



**Groupe d'économie  
Lare-Efi  
du développement**

*Université Montesquieu-Bordeaux IV*

**Document de travail**

DT/146/2008

**Dotation et disparités régionales  
des performances scolaires.  
Le cas des collèges au Burkina Faso**

par

***Dr. Justine COULIDIATI-KIËLEM***  
*CEDRES\_UFR-SEG \_ Université de OUAGADOUGOU*



# Groupe d'économie Lare-Efi du développement

*Université Montesquieu-Bordeaux IV*

## **Dotation et disparités régionales des performances scolaires. Le cas des collèges au Burkina Faso**

par

**Dr. Justine COULIDIATI-KIËLEM**  
**CEDRES\_UFR-SEG \_ Université de OUAGADOUGOU**

### **Résumé :**

Cette étude a pour but d'identifier les caractéristiques des régions stables dans la performance mesurée par la réussite au BEPC, et tenant compte des ressources qui leur ont été allouées pour leur fonctionnement. La stabilité dans le temps de la performance des établissements est abordée en considérant les scores obtenus au BEPC sur un certain nombre d'années. Les résultats saillants montrent que pour les quatre années au collège, le redoublement en 6<sup>ème</sup>, en 5<sup>ème</sup> et, dans une moindre mesure, en 4<sup>ème</sup> ont un effet négatif et significatif sur la réussite au BEPC. Par contre, le redoublement en 3<sup>ème</sup> est positivement corrélé au succès au BEPC, ce qui laisse penser qu'à ce niveau d'étude le redoublement permet un renforcement des connaissances attendues. A cet égard, il est alors important de repérer les mesures des attitudes scolaires qui permettent de relever le niveau des redoublants de la 3<sup>ème</sup>. Les professeurs titulaires du CAP-CEG et ceux dont le statut est "Autres" ont des contributions positives et significatives pour la variable dépendante. La proportion de filles, particulièrement celles titulaires d'une allocation de bourse, a un effet négatif sur la réussite scolaire incitant à une recherche plus poussée sur la mixité et les modes efficaces d'appui aux filles et, d'une façon générale, aux élèves issus de milieux défavorisés.

### **Abstract: Allocation and regional disparities school performance. The case of colleges in Burkina Faso**

This study aims to identify the characteristics of stable regions in performance measured by success in BEPC, and taking into account the resources allocated to them for their operation. The stability in time of the performance of schools is addressed by considering the BEPC scores on a number of years. Highlights results show that for four years in college, repetition at the 6th in the 5th and to a lesser extent in the 4th have a significant and negative effect on the success BEPC. But the repetition in the 3rd is positively correlated with success at BEPC, which suggests that this level of study repetition allows a strengthening of knowledge expected. In this regard, it is important to identify the measures of attitudes school to raise the level of repeaters of the 3rd. The professors of CAP-CEG and those whose status is "Other" have positive and significant contributions to the dependent variable. The proportion of girls, particularly those holding a scholarship grant, has a negative effect on academic achievement incentives for more research on the mixed modes and effective support to girls and, in general, the students from disadvantaged backgrounds.

**Mots-clés :** Education ; Qualité ; Efficacité ; Performance ; Disparité

**Keywords:** Education; Quality; Efficiency; Performance; Disparity

JEL classification: I20, I21.

## **Sommaire**

<b>1. Introduction</b> .....	<b>1</b>
<b>2. Performances scolaires et mesures des effets</b> .....	<b>1</b>
1. <i>Les renseignements de la recherche</i> .....	2
2. <i>La mesure des effets</i> .....	4
<b>3. Le contexte de l'étude</b> .....	<b>4</b>
1. <i>Le système éducatif burkinabé</i> .....	4
2. <i>Objectifs et politiques éducatives au Burkina Faso</i> .....	6
3. <i>Analyse de la variabilité des dotations aux établissements d'enseignement secondaire</i> .....	7
4. <i>Qualité des services éducatifs publics</i> .....	13
5. <i>Rendement et performance au premier cycle de l'enseignement secondaire</i> .....	14
<b>4. Méthodologie, outils d'analyse et résultats</b> .....	<b>18</b>
1. <i>Les données de l'échantillon</i> .....	18
2. <i>Les outils d'analyse : méthode de calcul de trois indicateurs utilisés</i> .....	19
3. <i>Modélisation et analyse des résultats</i> .....	19
4. <i>Caractères discriminants de stabilité de la performance entre régions</i> .....	21
<b>5. Conclusion</b> .....	<b>23</b>
<b>Références bibliographiques</b> .....	<b>24</b>
<b>Annexes</b> .....	<b>26</b>



## 1. Introduction

A l'instar des autres pays du monde, le Burkina Faso est à la recherche d'outils pouvant lui permettre d'améliorer le rendement de son système éducatif. Dans ce combat, il doit répondre à un double objectif : *i*) améliorer l'efficacité quantitative d'éducation et de formation en vue d'accroître l'accès de tous les jeunes en âge d'être scolarisé, et en même temps *ii*) améliorer l'efficacité pédagogique des établissements pour accroître la qualité des produits du système en termes de réussite scolaire tout en veillant à une équité pour tous. En vue de répondre à ce double objectif, la construction d'outils (indicateurs) pertinents pour la prise de décision est indispensable. C'est dans ce sens qu'une recherche portant sur l'analyse des performances des établissements à partir des données de la Direction des Etudes et de la Planification (DEP) du MESSRS<sup>1</sup> est menée. Plusieurs raisons justifient le choix du premier cycle pour cette étude.

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

Ensuite, le collège constitue un maillon important du système scolaire pour la préparation des enfants à la vie active (socialisation, professionnalisation). Les études qui se sont consacrées à l'analyse des différenciations du parcours scolaire des élèves ont montré que c'est surtout au cours du collège que s'accroissent les écarts sociaux et de réussite les plus importants entre élèves - Duru-Bellat et Mingat (1988, 1991), Crahay (2000). De plus, des études récentes indiquent que le rendement externe de ce degré d'éducation était le plus rentable pour ce pays et pour toutes les cohortes, pour les hommes et pour les femmes<sup>2</sup>. Par conséquent, une politique orientée vers l'amélioration des performances de ce niveau d'éducation s'avère indispensable pour le développement du pays. Pour ce faire, une évaluation des inputs sur les résultats à partir de la fonction de production de l'éducation est indispensable pour déterminer, toutes choses étant égales par ailleurs, les effets liés aux contrastes des conditions d'acquisition des connaissances. Ainsi, nous nous sommes intéressés dans cette étude aux disparités portant sur les facteurs d'organisation et sur les caractéristiques individuelles des populations scolaires accueillies, et à l'évaluation, toutes choses égales par ailleurs, de leur impact sur la performance du système (réussite au BEPC en 3<sup>ème</sup>).

