?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Les mesures spécifiques prises dans le cadre de la mise en œuvre du plan sectoriel s'attaquent à des blocages systémiques repérés précédemment • Explications alternatives des changements observés au niveau du système (changements dus à des facteurs extérieurs, poursuite d'une tendance déjà à l'œuvre avant le cycle de la politique en cours/le plus récent, efforts ciblés ne relevant pas du plan sectoriel de l'éducation) • Points de vue des parties prenantes sur les raisons des changements observés 	<ul style="list-style-type: none"> • Sources semblables à celles mentionnées pour la QEP 4 • Documentation sur les bonnes pratiques dans les domaines des systèmes éducatifs traités par le plan sectoriel du pays • Analyses du secteur de l'éducation • Plan stratégique de réduction de la pauvreté d'un pays 	
Question clé III : « Les changements observés au niveau du système éducatif ont-ils permis de faire des progrès en termes d'impact? »			
<p>QEP 6 : 6 Durant la période de référence, quels sont les changements observés dans les domaines suivants :</p> <p>a) Acquis scolaires (éducation de base)</p> <p>b) Équité, égalité des sexes et inclusion dans l'éducation?</p>	<p>a) Acquis scolaires :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Évolution des acquis scolaires (éducation de base) pendant la période de référence • Évolution du pourcentage des enfants de moins de cinq (5) ans du Burkina Faso dont le développement est satisfaisant du point de vue de la santé, de l'apprentissage et du bien-être ou changements relatifs à d'autres mesures de soin et d'éducation de la petite enfance relevés dans les enquêtes réalisées au niveau national 	<ul style="list-style-type: none"> • Données sur la performance sectorielle fournies par le Partenariat mondial, l'ISU, les gouvernements des PDP et d'autres sources fiables • Système d'information sur les besoins de perfectionnement des enseignants • Système d'information pour la gestion de l'éducation (SIGE) 	<ul style="list-style-type: none"> • Comparaison avant/après des données du secteur de l'éducation disponibles pour la période de référence • Triangulation des données statistiques avec l'analyse des documents qualitatifs et les entretiens

PRINCIPALES QUESTIONS D'ÉVALUATION ET SOUS-QUESTIONS	INDICATEURS	PRINCIPALES SOURCES D'INFORMATION	ANALYSE
	<p>b) Équité, égalité des sexes et inclusion :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Évolution de la proportion des enfants qui achèvent i) le cycle primaire, ii) le premier cycle de l'enseignement secondaire • Les changements de taux de non scolarisation (i) pour le primaire, (ii) le premier cycle de l'enseignement secondaire • Évolution de la distribution des enfants non scolarisés (filles/garçons; enfants présentant/ne présentant pas de handicap; origines ethniques, géographiques ou économiques) • Le plan sectoriel fixe des objectifs/un indice de parité entre les sexes pour i) le cycle primaire, ii) le premier cycle de l'enseignement secondaire • Mesure dans laquelle ces objectifs ont été atteints • Points de vue des parties prenantes sur la mesure des changements intervenus en termes d'impact pendant la période de référence et les raisons de ces changements <p>(a et b) Indicateurs supplémentaires propres au pays, inclus dans le plan sectoriel ou liés au cadre de suivi</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Données relatives aux examens nationaux • Données internationales et régionales relatives à l'évaluation des acquis scolaires • Données EGMA/EGRA • Enquêtes ASER/UWEZO ou autres enquêtes d'initiative citoyenne • Rapports d'avancement des agents partenaires et des partenaires d'exécution • Rapports d'évaluation à mi-parcours • Rapports annuels de résultats du Partenariat • Rapports d'évaluation • Entretiens 	

PRINCIPALES QUESTIONS D'ÉVALUATION ET SOUS-QUESTIONS	INDICATEURS	PRINCIPALES SOURCES D'INFORMATION	ANALYSE
<p>QEP 7 Existe-t-il des données probantes qui permettent d'établir un lien entre les changements observés en matière d'acquis scolaires, d'équité, d'égalité des sexes et d'inclusion et les changements systémiques identifiés à la QEP 4?</p> <p>Quels autres facteurs pourraient expliquer les changements observés en matière d'acquis scolaires, d'équité, etc.?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Évolution de la trajectoire de changement du pays en matière d'acquis scolaires, d'équité, d'égalité des sexes et d'inclusion pendant la période de référence • Autres éléments susceptibles d'expliquer les changements observés en matière d'acquis scolaires, d'équité, d'égalité des sexes et d'inclusion, en plus des changements systémiques identifiés aux QEP 4 et 5 • Points de vue des parties prenantes sur la mesure des changements intervenus en termes d'impact pendant la période de référence et les raisons de ces changements 	<ul style="list-style-type: none"> • Études/rapports d'évaluation sur les sous-secteurs et secteurs de l'éducation, commandés par le gouvernement du PDP ou d'autres partenaires de développement (selon disponibilité) • Documentation relative aux principaux facteurs influant sur les acquis scolaires, l'équité, l'égalité et l'inclusion dans des conditions comparables • Entretiens 	<ul style="list-style-type: none"> • Comparaison avant/après des données du secteur de l'éducation disponibles pour la période de référence • Triangulation des données statistiques avec l'analyse des documents qualitatifs et les entretiens • Point sur les éléments confirmant et infirmant les contributions du GPE aux résultats sectoriels pendant la période de référence

Annexe II Théorie du changement du Partenariat mondial au niveau des pays pour le Burkina Faso



LÉGENDE

xxx	Apports/soutien non financier du Partenariat mondial (assistance technique, facilitation, plaidoyer)
xxx	Apports/soutien financier du Partenariat mondial (financements et conditions connexes)
	Objectifs au niveau des pays que le GPE soutient/influence et auxquels il contribue directement. Les points soulignés sont des enjeux appuyés, du moins en partie, par le biais du plan sous-sectoriel du PDSEB, financé par l'ESPIG.
	Objectifs de niveau mondial que le GPE soutient/influence et auxquels il contribue directement, et qui ont des conséquences à l'échelon national (continuum du cycle des politiques)
	Objectifs de niveau mondial ayant des répercussions à l'échelon national, qui sont influencés par le GPE, mais pas uniquement impulsés par ses interventions ou son influence au niveau mondial et/ou des pays.
	Résultats intermédiaires : Changements au niveau du système éducatif
	Impact : Changements en matière d'acquis scolaires, d'équité, d'égalité et d'inclusion
	Facteurs contextuels
	Objectif stratégique correspondant du Plan stratégique GPE 2020

1

Les nombres représentent les domaines clés dans lesquels **les liens logiques** (mécanismes explicatifs) relient différents éléments de la théorie du changement (« *parce que x,y se produit* »). Ils renvoient aux phases de réalisation prévues (1. préparation du plan sectoriel, 2. mise en œuvre du plan sectoriel, suivi et dialogue sectoriels, 3. changements au niveau du système éducatif, 4. impact recherché).

Tableau ii.1 Mécanismes explicatifs clés et principales hypothèses sous-tendant la théorie du changement adaptée pour le Burkina Faso

#	MÉCANISME EXPLICATIF	HYPOTHÈSES CRITIQUES SOUS-JACENTES ³³⁴	CONTRIBUTION REVENDIQUÉE (IMPLICITE)
1 - Contributions du GPE à la planification sectorielle			
1.1, 1.2, 1.3 et 1.4	<p>PARCE QUE</p> <p>1) le Partenariat mondial accorde des financements et fournit des lignes directrices pour la préparation des plans sectoriels de l'éducation, des services d'examen d'assurance qualité, de renforcement des capacités et de conseil technique,</p> <p>2) le GPE promeut (au niveau mondial et au niveau des pays) une planification évolutive fondée sur des données probantes,</p> <p>3) le GPE promeut et facilite le partage transnational des données probantes et des bonnes pratiques.</p> <p>4) les données relatives aux systèmes, à l'équité et aux apprentissages générées par un SIGE et un SEA de bonne qualité sont récupérées et utilisées pour éclairer la planification sectorielle,</p> <p>le gouvernement du Burkina Faso produit et pilote ses propres plans sectoriels réalistes et fondés sur des données probantes qui mettent l'accent sur l'équité, l'efficacité et les apprentissages.</p>	<p>Les parties prenantes au niveau national (MENA, membres du GLPE) ont les capacités (connaissances et compétences), les opportunités (ressources, environnement extérieur propice) et la motivation (volonté politique, mesures incitatives) nécessaires pour contribuer de manière conjointe et collaborative à l'amélioration de l'analyse et de la planification sectorielles³³⁵.</p> <p>Le GPE dispose d'un effet de levier suffisant au sein du pays pour que son soutien, financier et non financier, influe sur la planification sectorielle, notamment en ce qui concerne l'existence et le fonctionnement d'un GLPE.</p> <p>Le SIGE et le système d'évaluation des apprentissages (SEA) et d'établissement de rapports produisent des données pertinentes et fiables.</p>	<p>Contribution revendiquée A : Le soutien et l'influence du GPE (financier et non financier) contribuent à l'élaboration de plans sectoriels pilotés par le gouvernement, réalistes et fondés sur des données probantes, qui sont axés sur l'équité, l'efficacité et les apprentissages.</p>
2 - Contributions du Partenariat mondial à la mise en œuvre du plan sectoriel, au suivi et au dialogue sectoriels			
2.1	PARCE QUE	Le GPE dispose d'un effet de levier suffisant au niveau mondial et national pour exercer une	Contribution revendiquée B : Le soutien (d'ordre financier et non financier)

³³⁴Les hypothèses sous-jacentes critiques correspondent à des événements et à des conditions nécessaires à la vérification du lien logique (mécanisme).

³³⁵ Mayne (2017) suggère d'analyser les changements intervenus au niveau de la « capacité » individuelle ou organisationnelle, comme fondement du changement de comportement et de pratique, en explorant les trois dimensions interdépendantes des capacités, de la motivation et de l'opportunité. Voir à ce propos : Mayne, John. *The COM-B Theory of Change Model*. Document de travail. Février 2017.

#	MÉCANISME EXPLICATIF	HYPOTHÈSES CRITIQUES SOUS-JACENTES ³³⁴	CONTRIBUTION REVENDIQUÉE (IMPLICITE)
	<p>1) le GPE fournit des financements AMR, 2) le GPE appuie et promeut un suivi sectoriel inclusif, fondé sur des données probantes, ainsi qu'une planification évolutive au niveau mondial et au niveau des pays, 3) le GPE promeut et facilite le partage transnational des données probantes et des bonnes pratiques,</p> <p>les progrès sectoriels font l'objet d'une responsabilité mutuelle grâce à une concertation sur l'action à mener et un suivi inclusifs.</p>	<p>influence positive sur l'existence et le fonctionnement d'un GLPE.</p> <p>Les parties prenantes au niveau national (MENA, membres du GLPE) ont les capacités (connaissances et compétences), les opportunités (ressources, environnement extérieur propice) et la motivation (volonté politique, mesures incitatives) nécessaires pour travailler ensemble à la résolution des problèmes du secteur de l'éducation.</p>	<p>apporté par le GPE à une planification sectorielle et à un suivi conjoint inclusifs contribue à l'exercice d'une <i>responsabilité mutuelle</i> dans les progrès réalisés dans le secteur de l'éducation.</p>
2.2	<p>PARCE QUE</p> <p>1) le GPE promeut et met en place des mécanismes de financements internationaux harmonisés, plus importants et mieux alignés en faveur de l'éducation, 2) les conditions de financement du GPE intègrent la promotion de meilleurs financements nationaux pour l'éducation,</p> <p>on constate la mobilisation de financements plus importants et de meilleure qualité pour l'éducation du pays.</p>	<p>Le GPE dispose d'un effet de levier suffisant pour influencer le montant et la qualité du financement national et international du secteur de l'éducation.</p> <p>Des facteurs extérieurs (propres au contexte) permettent aux acteurs nationaux et internationaux d'augmenter le financement du secteur éducatif et d'en améliorer la qualité.</p>	<p>Contribution revendiquée C : Les activités de plaidoyer et les conditions de financement du GPE contribuent à des financements accrus et de meilleure qualité au bénéfice de l'éducation dans le pays.</p>
2.3, 2.4, 2.5, 2.6 2.7 et 2.8	<p>PARCE QUE</p> <p>1) le GPE alloue des financements pour la préparation des programmes (PDG) et des financements pour la mise en œuvre des programmes sectoriels de l'éducation (ESPIG), 2) le GPE fournit des services d'examen de la qualité, des lignes directrices, des services de renforcement des capacités et des conseils techniques pour la préparation et l'exécution des ESPIG,</p>	<p>Les acteurs concernés au niveau national disposent des capacités techniques, de la motivation (volonté politique, mesures incitatives) et des opportunités (financement, environnement propice) nécessaires à la mise en œuvre de tous les éléments du plan sectoriel.</p> <p>Les fonds disponibles, de source nationale et internationale, sont suffisants, tant par leur quantité que par leur qualité pour la mise en œuvre de tous les éléments du plan sectoriel.</p>	<p>Contribution revendiquée D : Le soutien et l'influence du GPE (financier et non financier) contribuent à une <i>mise en œuvre</i> effective et efficace du ou des plans sectoriels.</p>

#	MÉCANISME EXPLICATIF	HYPOTHÈSES CRITIQUES SOUS-JACENTES ³³⁴	CONTRIBUTION REVENDIQUÉE (IMPLICITE)
	<p>3) les progrès du secteur de l'éducation font l'objet d'une responsabilité mutuelle,</p> <p>4) le pays a élaboré un plan sectoriel crédible et fondé sur des données probantes,</p> <p>5) l'éducation dispose de financements plus importants et de meilleure qualité,</p> <p>6) le GPE promeut et facilite le partage transnational des données probantes et des bonnes pratiques (y compris par le biais de projets financés par le programme AMR)</p> <p>7) les données relatives aux systèmes, à l'équité et aux apprentissages, générées par un système d'information sur la gestion de l'éducation et un système d'évaluation des apprentissages de bonne qualité, sont récupérées et utilisées pour éclairer la mise en œuvre du plan,</p> <p>le Burkina Faso met en œuvre et assure le suivi de plans sectoriels réalistes, fondés sur des données probantes qui mettent l'accent sur l'équité, l'efficacité et les apprentissages.</p>	<p>Les partenaires de développement au niveau national disposent de la motivation et des opportunités (p. ex. directives des gouvernements donateurs) nécessaires pour aligner leurs propres activités sur les priorités du plan sectoriel et pour travailler par l'intermédiaire du GLPE dans le cadre d'un forum de consultation et de conseil.</p> <p>Les parties prenantes au niveau national (MENA, membres du GLPE) participent aux revues sectorielles conjointes périodiques et appliquent les recommandations qui en sont issues pour faire en sorte que la mise en œuvre du plan sectoriel soit plus équitable et repose sur des données probantes.</p> <p>Le plan sectoriel comprend des mesures de renforcement du SIGE et du SEA de façon à produire, en temps utile, des données pertinentes et fiables.</p>	
3. Des objectifs nationaux aux changements systémiques (résultat intermédiaire)			
3.1	<p>PARCE QUE</p> <p>le Burkina Faso met en œuvre et assure le suivi de plans sectoriels réalistes, fondés sur des données probantes qui mettent l'accent sur l'équité, l'efficacité et l'apprentissage,</p> <p>le système éducatif gagne en efficacité et en efficacité pour fournir à tous des services éducatifs équitables et de qualité.</p>	<p>La mise en œuvre du plan sectoriel de l'éducation permet de combler des lacunes du système éducatif observées précédemment, en lien avec les différents éléments ci-dessous ou leur combinaison :</p> <p>Gestion du secteur</p> <p>Emploi efficace et efficiente des ressources disponibles</p> <p>Gestion sectorielle efficace au niveau national, infranational et local (établissements)</p>	<p>Contribution revendiquée E : La préparation, la mise en œuvre et le suivi de plans sectoriels réalistes fondés sur des données probantes contribuent à des changements positifs au niveau du <i>système éducatif</i> global.</p>

#	MÉCANISME EXPLICATIF	HYPOTHÈSES CRITIQUES SOUS-JACENTES ³³⁴	CONTRIBUTION REVENDIQUÉE (IMPLICITE)
		<p>Processus décisionnel transparent, fondé sur des données probantes – avec p. ex. des évaluations régulières de la qualité des acquis scolaires, une collecte régulière des données grâce au SIGE, des processus transparents de communication des données, des systèmes de données intégrés et efficaces en facilitant l’usage.</p> <p>Apprentissages :</p> <p>Supports éducatifs appropriés et disponibles – p. ex. programmes d’enseignement, manuels et autres matériels d’apprentissage, infrastructures scolaires, plans de leçons/outils de formation professionnelle des enseignants, nombre et répartition adaptés d’enseignants formés, enseignants formés à l’utilisation des programmes et des matériels correspondants, mesures incitatives pour les enseignants, supervision des enseignants</p> <p>Qualité de l’enseignement/de l’instruction – p. ex., temps d’enseignement, langue d’enseignement, pédagogie appropriée (enseignement adapté au niveau), relation enseignant-apprenant, gestion efficace des établissements</p> <p>Équité :</p> <p>Suppression des obstacles à la scolarisation de tous</p> <p>Environnement éducatif inclusif</p>	
3.2	<p>PARCE QUE</p> <p>1) le plan sectoriel comprend des mesures de renforcement du SIGE et du SEA,</p>	<p>La capacité nationale (capacités techniques, volonté politique, ressources) ou une assistance technique pertinente sont suffisantes pour réaliser des analyses et des rapports sur les</p>	

#	MÉCANISME EXPLICATIF	HYPOTHÈSES CRITIQUES SOUS-JACENTES ³³⁴	CONTRIBUTION REVENDIQUÉE (IMPLICITE)
	(2) parce que le GPE promeut et facilite le partage des données et la responsabilité mutuelle des progrès du secteur de l'éducation, le pays produit et communique des données ventilées relatives à l'équité, à l'efficacité et aux apprentissages.	données disponibles et d'actualiser le SIGE et le SEA. Les fonctions et responsabilités sont clairement réparties de manière à faciliter la production de données, l'établissement de rapports tirant parti des données, ainsi que l'utilisation des données pour assurer le suivi de la mise en œuvre.	
4. Du changement systémique (résultats intermédiaires) à l'impact			
4	PARCE QUE l'on observe des améliorations au niveau du système éducatif global, les acquis scolaires progressent et l'équité, l'égalité et l'inclusion s'améliorent dans l'éducation.	Les changements enregistrés dans le système éducatif ont un effet positif sur les acquis scolaires et l'équité. Les données relatives à l'équité, à l'efficacité et aux apprentissages, que produit le pays, permettent de mesurer/de suivre ces changements.	Contribution revendiquée F : Les améliorations du système éducatif débouchent sur de <i>meilleurs acquis scolaires</i> et le <i>renforcement de l'équité, de l'égalité des sexes</i> et de <i>l'inclusion</i> dans le secteur de l'éducation.

Annexe III Méthodologie d'évaluation

L'évaluation s'attache à évaluer la pertinence, l'efficacité et l'efficacités des apports du Partenariat à l'échelon des pays ainsi que la validité de sa théorie du changement, afin de déterminer si (et de quelle façon) les réalisations et les activités du Partenariat mondial contribuent aux résultats et à l'impact observés³³⁶. Les cadres directeurs de l'évaluation sont la matrice d'évaluation (annexe I) et la théorie du changement au niveau des pays pour le Burkina Faso (annexe II)³³⁷.

L'approche globale de cette évaluation est fondée sur la théorie et s'appuie sur l'analyse des contributions (AC). L'analyse des contributions est une approche itérative de l'évaluation, qui s'appuie sur la théorie pour déterminer la contribution d'un ou de plusieurs programmes aux résultats observés en cherchant à mieux comprendre les causes des changements enregistrés (ou non) et l'effet des interventions en question par rapport aux autres facteurs internes et externes³³⁸.

L'équipe d'évaluation a retenu l'analyse des contributions comme approche principale pour cette mission, en raison de sa grande utilité dans les situations suivantes : i) lorsqu'un programme n'est pas expérimental, mais a été exécuté sur la base d'une théorie du changement formulée de façon suffisamment claire; ii) lorsque les processus de changement considérés ne sont pas unidimensionnels, mais complexes (le changement est influencé par différents facteurs interconnectés et n'est pas la conséquence d'interventions s'inscrivant dans une politique unique susceptible d'être isolée); iii) lorsque les processus de changement considérés sont étroitement liés au contexte. Le rapport issu d'une analyse de contribution ne donne pas de preuves formelles, mais fournit plutôt une ligne de raisonnement fondée sur des données probantes, à partir de laquelle il est possible de tirer des conclusions plausibles sur les types et les causes des contributions apportées par le programme ou l'intervention en question. L'analyse de contribution utilise des données quantitatives et qualitatives pour établir « l'historique des contributions » du programme ou des interventions faisant l'objet d'un examen.

Le processus, pour cette évaluation pays, comportait quatre étapes : i) l'évaluation de la disponibilité et de la qualité des données, l'adaptation de la théorie du changement au niveau des pays et la réalisation d'une cartographie des parties prenantes spécifique au pays pour déterminer les priorités des consultations lors de la visite de pays (voir l'annexe IV); ii) la collecte de données dans le pays au cours d'une mission de huit jours au Burkina Faso, du 4 au 13 décembre 2017; iii) l'assemblage et l'analyse des contributions du Partenariat mondial; iv) la rédaction du rapport d'évaluation.

³³⁶ Dans le cadre de la présente mission, l'emploi du terme « impact » renvoie à la terminologie en usage au GPE en référence aux changements sectoriels dans le domaine des apprentissages, de l'équité, de l'égalité des sexes et de l'inclusion (repris dans les buts stratégiques 1 et 2 du Plan stratégique 2020 du GPE). Tout en étudiant les progrès accomplis en matière d'impact (selon l'acception définie), les évaluations au niveau des pays ne constituent pas des évaluations d'impact formelles à proprement parler, lesquelles comportent généralement une analyse contradictoire fondée sur des essais contrôlés randomisés.

³³⁷ La présente théorie du changement, propre au Burkina Faso, est adaptée de la théorie du changement générique au niveau des pays, présentée dans le rapport initial de cette mission.

³³⁸ Voir, par exemple : Mayne, J. "Addressing Cause and Effect in Simple and Complex Settings through Contribution Analysis" dans *Evaluating the Complex*, R. Schwartz, K. Forss, et M. Marra (Eds.), Transaction Publishers, (2011).

La collecte de données et l'analyse ont été effectuées par une équipe composée de deux consultants internationaux et d'un consultant national. Méthodes de collecte de données utilisées :

- Examen de documents (voir l'annexe VI pour la bibliographie).
- Consultations auprès des parties prenantes et des groupes de discussions au Burkina Faso. De plus, des entrevues téléphoniques ont été menées avec le responsable pays à Washington, D.C. La liste des parties prenantes consultées figure à l'annexe V. Au total, l'équipe d'évaluation a mené des entrevues auprès de 47 personnes (voir encadré iv.1), dont 9 femmes.
- Analyse des données de performance du secteur de l'éducation, fondée sur l'information, accessible au public, relative aux résultats d'apprentissage, à l'équité, à l'égalité des sexes et à l'inclusion, et au financement de l'éducation³³⁹.

Encadré iii.1 : Parties prenantes consultées

Ministère de l'Éducation (MENA) : 13
 Ministère des Finances : 2
 Autres ministères : 6
 Agent partenaire (AFD) : 2
 Agence de coordination (UNICEF) : 2
 Société civile/écoles privées : 17
 Partenaires de développement : 4
 Secrétariat du Partenariat : 1

L'équipe d'évaluation a analysé les données recueillies à partir de données qualitatives (descriptives, contenu, comparatives) et de techniques quantitatives, triangulant ainsi des données provenant de différentes sources et méthodes de collecte de données.