## 2. Performances scolaires et mesure des effets

Habituellement l'on mesure la performance des établissements à partir de la comparaison des résultats bruts aux examens, (taux de réussite observés ou TRO). Ainsi, un établissement apparaît plus performant qu'un autre s'il affiche un TRO supérieur à ce dernier pour le même examen. Cette mesure au sens strict de la performance de l'établissement est imparfaite car elle est entachée de biais liés à la variabilité organisationnelle des établissements, qui dépend entre autres du public des élèves qui le fréquente, des moyens humains, financiers et matériels mis en œuvre et, d'une manière générale, des conditions d'étude et de l'environnement économique et sociodémographique de sa zone d'implantation et de vie de l'élève. Ainsi, il est difficile de comparer les performances brutes du CEG de

---

<sup>1</sup> MESSRS : Ministère des Enseignements Secondaire, Supérieur et de la Recherche Scientifique.

<sup>2</sup> Kaboré, Kiélem-Couliadiati et al. (2002), ont montré à partir des données des enquêtes ménages de 1994 et 1998 du Burkina Faso, que le rendement externe de l'éducation est plus rentable au collège par rapport aux autres degrés d'éducation.

Logobou ou de Coala qui sont très ruraux et situés dans des zones très peu accessibles, à celui de Pierre Kula (Privé catholique conventionné avec un internat pour les garçons, situé dans une ville secondaire) ou du lycée Zinda (méga établissement de 6000 élèves situé en plein centre de la capitale), de l'Amitié ou de Saint Exupéry réservés aux classes les plus aisées (nationaux, expatriés) et qui bénéficient de plus de moyens didactiques, de meilleures conditions d'étude. Il existe donc une très grande variété des publics d'élèves accueillis et des modes d'organisation scolaire, et l'on peut se demander quel est l'impact des contrastes des conditions d'acquisition sur la réussite scolaire.

## 1. Les renseignements de la recherche

De multiples causes sont avancées et différentient les mécanismes qui transitent par les origines sociales et scolaires.

D'abord, au niveau social, il apparaît un certain fatalisme de l'origine sociale. Des sociologues comme Bourdieu ont montré qu'un enfant de milieu socioprofessionnel (CSP) défavorisé n'a pas les mêmes chances de réussir qu'un enfant issu des catégories CSP nanties. Il ressort de ce courant de recherche, que l'appartenance socioprofessionnelle apparaît dans la plupart des cas comme étant le facteur le plus déterminant de la réussite ou de l'échec scolaire. Les mécanismes de l'échec scolaire s'expliquent en termes de distance culturelle entre les enfants de milieu populaire et l'institution. Ainsi, pour Bourdieu<sup>3</sup>, le système éducatif est un instrument de reproduction des inégalités sociales. Autrement, l'école traduit les inégalités selon l'origine sociale en inégalité de chances scolaires, résultat de l'héritage du capital culturel d'origine selon la position dans la structure sociale. L'éducation apparaît ainsi comme une incorporation des habitus. Certains insistent sur la théorie naturelle du langage pratiquée en famille et celui utilisé à l'école (Baudelot, Establet, 1979 ; Bourdieu, Passeron, 1964). D'autres comme Bernsein (1975) et ses disciples vont plus loin en cherchant à caractériser la nature des échanges parent-enfant, et surtout les relations qui sous tendent ces échanges verbaux, et pointent du doigt l'importance des codes sociaux. Par exemple, en situation de classe, un enseignant aussi dévoué et chevronné qu'il soit se retrouverait devant des échecs répétés de ses élèves s'il ne prend pas les précautions de tenir compte de l'environnement social et familial dont est issue la majorité des élèves. L'échec scolaire apparaît dans certains cas comme une rupture de code qui utilise des voies d'influence multiples (caractéristiques individuelles, niveau initial des élèves, etc.).

Il est important de savoir si l'école est impuissante devant cette reproduction des inégalités sociales de réussite, où alors si elle est indifférente aux différences devant un jeu largement social induit par la société. Il ressort que l'école par son organisation est complice des choix inégaux qui s'opèrent en elle, et oriente les élèves sur les filières ou des dispositifs particuliers. En outre, elle répond en premier lieu aux différences de réussite attachées au contexte scolaire lui-même. Aussi, dans un courant tout particulier de recherche du « school effectiveness » ou du « school mix », d'autres mécanismes liés aux inégalités de réussite sont identifiés, et font émerger le concept d'effet de contexte (effet-établissement, effet-classe, etc.) et d'efficacité pédagogique enseignante.

Les recherches du courant « school effectiveness » tentent de mettre en évidence des facteurs d'efficacité de production au niveau des classes et des établissements. Ils partent du principe que la « boîte noire » de l'efficacité des établissements résiderait dans l'identification des facteurs efficaces valables pour tous, et qu'il resterait à reproduire et à généraliser ces effets en vue d'améliorer leur performance. Il s'agit alors d'isoler les facteurs efficaces de réussite scolaire à partir de la fonction de production de l'éducation.

---

<sup>3</sup> Bourdieu, Passeron (1970). Voir aussi Bourdieu, Passeron (1964).

Comment prendre alors en compte les résultats de nombreuses recherches qui ont mis en évidence qu'il était plus facile pour un établissement d'être efficace lorsqu'il scolarise des élèves d'origine sociale favorisée et plus prédisposés à apprendre, et que leurs niveaux d'acquisition initiale étaient plus élevés ? Il semble que la non-prise en considération des caractéristiques sociales et scolaires du public d'élèves accueillis induit un biais aux résultats dans ce courant de recherche. D'autres pistes comme celle du « school mix » tentent de prendre en considération les différences portant sur les caractéristiques sociales des élèves accueillis (le « social mix ») et sur la composition scolaire du public (« academic mix »).

A la suite des travaux de Coleman, de vives critiques<sup>4</sup> vont provoquer en réaction d'autres travaux du type « school do make a difference » (Reynolds et al. 1976, Brookover et al., 1979), et des examens plus approfondis des processus générateurs d'efficacité (Mortimore, 1998, Mac Beath et Mortimore, 2001a). Dans cette perspective militante, Cherkaoui, (1979), Duru-Bellat, Mingat (1991,1993), Duru (1988), Bressoux (1993), et Grisay (1993, 1988), montrent dans leurs études sur les écoles et les collèges que « le contexte scolaire fait la différence » et opérerait des choix. Grisay (1988) arrive à la conclusion que certains facteurs productifs dans certains contextes peuvent être contre-productifs dans d'autres, et qu'il n'est pas évident de retrouver un « profil cohérent » de groupe efficace ou peu efficace dans les populations favorisées ou défavorisées. Trancard (1991), Bressoux (1993), et Suchaut (1996) insistent sur l'« effet classe » qui serait plus important que l'« effet maître » mais cet effet classe lui-même est un effet composite de l'effet maître et de l'effet du public d'élèves. Hanushek (1979), prenant en compte l'aspect temporel et l'effet cumulatif des apprentissages, propose la prise en compte de certains facteurs comme le rôle de la famille mesuré par la catégorie sociale, en vue d'isoler les différences d'acquisitions liées au contexte de école. Techniquement, la prise en compte de l'aspect temporel permet de mesurer les progressions des élèves à partir de l'appréciation de l'efficacité pédagogique, et serait la valeur ajoutée des progressions que l'établissement ou la classe aurait apporté à une cohorte d'élèves sur une période donnée, lorsqu'on contrôle les CSD et le niveau initial.