³³⁹ Les données proviennent principalement de la base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU), data.uis.unesco.org; du Système de notification des pays Créanciers (SNPC) de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), <https://stats.oecd.org/Index.aspx?DataSetCode=CRS1>; et des bases et sources de données au niveau des pays.

Annexe IV Cartographie des parties prenantes

Le tableau ci-dessous reprend la cartographie générique des parties prenantes présentée dans le rapport initial de la mission et adapté au contexte burkinabè.

Tableau iv.1 Cartographie des parties prenantes dans le contexte du Burkina Faso

PARTIE PRENANTE	INTÉRÊT/INFLUENCE VIS-À-VIS DU GPE AU NIVEAU DU PAYS IMPORTANCE POUR L'ÉVALUATION	RÔLE DANS L'ÉVALUATION AU NIVEAU DU PAYS
Niveau mondial		
Secrétariat	Intérêt : Élevé. Influence : Élevée. Le Secrétariat met en pratique les recommandations relatives aux orientations et à la stratégie formulées par le Conseil. Importance : Élevée.	Les principales parties prenantes internes et les utilisateurs de l'évaluation; les informateurs clés; le responsable-pays a facilité les contacts de l'équipe d'évaluation avec les parties prenantes.
Les membres du Conseil d'administration (des pays en développement inclus dans l'échantillon)	Intérêt : Élevé. Influence : Élevée. Les membres du Conseil influencent l'orientation, l'évolution de la stratégie et la gestion du GPE, et en garantissent les ressources. Il faut s'attendre à une certaine variété du degré d'implication des représentants des PDP siégeant au Conseil et de leur connaissance des financements accordés par le GPE à leur propre pays. Importance : Élevée.	Le Burkina Faso est représenté au Conseil d'administration par le groupe constitutif Afrique 2. Les membres actuels du conseil sont originaires du Tchad (membre du conseil) et de Madagascar (suppléant). Ces membres du conseil n'ont <i>pas été</i> consultés au cours de cette évaluation de pays.

PARTIE PRENANTE	INTÉRÊT/INFLUENCE VIS-À-VIS DU GPE AU NIVEAU DU PAYS IMPORTANCE POUR L'ÉVALUATION	RÔLE DANS L'ÉVALUATION AU NIVEAU DU PAYS
Niveau national		
Gouvernement du Burkina Faso		
<i>Ministère de l'Éducation nationale et de l'Alphabétisation (MENA)</i>	<p>Intérêt : Élevé.</p> <p>Influence : Élevée. Responsable de la conception et de l'exécution de la politique sectorielle de l'éducation et de la gestion des fonds correspondants.</p> <p>Importance : Élevée. Partenaire principal pour la conception et la mise en œuvre des financements du GPE.</p>	<p>Informateurs clés à l'échelon du pays. Les directeurs des directions clés du MENA ont été interrogés en personne lors de la visite (voir annexe V, liste des parties prenantes).</p> <p>Le secrétariat permanent du programme stratégique de l'éducation de base (<i>SP-PDSEB, Secrétariat permanent du plan de développement sectoriel de l'éducation de base</i>) a également été interviewé, car il supervise le programme d'éducation de base et les fonds mis en commun.</p>
Autres ministères ayant des responsabilités dans le secteur de l'éducation : <i>Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche scientifique et de l'Innovation. Ministère de la Jeunesse, de la Formation et de l'Insertion professionnelle</i>	<p>Intérêt : Moyen. L'enseignement supérieur et l'EFTP ne sont pas directement soutenus par les fonds du GPE.</p> <p>Influence : Moyenne (même raison).</p> <p>Importance : Moyenne (même raison).</p>	<p>Les parties prenantes des deux autres ministères assumant des responsabilités en matière d'éducation ont été consultées. Étant donné que le pays s'est essentiellement concentré sur le programme d'éducation de base, ces ministères, qui n'étaient pas concernés par ce programme, ont moins participé au dialogue sectoriel et à la mise en œuvre du PSE.</p>
<i>Ministère de l'Économie, des Finances et du Développement</i>	<p>Intérêt : Moyen à élevé. L'éducation est l'une des diverses priorités concurrentes du Burkina Faso.</p> <p>Influence : Élevée. Responsable des allocations budgétaires pour le secteur de l'éducation.</p> <p>Importance : Élevée.</p>	<p>Informateurs clés à l'échelon du pays. Deux hauts fonctionnaires ont été interviewés au cours de la visite, y compris le directeur général du budget.</p>

PARTIE PRENANTE	INTÉRÊT/INFLUENCE VIS-À-VIS DU GPE AU NIVEAU DU PAYS IMPORTANCE POUR L'ÉVALUATION	RÔLE DANS L'ÉVALUATION AU NIVEAU DU PAYS
Ministère chargé du bien-être social, du genre et de l'enfance (au Burkina Faso : <i>Ministère de la Femme, de la Solidarité nationale et de la Famille</i>).	Intérêt : Moyen à faible. Influence : Faible. Le ministère n'a pas été mentionné comme un acteur pertinent dans le secteur de l'éducation. Importance : Moyen à faible.	Le ministère n'a <i>pas été</i> consulté pour cette évaluation.
Principales parties prenantes du secteur de l'éducation (niveau national)		
Agent partenaire Agence française de développement (AFD)	Intérêt : Élevé. Influence : Élevée. Responsable de la gestion des deux plus récents ESPIG au Burkina Faso. Importance : Élevée.	Informateurs clés à l'échelon du pays. Consultés au cours de la visite.
Agence de coordination UNICEF Burkina Faso	Intérêt : Élevé. Influence : Moyenne à élevée. En qualité de facilitateur, l'agence de coordination joue un rôle important dans le fonctionnement du GLPE. Importance : Élevée.	Les informateurs clés à l'échelon du pays, interrogés lors de la visite de pays (à la fois chef de l'éducation et spécialiste de l'éducation).
Partenaires de développement (organismes bailleurs de fonds, organisations multilatérales) Affaires mondiales, Canada, Agence japonaise de coopération internationale, Banque mondiale.	Intérêt : Élevé. Influence : Moyenne à élevée, du fait de leur participation au GLPE, aux exercices de suivi sectoriel, ainsi qu'à leurs propres activités dans le secteur de l'éducation. Importance : Élevée.	Les informateurs clés à l'échelon du pays ont été interviewés en personne au cours de la visite.
Organisations non gouvernementales internationales Light for the World; Catholic Relief services; Plan International; Planète, Enfants & Développement	Intérêt : Élevé. Influence : Moyenne. Membres du GLPE dont l'influence, quoique croissante, demeure limitée comparée à celle des partenaires de développement bilatéraux et multilatéraux. Importance : Élevée.	Informateurs clés à l'échelon du pays. Consultés au cours de la visite de pays.

PARTIE PRENANTE	INTÉRÊT/INFLUENCE VIS-À-VIS DU GPE AU NIVEAU DU PAYS IMPORTANCE POUR L'ÉVALUATION	RÔLE DANS L'ÉVALUATION AU NIVEAU DU PAYS
<p>Organisations non gouvernementales nationales Coalition pour l'EPT (<i>Coalition nationale pour l'Éducation pour tous</i>), <i>Cadre de concertation des ONG et associations actives en éducation de base</i>; le Fonds national pour l'Alphabétisation et l'Éducation non formelle (FONAENF);</p> <p>Fédération des associations islamiques du Burkina (FAIB); Secrétaire national de l'enseignement catholique (SNEC); Fédération des églises et missions évangéliques du Burkina (FEME); Union nationale des associations des parents d'élèves du secondaire et du supérieur</p>	<p>Intérêt : Élevé.</p> <p>Influence : Moyenne à faible. La plupart ne sont pas membres du GLPE, mais plusieurs ont participé à des consultations de planification sectorielle et à des revues sectorielles de l'éducation.</p> <p>Importance : Moyenne à élevée. De nombreuses écoles dans les pays sont confessionnelles, et l'éducation non formelle joue un rôle important dans le secteur.</p>	<p>Informateurs clés à l'échelon du pays. Consultés au cours de la visite de pays.</p>
<p>Représentants du secteur privé : Union nationale des établissements d'enseignement privé (UNEEP)</p>	<p>Intérêt : Moyen à élevé.</p> <p>Influence : Moyenne. Responsable, mais sans coordination, pour une grande partie des écoles du Burkina Faso.</p> <p>Importance : Moyenne à élevée. De nombreuses écoles du Burkina Faso sont privées, mais ce syndicat particulier ne représentait pas toutes les écoles privées du pays (certaines sont très informelles).</p>	<p>Informateurs clés à l'échelon du pays. Consultés au cours de la visite de pays.</p>
<p>Fondations philanthropiques</p>	<p>Intérêt : s. o.</p> <p>Influence : s. o.</p> <p>Importance : s. o.</p>	<p>Rien n'indique que les fondations philanthropiques jouent un rôle dans le secteur de l'éducation au Burkina Faso. <i>Aucune</i> consultation n'a été menée.</p>

D'après les consultations menées auprès du MENA. L'équipe d'évaluation n'a effectué aucune consultation au niveau local et/ou scolaire.

Annexe V Liste des parties prenantes consultées

42 personnes ont été consultées au cours de la présente évaluation (dont 9 femmes). Toutes les parties prenantes, à l'exception de celles marquées d'un astérisque (*), ont été rencontrées en personne.

Tableau v.1 Parties prenantes consultées

ORGANISATION	NOM, PRÉNOM	TITRE (ET DIRECTION)	H/F
Secrétariat	BAETEN, Sven	Responsable-pays pour le Burkina Faso	H
Ministère de l'Éducation nationale et de l'Alphabétisation	KINDA, Patarb Tellé Emma Clarisse	Directrice, DGREIP (Direction générale de la recherche en éducation et de l'innovation pédagogique)	F
	YAMÉOGO, Zourata	Directeur, DGEFTP (Direction générale de l'enseignement et la formation technique et professionnelle)	F
	SAWADOGO, François	Directeur, DGESE Direction générale des études et des statistiques sectorielles	H
	OUÉDRAOGO, Angèle	DGESE	F
	SAWADOGO, Sibiri Evariste	Directeur, DRH (Direction des ressources humaines)	H
	Ousmane SIDIBÉ,	Directeur de la DAF (Direction des affaires administratives et financières)	H
	DABIRÉ, Guillaume	SPB/MAAP	H
	BAKO, Jean Bernard	Directeur, DGENF (Direction générale de l'éducation non formelle)	H
	DAHANDI, Bourgou	Directeur, DGEFTP (Direction générale de l'enseignement et la formation technique et professionnelle)	H
SP-PDSEB, Secrétariat permanent du développement du plan sectoriel de l'éducation de base	KABORÉ, Ibrahima	Secrétaire permanent	H
	ZIDA, Jean Edmond	Chef de service coordination des composantes	H
	BOURGOU, Moussa	Gestionnaire, Éducation non formelle (ENF)	H

ORGANISATION	NOM, PRÉNOM	TITRE (ET DIRECTION)	H/F
	SANOUE, Arsène	SAF	H
Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche scientifique et de l'Innovation	BATIONO, Saturnin	Directeur, DGESS Direction générale des études et des statistiques sectorielles	H
	KABORÉ, Boureima	Directeur, DGESS Direction générale des études et des statistiques sectorielles	H
Ministère de la Jeunesse, de la Formation et de l'Insertion professionnelle	OUÉDRAOGO, Hassane	Directeur, DGESS Direction générale des études et des statistiques sectorielles	H
	KOLOGHO, Fatimata Bintou	Directrice, DGESS Direction générale des études et des statistiques sectorielles	F
	ILBOUDO, Adissa Diallo	Service de la prospective et de la planification	F
<i>Ministère de l'Économie, des Finances et du Développement</i>	SOULAMA, Vieux Abdoul Rachid	Directeur général du budget	H
	LIN Hien	Directeur des opérations de décaissement	H
UNICEF Burkina Faso	SISSAO, Moussa	Chef de file	H
	TRAORÉ, Adama	Spécialiste de l'éducation	H
<i>Coalition nationale de l'Éducation pour tous</i>	DEMBÉLÉ, Samuel	Président	H
	OUATTARA, Boubacar	Vice-président	H
	NÉBIÉ, Modeste B.	Directeur des communications	H
	Juste Koumara, LOGOBANA	Membre Syndicat national des travailleurs de l'éducation et de la recherche	H
<i>Cadre de concertation des ONG et associations actives en éducation de base</i>	OUÉDRAOGO, Saïdou	Secrétaire exécutif	H
	MINIGOU, Martine	Agente de projet	F
Fonds pour l'alphabétisation et l'éducation non formelle	GOABAGA, Emmanuel	Directrice	H
Light for the World	BAGBILA, Elie	Représentant pays, Burkina Faso	H
Catholic Relief services	KABORE, Issaka		H
Plan International	MONTVERT, Ariane		
Planète, Enfants & Développement	DAH, Difrothey Olo Gilbert		H

ORGANISATION	NOM, PRÉNOM	TITRE (ET DIRECTION)	H/F
Fédération des associations islamiques du Burkina (FAIB)	DÉMÉ, Hatimi		H
	BANCÉ, Ousmane		H
Secrétariat national de l'enseignement catholique (SNEC)	SAWADOGO, Frère Victor	Secrétaire national adjoint	H
	KIEMDÉ, Abbé Hubert		H
Fédération des églises et missions évangéliques du Burkina (FEME)	KALKOUMDO, Emmanuel		H
Union nationale des établissements d'enseignement privé (UNEEP)	BAZÉMO, Abraham		H
Agence française de développement (AFD)	SAWADOGO, Anne Marie	Agente de projet, éducation/formation professionnelle	F
	DANDJINO, Joelle	Administratrice de projet, Éducation	F
Ministère des Affaires étrangères, du Commerce et du Développement du Canada	SCHIFF, Noah	Premier secrétaire (Coopération), Haut-commissariat du Canada, Accra	H
	NÉBIÉ, Auguste		H
Agence japonaise de coopération internationale			
Banque mondiale			
Union Nationale des associations de parents de l'enseignement secondaire et supérieur	FAYAMA, Adama	Secrétaire	H

Annexe VI Liste des documents examinés

- Baeten, Sven. BTOR Burkina Faso – 10 au 17 avril 2015. Courriel au Secrétariat, 4 mai 2016.
- Bleitrach, Virginie. « Avis de révision du programme d'appui à la mise en œuvre du Programme de développement stratégique de l'éducation de base du Burkina Faso – demande de prorogation de 12 mois de la date de clôture initiale du programme. » Virginie Bleitrach à Alice P. Albright, Paris, 25 juillet 2016.
- Calvès, Anne E., Jean-François Kobiané and Afiwa N'Bouké. "Privatization of Education and Labour Force Inequality in Urban Francophone Africa: The Transition from School to Work in Ouagadougou". *World Development* 47 (2013): 136-148.
- Calvès, Anne-Emmanuèle and Jean-François Kobiané. « Genre et nouvelles dynamiques d'insertion professionnelle chez les jeunes à Ouagadougou ». *Autrepart* 3, no. 71 (2014) : 33-56.
- PASEC 2007 : *Les apprentissages scolaires au Burkina Faso : les effets du contexte, les facteurs pour agir*. Dakar : CONFEMEN 2007.
- PASEC 2014 : *Performances du système éducatif burkinabè : Compétences et facteurs de réussite au primaire*. Dakar : CONFEMEN 2014.
- *Convention de financement entre L'Agence française de développement et le Burkina Faso*. Accord financier, Ouagadougou, 14 novembre 2013.
- Des partenaires techniques et financiers et des représentants de la société civile signataires au Secrétariat du Partenariat oncial pour l'éducation. *Lettre d'endossement du Programme sectoriel de l'éducation et de la formation (PSEF) du Burkina Faso*. Lettre d'endossement, Ouagadougou, 1^{er} mars 2013.
- Diabougua, Dr. Yombo Paul. *Niveau de mise en œuvre des audits du CAST 2015 et 2016*. Dr Yombo Paul Diabougua à M. le Directeur du Bureau de la coopération suisse au Burkina Faso, chef de file des partenaires techniques et financiers, Ouagadougou, 30 août 2017.
- Fiduciaire africaine d'expertise comptable et d'organisation. *Rapport de synthèse générale du fonds commun CAST-FSDEB sur les comptes arrêtés 31 décembre 2015*. Rapport de synthèse, Ouagadougou, décembre 2015.
- Ginolin, Marion and François Robert. *Rapport d'évaluation externe du Programme sectoriel de l'éducation et de la formation (2012-2021) en vue de son endossement au Partenariat mondial de l'éducation par les partenaires techniques et financiers*. Ouagadougou : Le Vif du sujet, février 2013.
- Ginolin, Marion, Nebghouha Mohamed Vall et Francois Robert. *Rapport définitif de l'évaluation externe du plan sectoriel de l'éducation et de la formation 2017-2030 du Burkina Faso en vue de son endossement par les partenaires techniques et financiers*. Ouagadougou : Le Vif du sujet, 3 mars 2017.
- Partenariat mondial pour l'éducation, et al. OPERA : Observation des pratiques enseignantes dans leurs rapports avec les apprentissages des élèves, 2015.
- Partenariat mondial pour l'éducation. *Burkina Faso Examen de l'assurance de la qualité Phase III – Évaluation finale*. Washington, D.C., mars 2013.

- Partenariat mondial pour l'éducation. *Education Sector Program Implementation Grant: Country Lead Assessment on Proposal of Revision*. Évaluation de la révision du programme, Washington, D.C., juillet 2016.
- Partenariat mondial pour l'éducation. *Mission du Partenariat mondial pour l'éducation au Burkina Faso*. Rapport de mission, Washington, D.C., avril 2016.
- Partenariat mondial pour l'éducation. *Mission du Partenariat mondial pour l'éducation au Burkina Faso*. Rapport de mission, Washington, D.C., octobre 2016.
- Partenariat mondial pour l'éducation. *Mission du Partenariat mondial pour l'éducation au Burkina Faso*. Rapport de mission, Washington, D.C., avril 2017.
- Partenariat mondial pour l'éducation. *Mission du Secrétariat du Partenariat mondial pour l'Éducation, au Burkina Faso*. Rapport de mission, Washington, D.C., avril 2017.
- Partenariat mondial pour l'éducation. *Requête de financement pour la mise en œuvre du programme*. Requête de financement, Ouagadougou, 2 mars 2013.
- Kamano, Pierre J., Ramahatra Rakotomalala, Jean-Marc Bernard, Guillaume Husson et Nicolas Reuge. *Les défis du système éducatif burkinabè en appui à la croissance économique*. Document de travail de la Banque mondiale n° 196, Washington, D.C. : Banque internationale pour la reconstruction et le développement/Banque mondiale, 2010.
- Lamot, Edouard. « BTOR – Burkina Faso, May 7-13 ». Courriel au Secrétariat, 17 juin 2017.
- Les partenaires techniques et financiers et les représentants de la société civile signataires. *Endossement du Plan sectoriel de l'éducation et de la formation (PSEF) 2017-2030 du Burkina Faso*. Lettre d'endossement, Ouagadougou, 5 juin 2017.
- Licht, Margarita Focas. « Rappel : clôture dans un délai de trois mois du Financement pour la préparation du plan sectoriel de l'éducation ». Margarita Focas Licht à Dre Anne Vincent, Washington, D.C., 28, avril 2017.
- Miningou, Élisé Wendlassida and Valérie Vierstraete. "Performance of primary education in Burkina Faso: a multi-output stochastic frontier analysis". Oxford Development Studies. 24 septembre 2017 <http://dx.doi.org/10.1080/13600818.2017.1378316>.
- Ministère de l'Éducation nationale et de l'Alphabétisation. *16^e mission conjointe de suivi du Plan décennal de développement de l'éducation de base*. Aide-mémoire, Ouagadougou, 12 avril 2012.
- Ministère de l'Éducation nationale et de l'Alphabétisation. *1^{re} mission conjointe de suivi du Programme de développement stratégique de l'éducation de base*. Aide-mémoire, Ouagadougou, 18 avril 2013.
- Ministère de l'Éducation nationale et de l'Alphabétisation. *3^e mission conjointe de suivi du Programme de développement stratégique de l'éducation de base*. Aide-mémoire, Ouagadougou, 23 avril 2015.
- Ministère de l'Éducation nationale et de l'Alphabétisation. *4^e mission conjointe de suivi du Programme de développement stratégique de l'éducation de base*. Aide-mémoire, Ouagadougou, 6 mai 2016.
- Ministère de l'Éducation nationale et de l'Alphabétisation. *5^e mission conjointe de suivi du Programme de développement stratégique de l'éducation de base*. Aide-mémoire, Ouagadougou, 15 mai 2017.

- Ministère de l'Éducation nationale et de l'Alphabétisation. *Bilan des activités de 2016 et perspectives de 2017 dans le cadre de la mise en œuvre du plan stratégique de renforcement des capacités (PSRC) du MENA*. Ouagadougou, avril 2017.
- Ministère de l'Éducation nationale et de l'Alphabétisation. *Document de programme soumis au Partenariat mondial pour l'éducation pour la mise en œuvre du Plan sectoriel de l'é et de la formation (PSEF) 2017-2030*. Document de programme, Ouagadougou, août 2017.
- Ministère de l'Éducation nationale et de l'Alphabétisation. *Guide de gestion des cantines scolaires à l'usage des communes du Burkina Faso*. Ouagadougou, mars 2017.
- Ministère de l'Éducation nationale et de l'Alphabétisation. *Manuel de procédures du Fonds commun de soutien au financement du PSEF – Compte d'affectation spéciale au Trésor (CAST)*. Ouagadougou, août 2017.
- Ministère de l'Éducation nationale et de l'Alphabétisation. *Note conceptuelle relative au processus de gestion décentralisée des cantines scolaires par les COGES du ministère de l'Éducation nationale et de l'Alphabétisation*. Note conceptuelle, Ouagadougou, 16 août 2015.
- Ministère de l'Éducation nationale et de l'Alphabétisation. *Plan stratégique de renforcement des capacités du ministère de l'Éducation nationale et de l'Alphabétisation (MENA)*. Ouagadougou, novembre 2010.
- Ministère de l'Éducation nationale et de l'Alphabétisation. *Programme de développement stratégique de l'éducation de base au Burkina Faso*. Document de programme et annexes, Ouagadougou, février 2013.
- Ministère de l'Éducation nationale et de l'Alphabétisation. *Protocole de financement commun du Fonds commun de soutien au financement du plan sectoriel de l'éducation et de la formation (FC/PSEF)*. Ouagadougou, août 2017.
- Ministère de l'Éducation nationale et de l'Alphabétisation. *Rapport de suivi annuel 2016 du PDSEB*. Ouagadougou, mai 2017.
- Ministère de l'Éducation nationale et de l'Alphabétisation. *Évaluation des acquis scolaires. 2013-2014*. Ouagadougou, 2015.
- Ministère de l'Éducation nationale et de l'Alphabétisation. *Évaluation des acquis scolaires. 2009-2010*. Ouagadougou, 2011.
- Ministère de l'Éducation nationale et de l'Alphabétisation. *Évaluation des acquis scolaires. 2005-2006*. Ouagadougou, 2007.
- Ministère de l'Éducation nationale et de l'Alphabétisation, ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche scientifique et de l'Innovation, et ministère de la Jeunesse, de la Formation et de l'Insertion professionnelle. *Plan d'action pluriannuel (PAP) 2017-2030 du Plan sectoriel de l'éducation et de la formation 2017-2030*. Ouagadougou, mai 2017.
- Ministère de l'Éducation nationale et de l'Alphabétisation, ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche scientifique et de l'Innovation, et ministère de la Jeunesse, de la Formation et de l'Insertion professionnelle. *Plan sectoriel de l'éducation et de la formation (PSEF) 2017-2030*. Ouagadougou, mai 2017.
- Ministère de l'Économie et des Finances. *Projet de loi de règlement, gestion 2009 – Rapport d'exécution du Budget*. Ouagadougou, juin 2010.