Toutefois, quelle que soit la méthode utilisée, ils existent des difficultés liées à la multiplicité des produits de l'éducation, à la mesure des facteurs non observables (attitudes et comportement des acteurs), ce qui pose le problème de la recherche sur la qualité de l'école. Au niveau de l'élève, on évoque surtout celles non-cognitives du savoir qui ne peuvent, pour certaines, ne s'observer que beaucoup plus tard dans la vie de l'individu - savoir être et savoir faire ; Deketèle, (1996, 2001) -, et qui occupent cependant une place importante dans les objectifs éducationnels. Au niveau des enseignants, certaines recherches montrent que l'efficacité est liée aux pratiques pédagogiques de l'enseignant, et que, dans la plupart des cas, les maîtres les plus efficaces sont aussi les plus égalitaires. Or, la difficulté d'appréhender ce qu'est l'efficacité du maître dans sa classe en primaire, l'est d'avantage au collège où l'élève a plusieurs enseignants correspondant aux différentes matières de sa filière. Plus subtilement, on montre par exemple que l'efficacité pédagogique de la classe résulterait de l'effet joint des interactions des différents effets professeurs-élèves du groupe classe - Duru-Bellat, Mingat, 1993).

Dans un tel environnement de la recherche, et dans une perspective heuristique, il est important de séparer ce qui tient de l'école et ce qui tient de l'origine sociale de l'élève.

---

<sup>4</sup> L'échec des vastes programmes compensatoires aux USA (Elementary and Secondary Educational Ad, ESEA, Titre I) viendra confirmer les erreurs des recherches input-output. Leurs insuffisances étant liées au fait que les données ne s'y prêtaient pas, l'unité d'observation était souvent non conforme à l'unité d'analyse (variables le plus souvent agrégées, variables individuelles rarement disponibles, mesures en termes de tests d'intelligence et non d'acquisitions scolaires ou de progression ou de valeur ajoutée). Rutter et al. (1979) remarquent que les auteurs se sont basés sur des aspects manipulables par les politiques.

L'identification de ces deux composantes de la réussite/de l'échec scolaire est instructive quand aux mesures de politiques éducatives à prendre pour réduire les inégalités; les facteurs scolaires (redoublement, classe de niveau, etc.) étant par ailleurs ceux sur lesquels l'institution peut agir plus facilement pour des politiques correctives.

## **2. La mesure des effets**

Il semble plus juste de comparer la réussite des établissements en tenant compte des contraintes dans lesquelles se sont déroulés les apprentissages – Cousin, 1993). Cette approche permet de capter l'effet des facteurs qui influencent les acquisitions des apprenants et de faire des comparaisons plus justes face à des objectifs identiques à atteindre.

Une des formes appropriées est le suivi longitudinal de cohortes d'élèves qui permet d'approcher, toute chose égale par ailleurs, la vraie performance et l'efficacité du système par la prise en compte de l'aspect qualitatif de la réussite en tenant compte du niveau initial à l'entrée au collège, et des moyens mis en œuvre. L'analyse longitudinale permet en effet de mieux apprécier les résultats scolaires en tenant compte des mécanismes de sélection et de gestion des élèves et de leur niveau initial à l'entrée au collège, et d'apprécier l'effort fourni par l'établissement et dans le cas du collège, ainsi que sa capacité à conduire une cohorte d'élèves de la 6<sup>ème</sup> à la 3<sup>ème</sup> avec succès au BEPC au bout de quatre ans. Cet effort correspond à la valeur ajoutée que l'établissement aurait apporté à chaque élève. Cette approche de la performance des établissements par la notion de valeur ajoutée utilisant les taux observés et les taux attendus a, entre autres, le mérite de permettre à chaque établissement de se situer par rapport à l'ensemble et par rapport aux établissements qui connaissent les mêmes problèmes de scolarisation. Le coût et l'absence de tels dispositifs rendent difficile la réalisation d'études fines. D'où le recours aux études transversales.

En l'absence de données sur le niveau initial moyen des élèves à l'entrée au collège pour apprécier les progressions des élèves, on peut approcher la performance des établissements à partir des résultats aux examens en tenant compte des contraintes liées aux conditions d'apprentissage : public d'élèves accueillis (sexe, âge moyen, CSP, ampleur du redoublement), taux d'encadrement des personnels enseignants, etc.

L'établissement en tant qu'élément de la région est perçu comme une sous-unité de production (au sens économique), devant produire des résultats performants à partir des inputs que sont les élèves à l'entrée en 6<sup>ème</sup> et des moyens alloués. L'objectif ultime est d'identifier des critères d'appréciation des performances scolaires des collèges qui tiennent compte des différents intervenants que sont l'État, les chefs d'établissement, les professeurs, les élèves et leurs parents, et les moyens alloués.

## **3. Le contexte de l'étude**

Après avoir présenté le système éducatif dans sa globalité, quelques éléments caractérisant son fonctionnement et son rendement sont exposés.

### **1. Le système éducatif burkinabé**

Le système éducatif du Burkina Faso comporte trois niveaux : le primaire, le secondaire et le supérieur. Le tableau 1, en annexes, donne un aperçu sur la structure du système éducatif burkinabé, la durée des études de l'enseignement du préscolaire au supérieur, et les différents diplômes auxquels il conduit.

À tous les degrés d'éducation, l'enseignement public cohabite avec le privé, la politique éducative étant définie par l'État. L'enseignement privé connaît une expansion



considérable particulièrement au secondaire et au supérieur. Il existe des établissements municipaux, départementaux et provinciaux gérés par les collectivités locales. À côté du système formel, nous avons l'enseignement non formel qui participe à l'alphabétisation et à la formation des adultes âgés de quinze ans et plus, et qui ne sont plus dans les structures régulières d'éducation formelle.

L'enseignement préscolaire<sup>5</sup> reçoit les enfants âgés de trois ans au moins, et comporte trois sections (petite, moyenne et grande section) d'une durée d'un an chacune. Le préscolaire est essentiellement présent dans les villes de Ouagadougou (54%) et de Bobo-Dioulasso. La sous-scolarisation des petites filles est inobservable à ce niveau.

L'enseignement primaire concerne les enfants âgés de 6 à 12 ans et dure 6 ans<sup>6</sup>. Il existe une forte demande d'éducation de cette tranche d'âge (43% en 2002), et de fortes disparités entre provinces et entre villes et campagnes. L'enseignement public prédomine et détient environ 88% des structures et 88% des effectifs, contre 12% pour le privé. Ce cycle dure six ans et comporte trois cours de deux années chacun : le cours préparatoire, le cours élémentaire et le cours moyen. Chaque cycle dure deux ans. Le diplôme du CEP sanctionne la fin du primaire. Ceux qui obtiennent cet examen sont orientés au secondaire premier cycle lorsqu'ils sont admis au concours d'entrée en sixième, déterminé à partir des résultats aux épreuves du CEP ou admis par voie de recrutement parallèle (ou en complément d'effectif). Au primaire, la disponibilité des infrastructures scolaires s'est relativement améliorée mais reste insuffisante au regard de la demande potentielle. Les taux bruts de scolarisation ont augmenté en général de plus de 13 points entre 1990 (29,4 %) et 2002 (43 %) <sup>7</sup>. L'indice de parité filles/garçons s'est aussi amélioré, passant de 0,61% en 1990 à 0,75% en 2002 et, paradoxalement, le taux brut d'admission a évolué négativement, particulièrement entre 2001/02 et 2002/2003, passant de 11,2 points d'écart entre filles et garçons à 13,1 points en 2002/03. Le taux de transition est assez stable pour les garçons sur les années considérées. Il est compris entre 40% et 44%. Celui des filles semble bien meilleur avec une constante mais légère progression de 32% pour l'année 1995 à 39% pour l'année 2000.

L'enseignement secondaire, situé entre le premier degré et le troisième degré, constitue le maillon central de la chaîne de formation et de consolidation des connaissances indispensable pour la formation des ressources humaines compétentes et de l'élite burkinabé. Il comprend deux types d'enseignement : l'enseignement secondaire général (prédominant) et l'enseignement technique et professionnel peu représenté (8%). L'enseignement général est sensé préparer les entrants aux longues études, alors que le technique professionnel les prépare plus à un diplôme professionnel leur permettant d'entrer plus tôt dans la vie active. Ce type d'enseignement, qui était réservé aux enfants en retard (arrivant au collège avec un âge avancé et issus principalement de familles défavorisées), est assailli par les plus jeunes qui préfèrent se professionnaliser plus tôt. Le premier cycle de l'enseignement technique prépare les élèves au CAP et le second cycle au BEP et au baccalauréat du technicien (Bac technique ou professionnel). Le Burkina Faso développe une politique fortement orientée vers la professionnalisation de l'emploi, conscient de son faible développement<sup>8</sup>. On note ainsi une progression timide mais soutenue des écoles techniques et/ou professionnelles dans ce pays avec une faible diversification des filières et de fortes disparités spatiales de leurs représentations. Cette faible progression est liée aux coûts très élevés des ateliers

<sup>5</sup> Le préscolaire qui dépendait du Ministère de l'Action Sociale a été rattaché à l'enseignement de base - Article 10 de la loi d'orientation de 9 mai 1996.

<sup>6</sup> La préscolaire est très peu représentée dans le système éducatif au Burkina Faso et, de ce fait, très peu d'élèves passent par ce degré d'éducation. Le nombre d'années d'étude sera compté à partir du CP1 qui est la première année du primaire.

<sup>7</sup> Voir les statistiques scolaires et universitaires 1999/2000, MEBA et MESSRS.

<sup>8</sup> Depuis 2005, la politique de l'État met en bonne place l'enseignement technique et la formation professionnelle. Un département ministériel est créé pour promouvoir ce type d'enseignement.

(équipement) et à l'incapacité des populations à faire face aux frais de scolarité de telles structures. Un effort est déployé en vue d'adapter la formation aux besoins de l'économie et des entreprises, et de pourvoir le pays de cadres techniquement compétents.

L'enseignement secondaire général comporte un premier cycle de quatre ans préparant les élèves au BEPC, et un second cycle de trois ans préparant au baccalauréat de l'enseignement secondaire. Le second cycle comporte deux séries : la série « A » ou série littéraire dispensant majoritairement des matières littéraires, et une série « C » pour les disciplines scientifiques, et préparant au baccalauréat scientifique série « C » et série « D ». Le privé est plus présent dans l'enseignement secondaire qu'au primaire, et contribue de façon appréciable à l'effort d'éducation au Burkina Faso.

Dans l'enseignement technique professionnel, le cycle court prépare les entrants au CAP, le cycle moyen au BEP et le cycle long au baccalauréat professionnel.

L'enseignement supérieur, peu développé, est en voie de déconcentration avec la création de l'Université de Bobo-Dioulasso (UPB) et de celle de Koudougou. Les universités de Ouagadougou et de Bobo-Dioulasso reçoivent les titulaires du baccalauréat, tandis que l'ENS de l'université Koudougou prépare en plus les futurs professeurs et cadres de l'éducation : instituteurs principaux et les inspecteurs et conseillers pédagogiques du primaire comme du secondaire. L'enseignement supérieur au Burkina Faso souffre d'un certain nombre de problèmes dont, entre autres, la mauvaise régulation des flux, l'insuffisance de laboratoires fonctionnels, et de structures d'accueil dans les facultés et d'enseignants. On note par ailleurs un faible développement des filières « professionnalisantes ».

## **2. Objectifs et politiques éducatives au Burkina Faso**

Selon l'article 2 de la loi d'orientation de l'éducation, « l'éducation est une priorité nationale ». Le droit à l'éducation pour tous les individus est l'un des principes fondamentaux, dont l'importance est unanimement reconnue par toutes les Nations, et réitérée dans toutes les conclusions des rencontres nationales et internationales sur l'éducation. L'analphabétisme y est aussi présenté comme un obstacle majeur au processus de développement économique, social et culturel. En effet, l'éducation et la formation ont un rôle incontesté en matière de développement économique et social de toute nation. Les processus de développement économique des pays d'Asie comme le Japon, Singapour, la Corée du Sud, la Malaisie et Hong Kong qui, sans ressources naturelles considérables, ont émergé pour se hisser au rang des pays avancés grâce à un développement prodigieux de leurs ressources humaines, constituent de bons exemples.

Dès son accession à l'indépendance en 1962, le Burkina Faso a entrepris de reformer et d'adapter son système éducatif aux réalités de sa population en majorité analphabète (90%), convaincu de son rôle moteur dans le développement. La ruralisation de l'éducation devrait permettre d'accroître la productivité agricole mais aussi permettre aux plus jeunes d'accéder à des études supérieures en vue de fournir à la nation des cadres. Malheureusement, les réformes ou tentatives de réforme du système n'ont pas permis à nos jours d'obtenir les résultats escomptés. Cette situation s'est aggravée avec la mise en place des programmes d'ajustement structurel (PAS), la pauvreté, les crises nationales et internationales et la faiblesse du budget de l'État qui ne lui permet pas de faire face aux dépenses d'éducation reconnues prioritaires. La dégradation des conditions de vie des élèves et de travail des enseignants, le manque de motivation et de formation, affectent la qualité et le niveau de l'enseignement. La démocratisation visée dans la loi d'orientation semble loin d'être atteinte.