- Ministère de l'Économie et des Finances. *Projet de loi de règlement, gestion 2010 – Rapport d'exécution du Budget*. Ouagadougou, juin 2011.
- Ministère de l'Économie et des Finances. *Projet de loi de règlement, gestion 2011 – Rapport d'exécution du Budget*. Ouagadougou, juillet 2012.
- Ministère de l'Économie et des Finances. *Projet de loi de règlement, gestion 2012 – Rapport d'exécution du Budget*. Ouagadougou, juin 2013.
- Ministère de l'Économie et des Finances. *Projet de loi de règlement, gestion 2013 – Rapport d'exécution du Budget*. Ouagadougou, juillet 2014.
- Ministère de l'Économie et des Finances. *Projet de loi de règlement, gestion 2014*. Ouagadougou, juillet 2015.
- Ministère de l'Économie et des Finances et du Développement. *Projet de loi de règlement, gestion 2015 – Rapports d'exécution du Budget*. Ouagadougou, juillet 2016.
- Ministère de l'Éducation nationale et de l'Alphabétisation. *15^e mission conjointe de suivi du Plan décennal de développement de l'éducation de base*. Aide-mémoire, Ouagadougou, 5 avril 2011.
- Ministère de l'Enseignement de base et de l'Alphabétisation. *14^e mission conjointe de suivi du Plan décennal de développement de l'éducation de base*. Aide-mémoire, Ouagadougou, 6 avril 2010.
- Ministère de l'Enseignement de base et de l'Alphabétisation. *15^e mission conjointe de suivi du Plan décennal de développement de l'éducation de base*. Aide-mémoire, Ouagadougou, 18 avril 2012.
- Ministères en charge de l'éducation et de la formation. *Plan d'action triennal 2013-2015 du Programme sectoriel de l'éducation et de la formation*. Ouagadougou, février 2013.
- Ministères en charge de l'éducation et de la formation. *Programme sectoriel de l'éducation et de la formation (PSEF) 2012-2021*. Ouagadougou, février 2013.
- Ministères en charge de l'éducation et de la formation. *Rapport annuel de mise en œuvre du Programme de développement stratégique de l'éducation de base (PDSEB)*. Rapport annuel, Ouagadougou, juillet 2014.
- Ministères en charge de l'éducation et de la formation. *Rapport annuel de suivi de la mise en œuvre du Programme de développement stratégique de l'éducation de base (PDSEB)*. Rapport de suivi annuel, Ouagadougou, mai 2015.
- Ministères en charge de l'éducation et de la formation. *Rapport annuel de suivi financier du Programme de développement stratégique de l'éducation de base*. Rapport de suivi annuel, Ouagadougou, mai 2017.
- Ministères en charge de l'éducation et de la formation. *Rapport annuel de suivi financier du Programme de développement stratégique de l'éducation de base*. Rapport de suivi financier annuel provisoire, Ouagadougou, mai 2016.
- Ministères en charge de l'éducation et de la formation. *Rapport d'achèvement de l'appui du Fast Track Initiative (FTI) 2009-2011*. Rapport annuel, Ouagadougou, février 2013.
- Ministères en charge de l'éducation et de la formation. *Rapport de suivi annuel 2016 du PDSEB*. Rapport de suivi annuel, Ouagadougou, avril 2017.
- Ministères en charge de l'éducation et de la formation, UNICEF et Pôle de Dakar de l'IIEP (UNESCO). *Rapport d'état du système éducatif national du Burkina Faso, Éléments d'analyse pour une politique*

nouvelle dans le cadre de la réforme du continuum d'éducation de base (Volumes 1 et 2). Dakar : Pôle de Dakar de IPE (UNESCO), décembre 2015.

- Ministères en charge de l'éducation et de la formation, UNICEF et Pôle de Dakar de l'IIEP (UNESCO). *Rapport d'état du système éducatif national du Burkina Faso, Éléments d'analyse pour une politique nouvelle dans le cadre de la réforme du continuum d'éducation de base.* Dakar : Pôle de Dakar de IPE (UNESCO), décembre 2015.
- Ministères en charge de l'éducation et de la formation, UNICEF et Pôle de Dakar de l'IIEP (UNESCO). *Rapport d'état du système éducatif national du Burkina Faso, Éléments d'analyse pour une politique nouvelle dans le cadre de la réforme du continuum d'éducation de base.* Dakar : Pôle de Dakar de IPE (UNESCO), 2017.
- Moussy, Hugues. "BTOR Burkina Faso and Senegal". Rapport de mission, Washington, D.C., septembre 2012.
- Prouty, Robert. Robert Prouty à S.E. M^{me} Koumba Boly Barry, Washington, D.C., 6 juillet 2012.
- Ramin, Thomas Jeffrey. « Révision du plan de financement du concours GPE au Burkina Faso – Demande d'amendement de l'engagement de la Banque internationale pour la reconstruction et le développement (BIRD), Thomas Jeffrey Ramin à M^{me} Virginie Bleitrach. » Washington, D.C., 14 mars 2014.
- Rencontre avec les représentants du Secrétariat du PME, 4^e mission conjointe de suivi du PDSEB. Compte rendu de réunion, Ouagadougou, 13 avril 2016.
- UNICEF Burkina Faso. *Rapport de l'étude sur les enfants et adolescent(e)s en dehors de l'école au Burkina Faso.* Ouagadougou, juillet 2017.
- UNESCO, Ministère de l'Éducation nationale et de l'Alphabétisation. *Guide pédagogique pour l'enseignement/apprentissage de la lecture-écriture dans les trois premières années de l'école primaire au Burkina Faso.* Ouagadougou, 2016.
- Groupe Banque mondiale. "Post-Primary Education Development in Burkina Faso". Rapport n° 109576-BF. Washington, D.C., juin 2017.
- Groupe Banque mondiale. « Données ouvertes ». Site Web consulté le 25 mars 2017 : <https://data.worldbank.org/>
- WorldAudit Corporate S.A. *Audit de comptes au 31/12/2014 : MENA, PDSEB et CAST-FSDEB.* Synthèse de rapports, Ouagadougou, décembre 2014.
- Ziegler, Marc et Patrick Bogino. *Évaluation du Plan d'action triennal 2014-2016, dans le sous-secteur de l'éducation de base, du Programme sectoriel de l'éducation.* Rapport provisoire, Ouagadougou, octobre 2016.

Annexe VII Évaluation des contributions revendiquées et des hypothèses

Pour illustrer les résultats de l'évaluation sur la validité probable des différents éléments dans la théorie du changement au niveau des pays du Partenariat mondial, et les liens logiques supposés entre ces éléments, l'équipe d'évaluation a adopté une notation par couleur simple pour évaluer (i) la mesure dans laquelle les données recueillies **corroborent les différentes contributions revendiquées** décrites dans la TdC; (ii) la **solidité des diverses hypothèses** qui avaient été identifiées comme étant sous-jacentes à chaque contribution revendiquée. Les tableaux vii.1 et vii.2 ci-dessous illustrent les critères utilisés pour guider ces évaluations.

Tableau vii.1 Signification des codes couleur pour l'évaluation des contributions revendiquées

<p>Les données probantes corroborent la contribution revendiquée³⁴⁰</p>	<ul style="list-style-type: none"> • L'objectif envisagé a été entièrement ou en grande partie atteint (p. ex., un PSE crédible, que le pays s'est approprié, a été préparé) • Toutes les hypothèses sous-jacentes ou la plupart d'entre elles, telles que décrites dans la théorie du changement, s'appliquent (elles sont classées « solide ») <i>et/ou</i> • Il n'existe pas d'autres explications qui suffiraient à expliquer le changement ni d'explications, plus probables que les éléments de la théorie du changement, qui pourraient le justifier.
<p>Les données probantes corroborent en partie la contribution revendiquée</p>	<ul style="list-style-type: none"> • L'objectif envisagé a été partiellement atteint (p. ex., un PSE a été préparé, mais le pays ne se l'est pas approprié) • La moitié <i>ou</i> plus des hypothèses, telles que décrites dans la théorie du changement, ne s'appliquent qu'en partie (elles sont classées « modéré ») <i>et/ou</i> • Quelques explications alternatives existent, aussi ou plus susceptibles d'expliquer le changement observé que les éléments de la théorie du changement.
<p>Les données probantes ne corroborent pas la contribution revendiquée</p>	<ul style="list-style-type: none"> • L'objectif envisagé n'a pas ou que peu été atteint (p. ex., un PSE n'a pas été préparé; aucun changement positif dans la qualité/quantité du financement du secteur de l'éducation) • La moitié ou plus des hypothèses sous-jacentes, telles que décrites dans la théorie du changement, ne s'appliquent pas (elles sont classées « rouge ») <i>et/ou</i> • D'autres explications sont plus susceptibles d'expliquer le changement observé que les éléments de la théorie du changement

³⁴⁰ Bien qu'elles ne *prouvent* pas l'allégation, les données suggèrent que la contribution revendiquée est *plus que probablement vraie*.

Données insuffisantes pour évaluer la validité de la contribution revendiquée

- Absence de données/données insuffisantes ne permettent pas de déterminer si l'objectif envisagé a été atteint
- Pour la totalité ou la plupart des hypothèses décrites dans la théorie du changement, il n'est pas clair si elles s'appliquent ou non (elles sont classées « blanc », voir l'évaluation des hypothèses ci-dessous)

Tableau vii.2 Grille d'évaluation des hypothèses sous-jacentes

Solide	Les données probantes issues de toutes les axes d'enquête indiquent que cette hypothèse s'applique dans le contexte donné <i>et</i> Aucune donnée probante ne contredit l'application de cette hypothèse
Modéré	Les données probantes issues de toutes les axes d'enquête ou de la plupart d'entre elles indiquent que cette hypothèse s'applique dans le contexte donné <i>et/ou</i> Certaines données probantes indiquent que cette hypothèse ne s'applique pas
Faible	Les données probantes issues de toutes les axes d'enquête ou de la plupart d'entre elles indiquent que cette hypothèse ne s'applique pas dans le contexte donné
Données insuffisantes	Les données recueillies ne permettent pas d'évaluer l'hypothèse, c'est-à-dire que les données recueillies ne traitent pas de l'hypothèse elle-même ou ne permettent pas de déterminer si elle s'applique ou non.

Le tableau v.3 applique ce code couleur au contexte du Burkina Faso et illustre la relation entre les six **contributions** revendiquées et les diverses **hypothèses qui sous-tendent** chacune d'entre elles³⁴¹.

Tableau vii.3 Évaluation des hypothèses sous-jacentes pour le Burkina Faso

Contribution revendiquée	Hypothèses sous-jacentes	Évaluation
A : Le soutien et l'influence du GPE (financier et non financier) contribuent à la préparation de plans sectoriels pilotés par le gouvernement,	Les parties prenantes au niveau du pays ont les <i>capacités</i> (connaissances et compétences) pour contribuer, de manière conjointe et collaborative, à l'amélioration de l'analyse et de la planification sectorielles.	
	Les parties prenantes au niveau du pays ont les <i>opportunités</i> (ressources, environnement extérieur propice) pour contribuer, de manière conjointe et collaborative à l'amélioration de l'analyse et de la planification sectorielles.	

Nous avons légèrement adapté la liste des hypothèses sous-jacentes présentées dans le rapport initial, en séparant, dans un cas, une hypothèse complexe en trois hypothèses distinctes (pour distinguer les changements intervenus dans la motivation, les opportunités et les capacités des acteurs clés) et, dans un autre cas, en fusionnant deux hypothèses qui traitaient de la même question (communication et utilisation des données du SIGE).