La tenue historique des États Généraux de l'Éducation, organisés en 1994 avec la participation de tous les acteurs du système, a permis de dégager pour tous les degrés d'éducation, les différents problèmes et de proposer des pistes de solutions. Or, de nos jours le

système connaît les mêmes problèmes : faibles capacités d'accueil, baisse de la qualité de l'enseignement, manque de motivation, faible développement de l'enseignement technique et professionnel. Les conclusions des Assises globales sur l'Éducation, tenues en avril 2002 à Ouagadougou, ont noté les mêmes sources de dysfonctionnement, et ont soutenu très largement les recommandations des Etats Généraux de 1994.

Le Plan de développement de l'Enseignement Post-Primaire I et II (PEPP)<sup>9</sup>, et le Plan Décennal de Développement de l'Éducation de Base (PDDEB) lancé le 14 septembre 2002, mettent l'accent sur le développement tant qualitatif que quantitatif de l'enseignement, la formation des enseignants et la pertinence des programmes d'enseignement. Dans leurs grandes lignes, ces plans constituent en eux-mêmes une sorte de réforme du système éducatif au Burkina Faso. Malgré les énormes efforts consentis par l'État et ses partenaires, le système éducatif reste peu développé et constitue une des principales préoccupations des autorités du pays. Malheureusement, l'absence d'un développement harmonieux des trois degrés crée des goulots d'étranglement pour les degrés supérieurs qui n'arrivent pas à recevoir les sortants des degrés inférieurs.

### **3. Analyse de la variabilité des dotations aux établissements d'enseignement secondaire**

Dans cette partie, nous allons tenter d'apprécier les disparités des dotations qui existent entre les différentes régions et provinces à partir des données mobilisées. Ces dotations concernent notamment le personnel enseignant, les capacités d'accueil, les populations scolaires accueillies et les coûts.

#### *A. Contexte global de dotation aux établissements au Burkina Faso*

Le concept de dotation aux établissements peut être vu comme étant la qualité et la quantité des inputs ou intrants mobilisés pour le fonctionnement des établissements. C'est, en d'autres termes, l'ensemble des moyens : les ressources humaines, matérielles et financières dont dispose un établissement pour son fonctionnement. Il s'agit notamment du nombre et de la qualité des locaux, du matériel pédagogique et administratif, du nombre d'enseignants et de leurs qualifications, des effectifs d'élèves et leurs caractéristiques personnelles, du personnel administratif et de soutien mis à la disposition.

Il est important de signaler à ce niveau que depuis plus d'une décennie, les établissements d'enseignement fonctionnent sans appui matériel et financier notable de l'État. Aussi, outre la prise en charge du matériel pédagogique, les APE et les populations locales doivent de plus en plus suppléer l'État dans la construction d'établissements ou de classes, la prise en charge du personnel subalterne et, de plus en plus, des enseignants vacataires lorsque le nombre fourni par l'État est insuffisant. En effet, en dehors des salaires du personnel, les frais de fonctionnement des établissements sont pris en charge par la caisse du comité de gestion (CG)<sup>10</sup>, constituée par les frais d'inscriptions et de recrutement en complément d'effectifs, les cotisations de l'Association des Parents d'élèves (APE)<sup>11</sup>, les dons (jumelage) et les cotisations exceptionnelles. Les APE créées dans tous les établissements, constituent ainsi une autre source de financement qui contribue de façon très appréciable au

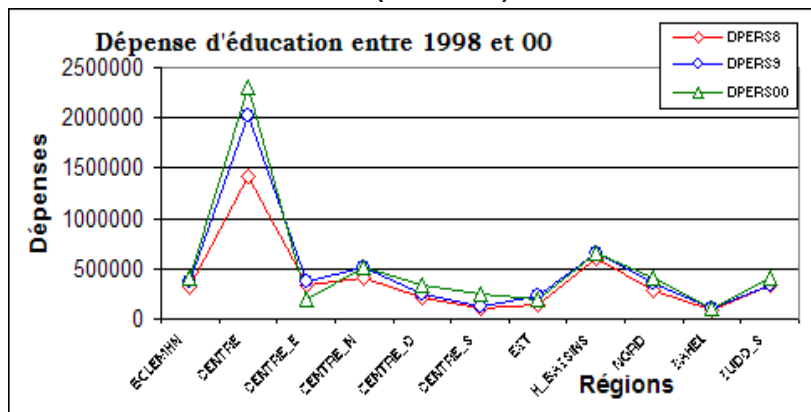
<sup>9</sup> Le PEPP I (1996-2005) n'a démarré qu'en 1998 et le PEPP II qui est le prolongement du premier a démarré en 2006.

<sup>10</sup> Il existe un comité de gestion dans chaque établissement. Ce comité est composé des membres de l'administration, des membres des Association des Parents d'Élèves, du représentant des élèves et du personnel. Son rôle est de contribuer à la bonne gestion de l'établissement.

<sup>11</sup> Les APE sont régies par un arrêté ministériel de 1991 qui stipule qu'elles doivent désormais contribuer à l'amélioration des conditions d'enseignement grâce à leurs cotisations.

fonctionnement et à la gestion des établissements scolaires. Le montant des cotisations est fixé par chaque APE et dépend des capacités financières des populations locales. L'existence de fortes disparités économiques entre les localités et la faible allocation ou tout simplement son inexistence, ou encore l'inégale répartition des ressources allouées par l'État aux établissements ont créé une grande variabilité des moyens entre les établissements. Dans le cadre de la décentralisation, la prise en compte de cette information permet d'identifier les collectivités qui sont à même de supporter toutes ou une partie des charges de fonctionnement de l'école au niveau local. En effet, les budgets de fonctionnement des établissements sont peu corrélés à la taille des établissements<sup>12</sup>. Dans l'ensemble, les salaires des personnels absorbent la plus grande partie du budget de fonctionnement des établissements (près de 80%), financé principalement par l'État. Entre 1998 et 2000, la variation des budgets d'éducation des régions est restée peu significative sauf dans la région du Centre où on note une progression sensible des dépenses en personnel. Au Centre-Est par contre, on note une légère diminution.

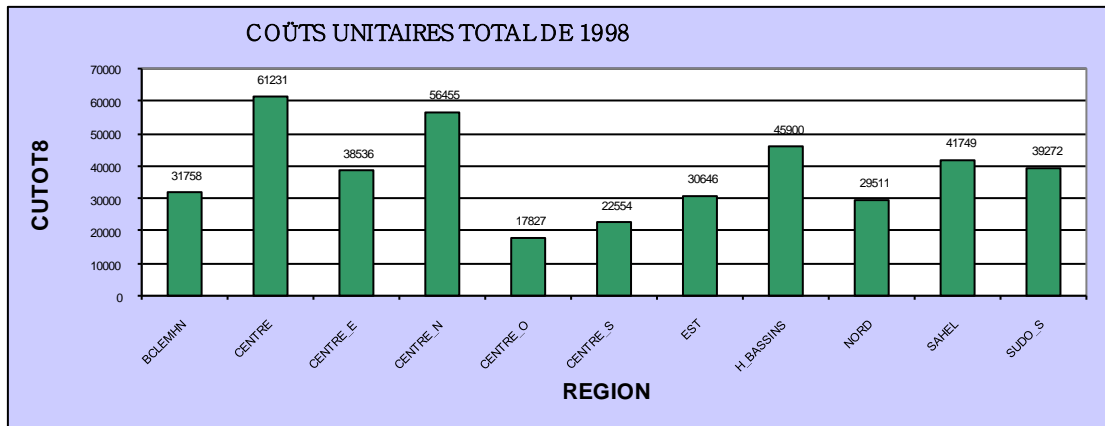
**Graphique 9 : Variation des dépenses d'éducation en personnels/région entre 1998 à 2000 (en milliers)**



Les coûts unitaires par élève sont calculés à partir des dépenses annuelles de l'État en personnels par région. Ce calcul donne pour l'année 1998 un coût unitaire moyen par élève de 37 767 FCFA pour le personnel enseignant avec un minimum de 17 827 FCFA pour la région la moins coûteuse et un maximum de 61 231 FCFA pour la plus coûteuse ; il est de 5 575 FCFA pour le personnel non enseignant et de 37 190 FCFA pour l'investissement dans le matériel.

<sup>12</sup> Nous ne disposons pas des budgets des Comités de gestion (CG) des établissements pour leur fonctionnement. Il nous est difficile de distinguer dans le budget de l'état, les coûts du premier cycle de ceux du second cycle. La part de l'État dans le fonctionnement des établissements correspond au coût en personnels et en matériels dotés.

**Graphique 10 : Comparaison des coûts unitaires global par région**

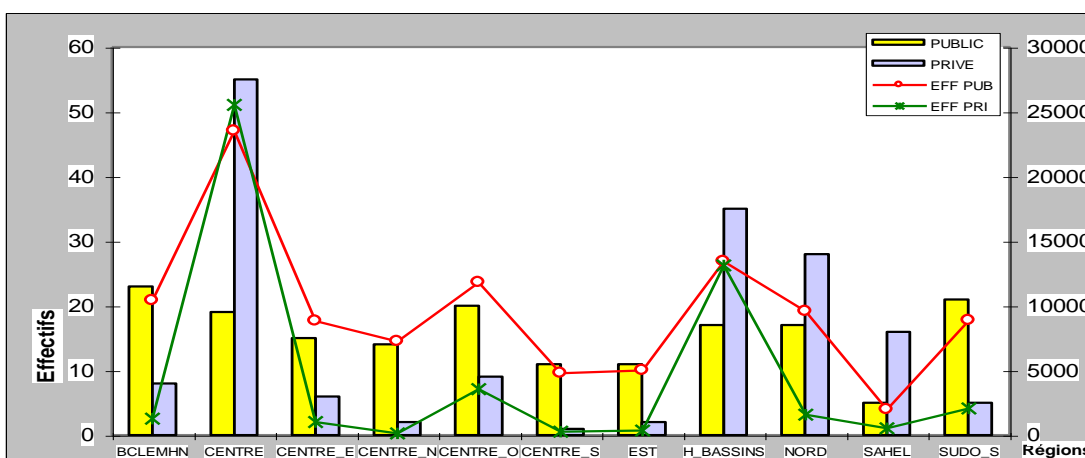


*B. Offre éducative et étendue des disparités entre régions*

Au regard du nombre d'établissements, de classes, de filières ou du statut des établissements, il y a une répartition spatiale peu équilibrée de l'offre éducative au Burkina Faso.

En 1998, le Burkina Faso comptait environ 340 établissements d'enseignement secondaire général public et privé. Les établissements publics représentaient 58,4% et scolarisaient 105 382 élèves. Les établissements du premier cycle (ou collège) au nombre de 96, sont implantés surtout en zone rurale. On dénombre 1284 classes dans les collèges qui accueillent 87 297 élèves, soit environ 83% des effectifs totaux. Les établissements à cycle long ou lycées sont implantés dans les grands centres (chef lieu de province) et comportent le plus souvent les deux cycles (court et long). Au public on compte 77 lycées qui scolarisent 18 085 élèves au second cycle. La région du Centre qui abrite la capitale dispose à elle seule de 12 établissements à cycle long, la Boucle du Mouhoun en totalise 9 alors que le Sahel, le Centre Sud et l'Est ont respectivement, 3, 4 et 5 lycées. La localisation du privé dans les grands centres, aggrave les disparités entre zones urbaines et zones rurales.

**Graphique 4 : Capacité d'accueil et effectif (public/privé)**



Le privé contribue de façon appréciable à l'effort de scolarisation dans l'enseignement secondaire. Il détient 42,5% des infrastructures et 32% des effectifs (soit 49 404 élèves). Le privé occupe une plus grande place dans les régions du Centre (35 établissements privés pour

17 publics), des Hauts Bassins (52 privés contre 35 publics), du Sahel (16 privés contre 5 publics) et du Nord (28 privés contre 17 publics). Dans les zones reconnues comme étant les plus pauvres, le privé est très peu représenté : Centre Sud (un privé contre 11 publics), Est (2 privés contre 11 publics) et Centre Nord (2 privés contre 14 publics). Les deux plus grandes villes (Ouagadougou et Bobo-Dioulasso) bénéficient plus de l'offre du privé.

On note un faible développement de la série « C » - ceux qui y accèdent sont par ailleurs orientés massivement vers la série « D » - au profit des séries « A » et des filières techniques et technologiques. Seules les villes de Ouagadougou, Bobo-Dioulasso et Koudougou possèdent des terminales « C » qui connaissent par ailleurs une faible représentation des filles dans la série. Les filles sont plus présentes dans les séries « D » et dans la série « A ». Les élèves admis en seconde « C » sont réorientés en masse en première et en terminale « D ». En effet, sur les 1445 élèves inscrits en Terminale A, 505 sont des filles, alors qu'on enregistre 538 filles contre 2368 garçons en terminale « D ». À Bobo et à Ouagadougou sur un total de 5764 élèves en seconde « C » on en dénombre 4712 garçons et 1052 filles. Les premières « C » comptaient 164 élèves dont 149 garçons et seulement 15 filles. Les classes de terminale « C » comportaient 125 élèves dont seulement 13 filles scolarisées à Ouagadougou, Bobo ne comptant que 33 garçons en terminale « C ». Au technique-professionnel, les filières sont très peu diversifiées. On note une prédominance des filières comptables, bureautiques et de plus en plus des filières informatiques.