Contribution revendiquée	Hypothèses sous-jacentes	Évaluation
réalistes et fondés sur des données probantes, qui sont axés sur l'équité, l'efficacité et les apprentissages.	Les parties prenantes au niveau du pays ont la <i>motivation</i> (volonté politique, mesures incitatives) pour contribuer, de manière conjointe et collaborative, à l'amélioration de l'analyse et de la planification sectorielles.	
	Le GPE dispose d'un effet de levier suffisant dans le pays pour que son soutien, financier et non financier, influe sur la planification sectorielle, notamment en ce qui concerne l'existence et le fonctionnement d'un GLPE.	
	Le SIGE et le système d'évaluation des apprentissages (SEA) et d'établissement de rapports produisent des données pertinentes et fiables.	
B : Le soutien (d'ordre financier et non financier) apporté par le GPE à une planification sectorielle inclusive et à un suivi conjoint contribue à une responsabilité mutuelle des progrès du secteur éducatif.	Le GPE dispose d'un effet de levier suffisant au niveau mondial et national pour exercer une influence positive en ce qui concerne l'existence et le fonctionnement d'un GLPE.	
	Les parties prenantes au niveau national ont les capacités (connaissances et compétences) pour travailler ensemble à la résolution des problèmes sectoriels.	
	Les parties prenantes au niveau national ont les opportunités (y compris les ressources) pour travailler ensemble à la résolution des problèmes sectoriels.	
	Les parties prenantes au niveau national ont la motivation (notamment, volonté politique et mesures incitatives) pour travailler ensemble à la résolution des problèmes sectoriels.	
C : Les activités de plaidoyer et les conditions de financement du GPE contribuent à des <i>financements accrus et de meilleure qualité</i> au bénéfice de l'éducation dans le pays.	Le GPE dispose d'un effet de levier suffisant pour influencer sur le montant et la qualité du financement national et international du secteur de l'éducation.	
	Des facteurs extérieurs (propres au contexte) permettent aux acteurs nationaux et internationaux d'augmenter le financement du secteur éducatif et d'en améliorer la qualité.	?
D : Le soutien et l'influence du GPE (financier et non financier) contribuent à une <i>mise en œuvre</i> effective et efficace des plans sectoriels.	Les acteurs gouvernementaux concernés disposent de la motivation (volonté politique, mesures d'incitation) nécessaire à la mise en œuvre de tous les éléments du plan sectoriel.	
	Les acteurs gouvernementaux concernés disposent des opportunités nécessaires à la mise en œuvre de tous les éléments du plan sectoriel (environnement propice, financement intérieur et international en quantité suffisante et de bonne qualité).	

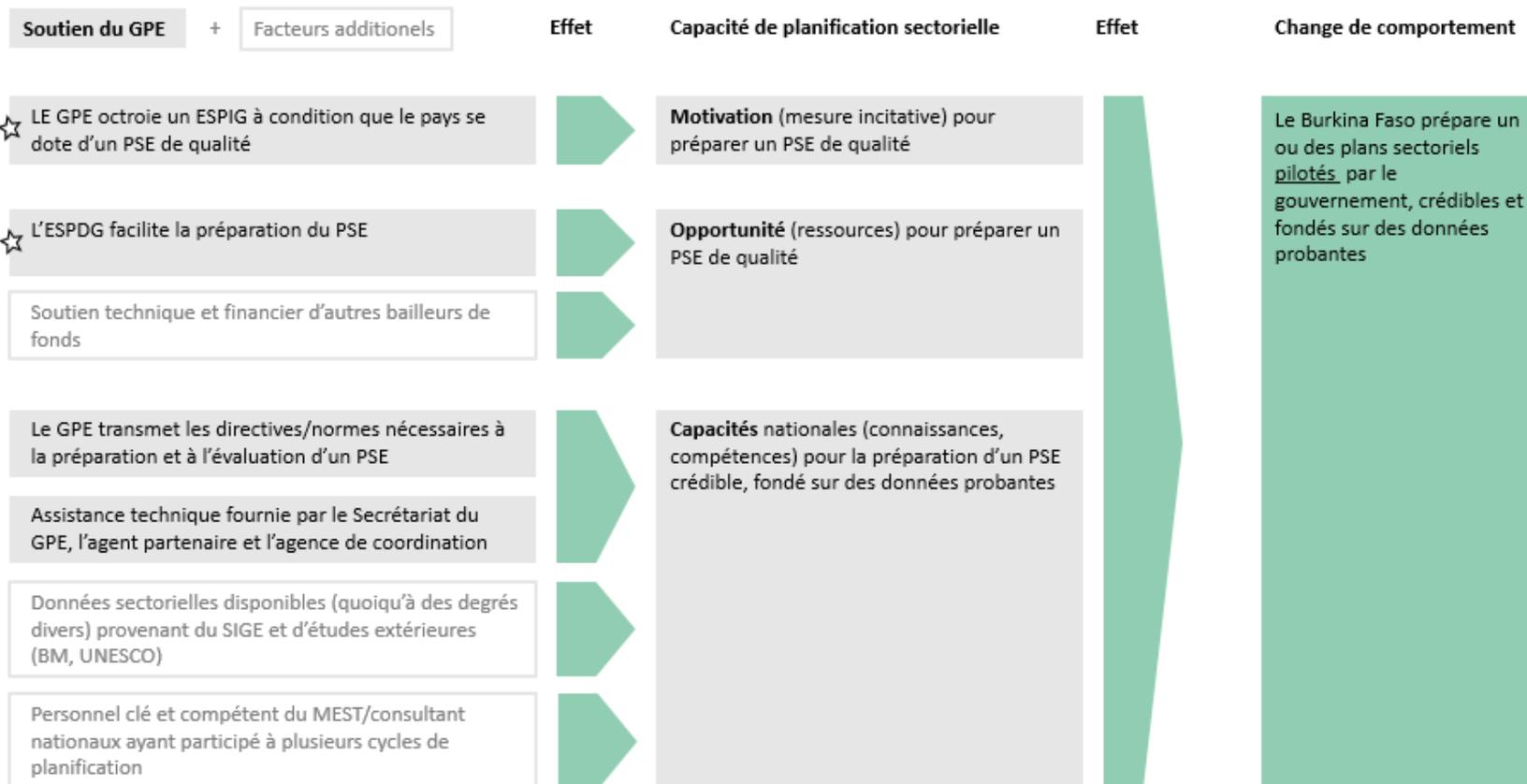
Contribution revendiquée	Hypothèses sous-jacentes	Évaluation
	Les acteurs gouvernementaux concernés disposent des capacités techniques nécessaires à la mise en œuvre de tous les éléments du plan sectoriel.	
	Les partenaires de développement au niveau national ont la motivation et l'opportunités (p. ex., des directives des gouvernements donateurs) nécessaires pour aligner leurs propres activités sur les priorités du plan sectoriel et pour travailler, par l'intérieur du GLPE, dans le cadre d'un forum de consultation et de conseil.	
	Les parties prenantes au niveau national participent aux revues sectorielles conjointes fondées sur des données probantes et appliquent les recommandations qui en sont issues pour faire en sorte que la mise en œuvre du plan sectoriel soit plus équitable et repose sur des données probantes.	
	Le plan sectoriel comprend des mesures de renforcement du SIGE et du SEA de façon à produire, en temps utile, des données pertinentes et fiables.	?
E : La préparation, la mise en œuvre et le suivi de plans sectoriels réalistes fondés sur des données probantes contribuent à des changements positifs au niveau du <i>système éducatif</i> global.	La mise en œuvre du plan sectoriel de l'éducation permet de remédier aux lacunes du système éducatif observées précédemment, y compris en ce qui concerne :	
	La gestion sectorielle (p. ex., emploi efficace et efficient des ressources disponibles)	
	Les apprentissages (p. ex., supports éducatifs appropriés et disponibles, tels que : programmes d'études, manuels et autres matériels d'enseignement et d'apprentissage, infrastructure scolaire, temps d'enseignement, gestion scolaire)	
	L'équité (p. ex., la suppression des obstacles à la scolarisation de tous)	
	La capacité nationale (capacités techniques, volonté politique, ressources) ou une assistance technique pertinente, permettent de réaliser des analyses et des rapports sur les données recueillies et d'actualiser le SIGE et le SEA	
F : Les améliorations du système éducatif se traduisent par de <i>meilleurs acquis scolaires</i> et le <i>renforcement de l'équité</i> , de l'égalité des sexes et de l'inclusion dans le secteur de l'éducation.	Les changements enregistrés dans le système d'éducation ont un effet positif sur les acquis scolaires et l'équité	?
	Les données relatives à l'équité, à l'efficacité et aux apprentissages, que produit le pays, permettent de mesurer/de suivre ces changements.	

Annexe VIII Résumé visuel des analyses des contributions revendiquées

Les figures viii.1-4 ci-dessous résument visuellement les constatations de l'évaluation relatives à la façon, si c'est le cas, dont les intrants et les activités du Partenariat mondial de même que d'autres facteurs (externes) ont vraisemblablement contribué aux différents résultats visés par la théorie du changement au niveau des pays. Les graphiques utilisent les mêmes codes couleur que ceux décrits à l'annexe VII.

Figure viii.1 Contributions du GPE au renforcement de la planification sectorielle³⁴²

PLANIFICATION



³⁴² Les contributions du GPE marquées d'une étoile sont celles qui semblent avoir contribué le plus nettement aux changements de capacité.

Figure viii.2 Contributions du GPE au renforcement du dialogue du suivi sectoriels

Dialogue et suivi sectoriels

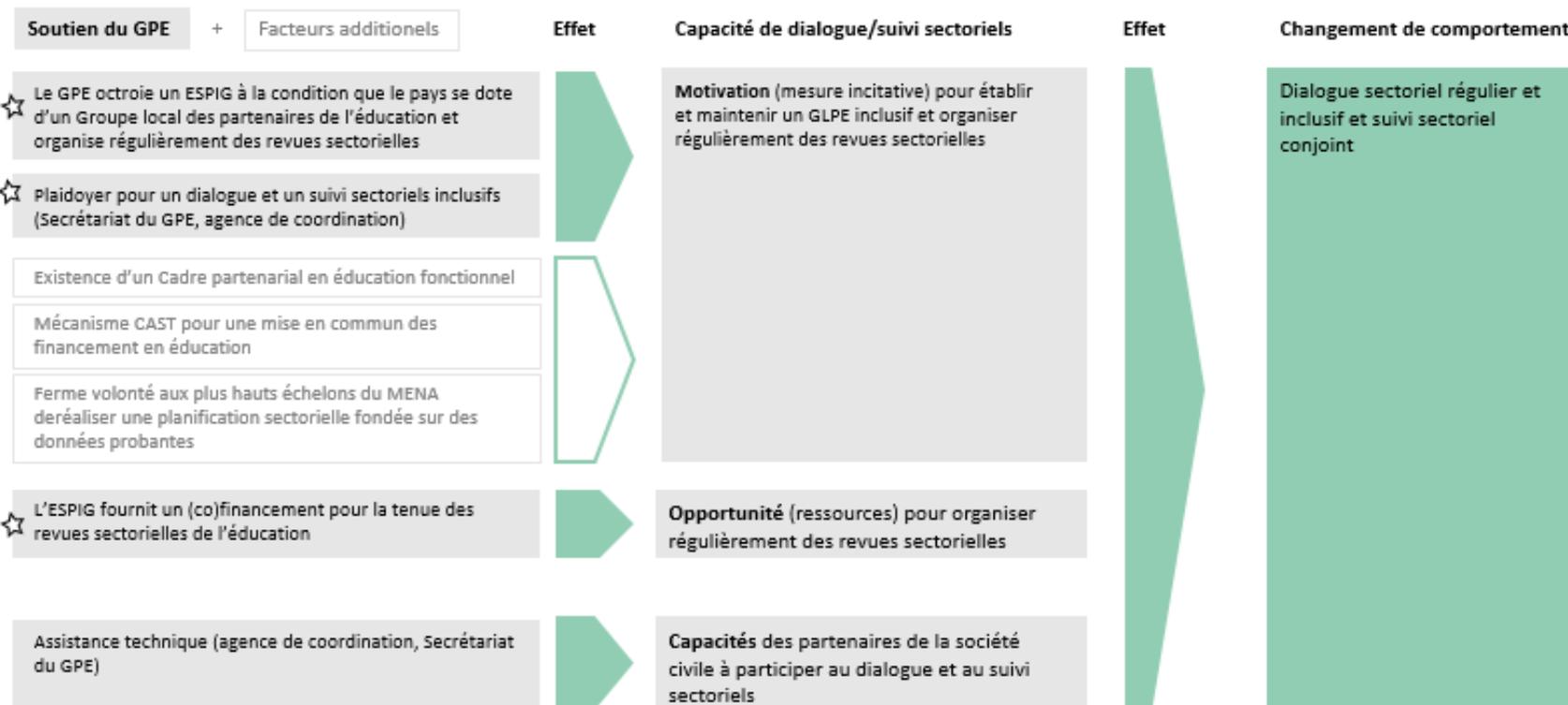


Figure viii.3 Contributions du GPE à un financement sectoriel plus important et de meilleure qualité.