### C. *Évolution des effectifs et taux bruts de scolarisation (TBS)*

Sur les douze dernières années, seule l'année 2000/01 enregistre une baisse des effectifs - on observe une croissance timide mais soutenue des effectifs. Cependant, un écart semble se creuser entre filles et garçons au regard des populations scolaires accueillies.

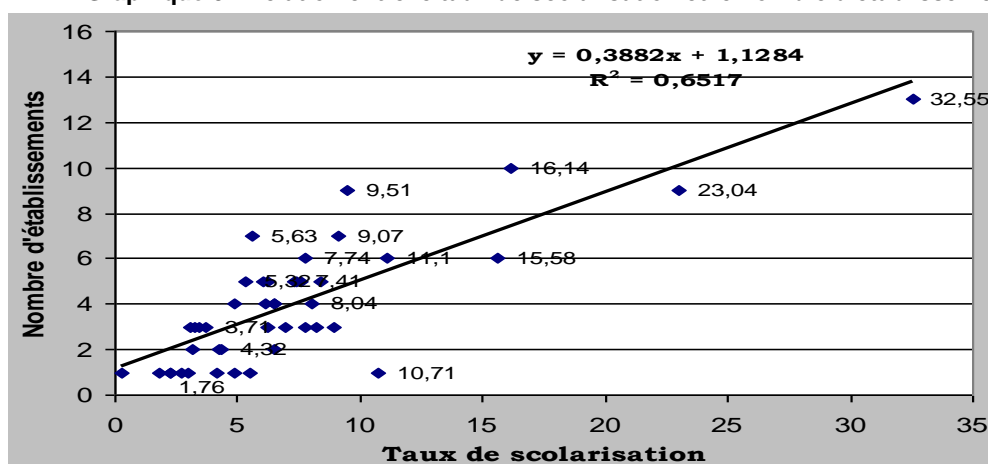
Bien que le privé compte parfois plus d'établissements dans certaines zones, les effectifs du public sont partout plus importants que ceux du privé. Les parents ne recourent au privé que quand les classes sont saturées au public. Une comparaison de la taille des classes permet de confirmer cette hypothèse de massification dans le public. Dans les centres comme Ouagadougou et Bobo-Dioulasso cependant, les effectifs du privé tendent à dépasser ceux du public. Ceci pourrait s'expliquer par l'existence d'établissements privés tout au moins aussi performants que ceux du public. Au niveau spatial, les régions du Centre et des Hauts Bassins détiennent à elles deux, près de la moitié des effectifs. Les régions comme le Centre sud, le centre Nord et l'Est ont de très faibles effectifs au privé (cf. graphique ci-dessus).

Les taux bruts de scolarisation (TBS) permettent d'apprécier l'effort de scolarisation réalisé par l'État et ses partenaires par zone en termes de capacité d'accueil. L'exploration des données laisse apparaître là aussi, de fortes disparités du TBS entre régions.

Au niveau national, le taux brut de scolarisation au secondaire est très faible (12,1% en 2001-02), indiquant ainsi un très faible niveau de développement de ce degré d'enseignement. Pour l'année 1998, le TBS était de 13,7% pour les garçons et 8,5% pour les filles. Les structures d'accueils permettaient ainsi de scolariser 11,1% des enfants en âge de l'être. Les filles sont peu représentées particulièrement au second cycle où leur taux de scolarisation est de 2,4% contre 26,9% au premier cycle. Les directions régionales abritant les centres comme Ouagadougou, Bobo-Dioulasso et Koudougou sont les plus fortement scolarisées avec respectivement 26,9% pour le Centre, 16,6% pour les Hauts Bassins et 10,9% pour le Centre Ouest. Les plus faibles taux se rencontrent au Sahel (2,4%) au Centre Sud, (5,1%) et à l'Est (6,8%). L'analyse de ces informations au niveau provincial et des établissements laisse apparaître des disparités souvent très fortes à l'intérieur d'une même région et d'une même province.

Une corrélation semble exister entre le nombre d'établissements et le taux de scolarisation. Par exemple, l'analyse au niveau provincial montre que seules six provinces ont un taux de scolarisation supérieur à 10%. Quatre provinces (Kadiogo, Comoé, Houet et Boulkiémdé) ont un taux de scolarisation supérieur à la moyenne nationale. La province du Kadiogo a le plus fort taux de scolarisation qui est de 32,5%. Plus généralement, les nouvelles provinces semblent être les plus en retard. Or, économiquement, ce sont encore elles qui sont les plus faibles, indiquant ainsi la nécessité de mettre en place une politique nationale en leur faveur. L'existence d'infrastructures d'accueil explique à elle seule près de 65,2% du taux brut de scolarisation au secondaire dans les provinces. Les provinces qui sont les plus dotées en infrastructures (établissements) ont les taux de scolarisation les plus forts. Ceci laisse penser que tout se joue dans la présence des structures d'accueil.

Graphique 5 : Relation entre le taux de scolarisation et le nombre d'établissements

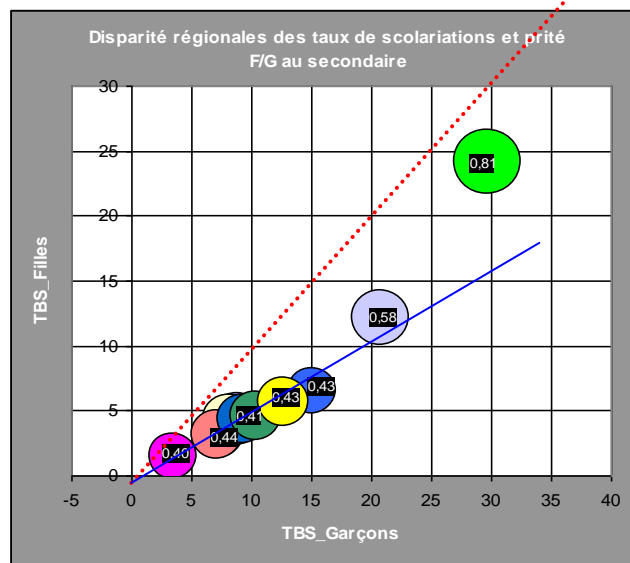


#### D. Disparité du genre

Bien qu'il reste encore beaucoup à faire, le taux de scolarisation des filles au Burkina Faso est en nette progression avec les nouvelles politiques développées en leur faveur. Revenons à l'exemple des six provinces qui avaient un taux de scolarisation supérieur à 10%. Seules trois provinces le sont pour le taux de scolarisation des filles. Mais, la comparaison des simples taux de scolarisation entre filles et garçons ne permet pas de mesurer l'ampleur des disparités. Pour mieux apprécier les disparités de scolarisation entre filles et garçons, il semble plus indiqué d'utiliser l'indice de parité Filles/Garçons qui permet d'apprécier le nombre de filles scolarisées par rapport à celui des garçons. Ces inégalités relatives entre filles et garçons peuvent être appréhendées par un graphique qui permet de voir outre la situation entre les différentes régions, celle particulière de chaque région par rapport aux droites de parité. Il y a égalité lorsque l'indice de parité est égal à un (1), indiquant ainsi qu'on a autant de filles scolarisées que de garçons. La représentation en nuage de points en trois dimensions, permet ainsi une plus grande lisibilité de l'ampleur de ces disparités. La taille des points et leurs positions par rapport aux deux axes et aux droites de parité permet ainsi :

- i) De comparer les taux de scolarisation entre les régions, les provinces, etc.
- ii) D'apprécier sur le même graphique les disparités de scolarisation entre filles et garçons.
- iii) D'apprécier quantitativement l'importance du taux de scolarisation.