Financement sectoriel

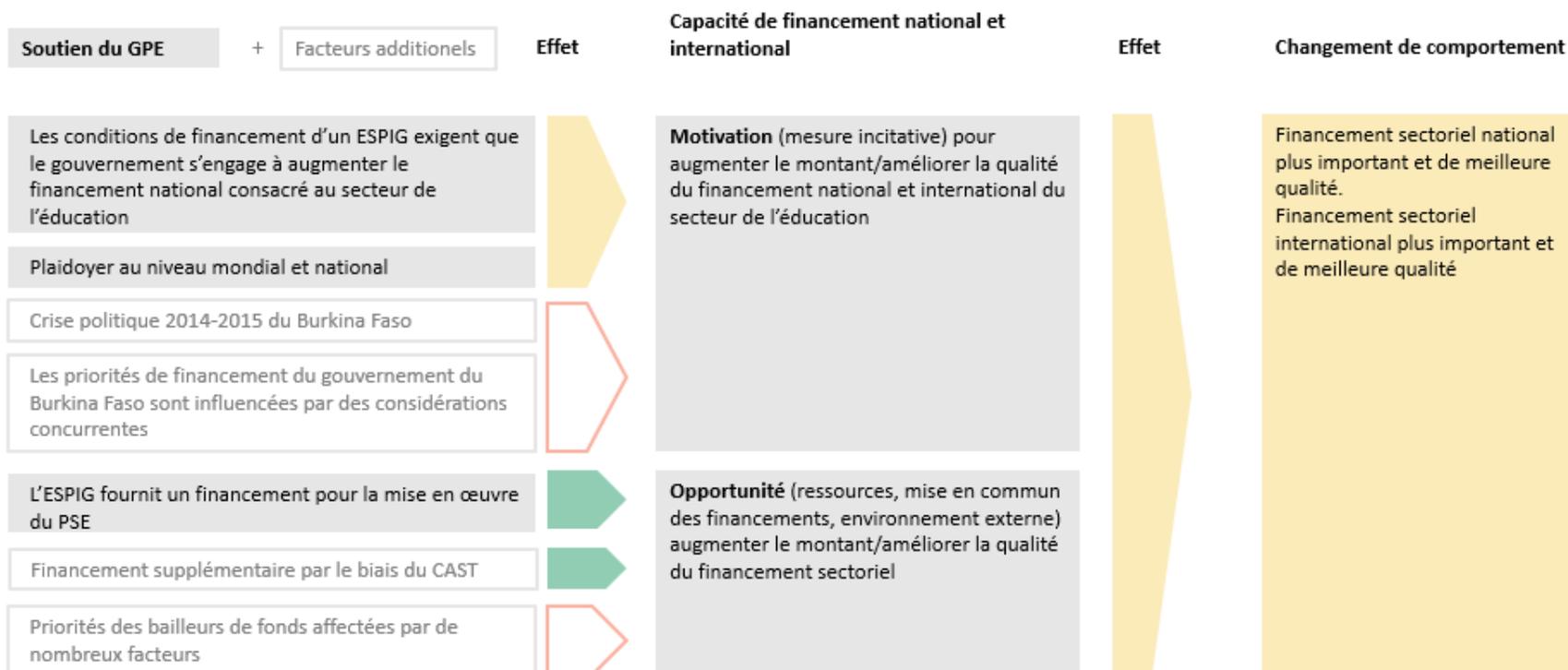
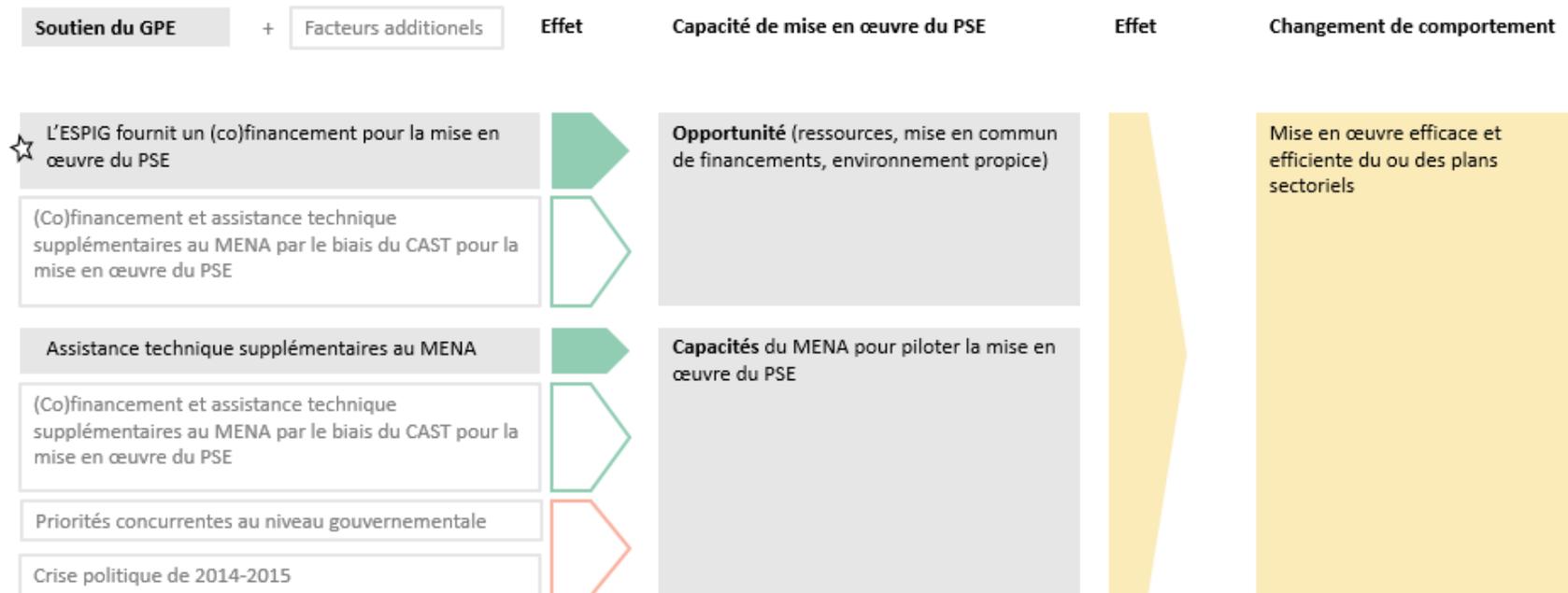


Figure viii.4 Contributions du GPE à la mise en œuvre du PSE

Mise en œuvre du plan sectoriel



Annexe IX Les progrès accomplis par rapport aux objectifs du PDSEB 2012-2021³⁴³

Tableau ix.1 Progrès réalisés sur les indicateurs clés liés à l'accès, l'équité et à l'achèvement scolaire

INDICATEUR	RÉFÉRENCE (2013)	2014		2015		2016		ATTEINT
		CIBLE	RÉSULTAT	CIBLE	RÉSULTAT	CIBLE	RÉSULTAT	
SCOLARISATION PRIMAIRE UNIVERSELLE								
Taux d'achèvement du primaire	59,50 %	63,90 %	57,60 %	68,20 %	58,40 %	72,60 %	57,90 %	Pas atteint (pire)
% des ressources intérieures mobilisées pour le secteur de l'éducation	19,90 %	19,90 %	16,41 %	20,00 %	19,80 %	20,00 %	19,53 %	Non atteint (progrès réalisés)
Part des ressources intérieures pour l'éducation de base	75,50 %	73,70 %	75,80 %	71,90 %	66,35 %	70,10 %	72,00 %	Atteint
Taux d'inscription brut au primaire	81,30 %	86,90 %	83,00 %	91,10 %	83,70 %	95,30 %	86,1 %	Non atteint (progrès réalisés)
Taux de transition au post-primaire	52,00 %	56,90 %	53,70 %	61,90 %	67,00 %	67,00 %	65,80 %	Atteint
Taux d'inscription brut au préscolaire	3,50 %	4,20 %	4,00 %	4,60 %	4,00 %	5,00 %	3,00 %	Non atteint (pire)

³⁴³Source : Rapports d'avancement du PDSEB 2013 -2016.

INDICATEUR	RÉFÉRENCE (2013)	2014		2015		2016		ATTEINT
		CIBLE	RÉSULTAT	CIBLE	RÉSULTAT	CIBLE	RÉSULTAT	
Ratio élèves/classe au primaire	56,10/1	56,00/1	51,40/1	56,00/1	51,40/1	56,00/1	48/1	Atteint
Nombre de salles de classe construites par an au primaire	1989	3 580	1 970	3 898	664	4 275		Non atteint (pire)
Actions de consolidation préalables à la mise en œuvre du continuum d'éducation	(Données indisponibles pour mesurer les progrès accomplis)							
Les éléments clés pour l'organisation du continuum sont disponibles	(Données indisponibles pour mesurer les progrès accomplis)							
La programmation annuelle des constructions scolaires prend en compte le nouveau cycle éducatif et est en harmonie avec les programmes prioritaires	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Atteint
Nombre de salles de classe du primaire réalisé par les communautés	0	135	369	270	55	405		Non atteint (progrès mitigés)
Nombre de salles de classe du primaire réalisé par les communes	607	750	1 340	1 150	61	1 600		Non atteint (progrès mitigés)

INDICATEUR	RÉFÉRENCE (2013)	2014		2015		2016		ATTEINT
		CIBLE	RÉSULTAT	CIBLE	RÉSULTAT	CIBLE	RÉSULTAT	
Indice de parité des sexes pour le taux de réussite au primaire	1	1	0,9	1	1,1	1	1,1	Non atteint (progrès mitigés)
Indice de parité de transition au postprimaire	0,91	0,92	0,89	0,94	Absence de données	0,95	0,94	Non atteint (progrès mitigés)
Taux brut de scolarisation des 43 communes prioritaires	50,40 %	55 %	52,20 %	70 %	53,80 %	90,00 %	54,90 %	Non atteint (progrès réalisés)
Nombre de salles de classe du primaire additionnelles construites dans les communes prioritaires	0	177	297	180	152	180		Atteint
% des filles du primaire nouvellement bénéficiaires de la RAE dans les communes d'expérimentation	Pas de cible	0	0	20 %	0	30 %	0	
Nombre de projets d'éducation inclusive intégrés dans les projets PEQ ou EQAme	0	0	0	10	0	20		
Score moyen au CP2 en français	51,1/100			55,1/100	41,1/100			Non atteint (pire)
Score moyen au CM1 en français	43,2/100			47,2/100	39,8/100			Non atteint (pire)
Score moyen au CP2 en mathématiques	43,0/100			47,0/100	34,5/100			Non atteint (pire)

INDICATEUR	RÉFÉRENCE (2013)	2014		2015		2016		ATTEINT
		CIBLE	RÉSULTAT	CIBLE	RÉSULTAT	CIBLE	RÉSULTAT	
Score moyen au CM1 en mathématiques	41,2/100			45,2/100	38,0/100			Non atteint (pire)
Taux de réussite au CEP	60,90 %	64,40 %	82,23 %	68,10 %	73,50 %	72,00 %	67,30 %	Non atteint (progrès réalisés)
Ratio élève/salle de classe au postprimaire	79	70	67	65	Absence de données	60	70	
Score moyen des élèves de 5 ^e en Français	52/100			56/100	Absence de données			
Score moyen des élèves de 5 ^e en Mathématiques	45,5/100			50/100	Absence de données			
Taux de réussite au BEPC	22,70 %	29,10 %	28,63 %	35,40 %	39,20 %	41,80 %		Atteint
Affectation des enseignants effective le 15 juillet au plus tard	Non	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Atteint
Affectation des enseignants vers les 43 communes prioritaires effective le 1 ^{er} septembre au plus tard	Non	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Atteint
Les manuels sont disponibles au niveau des provinces le 30 juillet au plus tard	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	Non atteint

INDICATEUR	RÉFÉRENCE (2013)	2014		2015		2016		ATTEINT
		CIBLE	RÉSULTAT	CIBLE	RÉSULTAT	CIBLE	RÉSULTAT	
Nombre moyen d'heures de présence des enseignants dans les classes des écoles des communes d'expérimentation	574	600	535	750	Absence de données	900	Absence de données	
Pourcentage des écoles dans les communes pilotes commençant leurs cours le premier jour de classe	Absence de données	Absence de données	Absence de données	Absence de données	Absence de données	100 %	Absence de données	
Nombre de plans d'amélioration de la lecture en CP1 et CP2 mis en œuvre par le CCS dans les communes pilotes	Pas de cible	Pas de cible	Pas de cible	20		29		
Taux d'exécution des ressources transférées aux communes	51,08 %	66 %	Absence de données	73 %	42 %	80 %	Absence de données	
Pourcentage des ressources transférées aux communes par rapport au budget du MENA (hors CAST et hors salaire)	15 %	20,60 %	23,70 %	27 %	15,50 %	35 %	Absence de données	Non atteint (quelques progrès)
% de salles de classe programmées et réalisées par les communes avant le 1 ^{er} octobre	Absence de données	50 %	11 %	80 %	58 %	90 %		Non atteint (quelques progrès)

INDICATEUR	RÉFÉRENCE (2013)	2014		2015		2016		ATTEINT
		CIBLE	RÉSULTAT	CIBLE	RÉSULTAT	CIBLE	RÉSULTAT	
Nombre de visites mensuelles pour la formation continue des enseignants dans les écoles gérées les CEB dans les communes d'expérimentation	Absence de données	6	Absence de données	10	Absence de données	12		
Nombre d'adolescents de plus de 15 ans inscrits en alphabétisation initiale	195 919	355 197	187 069	372 957	120 890	391 605		Non atteint (pire)
Effectif des apprenants déclarés alphabétisés (en ENF)	202 318	314 117	189 581	348 125	113 443	370 276		Non atteint (pire)

Annexe X Données sur le Cadre de résultats du GPE

Tableau x.1 Performance ESPIG 2013-2017

INDICATEUR DU CADRE DE RÉSULTAT GPE/INDICATEUR DE LA MATRICE D'ÉVALUATION	VALEUR DE L'INDICATEUR (DONNÉES GPE)
RF20 : Proportion des financements utilisés pour soutenir le SIGE/le système d'évaluation de l'apprentissage	Données 2017 : Sur le SIGE : Oui. Sur le système d'évaluation des apprentissages : Oui. Données 2016. Sur le SIGE : non. ³⁴⁴ Sur le système d'évaluation des apprentissages : non.
RF21 : Proportion des achats de manuels scolaires du PSE financés par l'ESPIG	Le Cadre de résultats du GPE ne présente pas de données pour le Burkina Faso.
Indicateur 22 du Cadre de résultats : Proportion d'enseignants ayant bénéficié d'une formation dans le cadre du PSE, financé par l'ESPIG	Le Cadre de résultats du GPE ne présente pas de données pour le Burkina Faso.
Indicateur 23 du Cadre de résultats : Proportion de salles de classe construites dans le cadre du PSE, financé par l'ESPIG	Le Cadre de résultats du GPE ne présente pas de données pour le Burkina Faso.
Indicateur 25 du Cadre de résultats : Progrès accomplis vers les objectifs/cibles énoncés dans l'accord de l'ESPIG	Modérément insatisfaisant (léger retard) ³⁴⁵ . Les seuls rapports sur l'état d'avancement de la mise en œuvre accessibles pour les besoins de l'évaluation sont ceux du PDSEB.

³⁴⁴ Pour cet indicateur, les tableaux du Cadre de résultats du GPE indiquent, sous la mention « soutien ESPIG au SIGE et au SEA », « Absence de données », sans fournir plus d'explication.

³⁴⁵ Le Cadre de résultats du GPE ne donne pas plus d'explication à ce sujet.

Tableau x.2 Au niveau du système

INDICATEURS DU CADRE DE RÉSULTATS GPE	VALEURS POUR LE BURKINA FASO (DONNÉES GPE)
<p>Indicateur 10 du Cadre de résultats : augmentation des dépenses publiques d'éducation (couvert dans la section 3.4 de ce rapport);</p>	<p>Amélioration.</p> <p>La part des dépenses publiques allouée à l'éducation est supérieure à 20 % et a connu une hausse entre 2014 (18,3 pour cent) et 2016 (27,6 pour cent), données du Cadre de résultats du GPE, collecte de 2017.</p>
<p>Indicateur 11 du Cadre de résultats : allocation équitable des enseignants, mesurée par la relation entre le nombre d'enseignants formés et le nombre d'élèves par école (couvert dans la partie sur les mesures pour l'équité);</p>	<p>Niveau insatisfaisant de répartition équitable des enseignants formés, en 2014.</p> <p>La valeur du ratio élèves/enseignants formés dans les écoles du Burkina Faso était inférieure au seuil de 0,8, ce qui indique un niveau d'affectation équitable du ratio élèves/enseignants formés dans les districts en deçà du niveau souhaité. La valeur de la relation entre le nombre d'enseignants et le nombre d'élèves dans les écoles était de 0,71 en 2014.</p>
<p>Indicateur 12 du Cadre de résultats : ratios élèves/enseignants formés améliorés au cycle du primaire (couvert dans la partie sur la qualité de l'enseignement/de l'instruction);</p>	<p>Aucun signe d'amélioration.</p> <p>Les données du GPE indiquent un ratio élève/enseignant formé pour le primaire de 49,38 en 2016, soit une baisse par rapport à 2014 (57) et 2013 (54).</p>
<p>Indicateur 13 du Cadre de résultats : taux de décrochage et de redoublement en baisse (couvert dans la partie sur la gestion sectorielle);</p>	<p>Des données limitées montrent des signes d'une légère amélioration.</p> <p>Les données du GPE sur le coefficient d'efficacité interne (CEI) du Burkina Faso sont rares, avec seulement deux points de référence : 2007 (score de 68,6) et 2014 (score légèrement plus élevé de 75,1).</p>
<p>Indicateur 14 du Cadre de résultats : la proportion des indicateurs clés de l'éducation que le pays communique à l'IUS (couvert dans la partie sur le processus décisionnel transparent, fondé sur des données probantes).</p>	<p>Pas d'amélioration au cours des dernières années.</p> <p>Le Burkina Faso communique actuellement 10 des 12 indicateurs clés à l'ISU (données les plus récentes du GPE). Il s'agit d'un score important, puisque seuls 18 des 63 pays touchés par la fragilité et les conflits ont communiqué au moins 10 des indicateurs.</p>
<p>Indicateur 15 du Cadre de résultats : existence d'un système d'évaluation des apprentissages pour l'éducation de base qui répond à des normes de qualité (couvert dans la partie sur un processus décisionnel transparent, fondé sur des données probantes)</p>	<p>Le système d'évaluation des apprentissages est pleinement instauré.</p> <p>Les données 2016 du GPE relatives à cet indicateur classent le système d'évaluation des apprentissages du Burkina Faso comme « instauré ».</p> <p>Des évaluations semestrielles de l'apprentissage ont été effectuées au cours de la période de référence. Les évaluations couvrent différents niveaux de l'enseignement primaire. Les niveaux couverts dans le présent rapport (CP2 et CM1) ont été évalués en 2006, 2010 et 2014.</p>

Tableau x.3 Niveau de l'impact

	DONNÉES LES PLUS RÉCENTES, TOUT CHANGEMENT SURVENU AU COURS DE LA PÉRIODE PRÉCÉDANT 2014 ET APRÈS 2014 (DONNÉES DU GPE)
RF1 : Amélioration des résultats d'apprentissage au niveau primaire	<p>Les données au niveau du pays montrent des signes de légère détérioration entre 2010 et 2014.</p> <p>Les données du Partenariat mondial sur les résultats d'apprentissage au niveau primaire au Burkina Faso étaient insuffisantes.</p>
RF2 : Plus d'enfants de moins de cinq ans n'accusent pas de retard dans leur développement au niveau de la santé, de l'apprentissage et du bien-être psychosocial	<p>Manque de données dans l'indice de développement de la petite enfance de l'UNICEF.</p>
RF3 : Augmentation du nombre d'enfants dans les écoles soutenus par le GPE	<p>166 559 enfants scolarisés au primaire et au premier cycle du secondaire ont été soutenus par le GPE en 2015, et 165 139 en 2016.</p> <p>302 083 enfants fréquentaient l'école primaire au cours de cette période de deux ans, tandis que 29 615 enfants étaient inscrits au secondaire.</p>
RF4 : Taux d'achèvement du primaire et du premier cycle du secondaire, total et par sexe (en utilisant, comme indicateur indirect, le ratio d'admission brute entre la dernière année du primaire et le premier cycle du secondaire)	<p>Les données montrent une légère amélioration des taux d'achèvement du primaire.</p> <p>Le taux brut d'admission à la dernière année de l'enseignement primaire, tous sexes confondus, était de 60,53 % (62 % pour les filles et 59 % pour les garçons) en 2016, contre 62 % (63,56 % pour les filles et 60,56 % pour les garçons).</p> <p>Pour le premier cycle du secondaire inférieur, le taux brut d'admission en 2016 était de 24,7 % (23 % pour les filles et 26,4 % pour les garçons), contre 27 % en 2017 (25,66 % pour les filles et 28,31 % pour les garçons).</p>
RF5 : Amélioration de la parité entre les sexes dans les taux d'achèvement du primaire et du premier cycle du secondaire (mesurée par l'indice de parité entre les sexes)	<p>Les données montrent une légère amélioration de l'équité entre les sexes pour les taux d'achèvement du premier cycle du secondaire.</p> <p>En 2016 et 2017, l'indice de parité entre les sexes (IPS) pour le primaire était de 1,05. Pour le premier cycle du secondaire, l'IPS était de 0,87 en 2016 et de 0,91 en 2017.</p>
RF6 : Augmentation du taux brut de scolarisation préscolaire	<p>Légère détérioration au cours des dernières années.</p> <p>Le taux de scolarisation préscolaire, qui était de 4,17 % en 2016, a baissé à 4,14 % en 2017.</p>

	DONNÉES LES PLUS RÉCENTES, TOUT CHANGEMENT SURVENU AU COURS DE LA PÉRIODE PRÉCÉDANT 2014 ET APRÈS 2014 (DONNÉES DU GPE)
RF7 : Réduction du taux de non scolarisation, total et par sexe, pour les enfants en âge d'être scolarisés au primaire; b) les enfants en âge d'être scolarisés dans le premier cycle du secondaire	<p>Amélioration pour les filles, détérioration pour les garçons (primaire), d'après des données à vérifier. Absence de donnée pour le premier cycle du secondaire.</p> <p>Le taux de non scolarisation des enfants en âge d'être scolarisés dans le primaire, tous sexes confondus, a diminué entre 2016 et 2017 (de 32 % à 30 %). Amélioration observée aussi bien chez les filles (de 38,8 % à 31,25 %) que chez les garçons (de 30,3 % à 28,9 %).</p> <p>En 2016, aucune donnée n'existait sur les taux de non scolarisation des enfants en âge d'être scolarisés dans le premier cycle du secondaire au Burkina Faso. Le taux était de 42 % en 2017 (presque le même pour les garçons et les filles).</p>

Annexe XI Mécanisme de boucle de rétroaction renforcée