Graphique 6 : Disparité entre régions des TBS au secondaire parité filles/garçons



A la lecture de ce graphique 6, il ressort que dans toutes les régions et provinces, on scolarise moins d'une fille pour deux garçons au secondaire. Dans la majeure partie des cas, le taux de scolarisation est à peine de 25% et se situe ainsi au autour de la droite de double parité. Ce taux se situe entre 26,7% pour la DRES du Centre et 2,4% pour le Sahel ; 8 régions sur 11 (72%), ont un taux de scolarisation inférieur à la moyenne nationale. Lorsque l'on regarde de plus près, au niveau provincial, on se rend compte que sur les 45 provinces, une province, la Komandjoari ne comporte pas d'établissement secondaire en 1998. Sur les 44 autres, 16 provinces ont un taux de scolarisation au secondaire inférieur à 5%, 22 provinces (soit 50% d'entre elles) ont un taux compris entre 5,3 et 9,5%.

Au regard de l'indice de parité, la région du Centre apparaît être la plus équitable avec un taux de scolarisation des filles voisin de celui des garçons 29,7% contre 24,1% (soit une parité filles/garçons = 0,81). Vient ensuite la région des Hauts Bassins avec une parité de 0,59. Dans toutes les autres régions, les taux de scolarisation des filles sont plus faibles que ceux des garçons ; en moyenne cette parité est de 0,38%. Au niveau des établissements et des provinces, les données montrent que certaines régions scolarisent à peine une fille pour quatre garçons. Ces disparités sont plus accrues entre ville et campagne. On relève cependant que dans la plupart des nouvelles provinces, la parité filles/garçons avoisine les 50%. Ce taux est nettement au-dessus de la moyenne nationale et s'expliquerait en partie par le fait que le développement de l'école s'est intensifié dans ces provinces au même moment que se mettaient en place les dispositions favorables à la scolarisation des filles<sup>13</sup>.

La comparaison des TBS montre un plus grand développement de l'école primaire, avec un taux de scolarisation national d'environ 43% pour l'année 2002/2003. Les disparités inter-provinciales des TBS et des capacités d'accueil, de même que la parité filles/garçons, sont moins marquées par rapport au secondaire.

Par ailleurs, les taux de représentation des catégories sociales et professionnelles donnent une appréciation de l'égalité d'accès à l'école entre les enfants issus des différents groupes socioprofessionnels, particulièrement entre groupes favorisés et défavorisés. On remarque à ce niveau qu'il y a un fort taux (absolu) d'enfants issus de familles d'agriculteurs (47,5%). Les enfants de fonctionnaires sont présents à 9,7%, les autres CSP ayant chacune

<sup>13</sup>Comme mesure incitative, il y a eu de grandes sensibilisations du public sur la nécessité de scolariser les filles, l'attribution de bourses prioritairement aux filles à niveau équivalent avec les garçons, dotations spéciales à la cantine, etc.



moins de 4%. Cependant, par rapport à la population de référence, l'indice de représentation de ces catégories montre une sur-représentation d'enfants de fonctionnaires par rapport à ceux des agriculteurs. L'école burkinabé est aussi reproductrice des inégalités sociales.

#### 4. Qualité des services éducatifs publics

Elle sera abordée ici à partir de la taille moyenne des classes, le nombre d'élèves par professeur (NEP), et la qualification des enseignants.

En 1998, l'encadrement pédagogique des élèves du secondaire était assuré par 2 538 enseignants (tous grades et toutes disciplines confondus). Parmi eux, 30% sont titulaires d'un certificat d'aptitude professionnelle des collèges (CAP-CEG). Une part non négligeable des enseignants (16,9%) est constituée de professeurs titulaires d'un DEUG au plus ou d'un titre non spécifié (Autres) ; 12,3% étaient des femmes. On note une prédominance d'enseignants du second cycle (53,2%). Statutairement, les professeurs de CEG (ou de collège), titulaire d'au plus du DEUG II et du CAP-CEG<sup>14</sup>, n'enseignent qu'au premier cycle et assurent 22 heures de cours par semaine, alors que les professeurs dits de lycée (titulaires d'une licence et plus) assurent 18 heures de cours par semaine. Ces derniers encadrent très souvent les deux niveaux (premier et second cycle) eut égard au nombre de classes du premier cycle (près de 80%) et la faible représentation des professeurs de premier cycle. Les professeurs de disciplines scientifiques (mathématiques, sciences de la vie et de la terre, physique et chimie) représentent seulement 28,8%. Or, réglementairement, les professeurs de ces disciplines doivent être représentés au moins à 43%.

*La taille moyenne des classes* est de 68 élèves par classe au niveau national avec un écart important entre villes et campagnes. Les grands centres sont caractérisés par la forte demande qui explique des tailles de classe très élevées. Ainsi, dans certains établissements de Ouagadougou et Bobo-Dioulasso, on rencontre des classes de 80 voire 100 élèves. Cependant, même à 68 élèves par classe, la taille des classes reste encore très importante pour les professeurs qui éprouvent des difficultés d'encadrement. Cet état de fait est lié à la fois à la surpopulation de ces zones et à la forte demande liée à l'insuffisance d'infrastructures d'accueil. En effet, outre la forte demande dans les villes, plusieurs élèves des campagnes se trouvent obligés d'aller en ville où ils espèrent profiter d'une meilleure offre éducative et d'un meilleur encadrement. Les campagnes sont ainsi délaissées (ou vidées) par manque de classes, de diversité de l'offre (filiales, etc.) et/ou par manque d'enseignants qualifiés. Une meilleure dotation des établissements ruraux en professeurs contribuerait certainement à stabiliser les élèves migrants dans leur zone d'origine, ce qui participerait à décongestionner les établissements implantés dans les grands centres.

*Le nombre d'élèves par professeur* renseigne sur la qualité de l'encadrement pédagogique. Ce ratio permet d'apprécier la quantité et la qualité des enseignants selon qu'on considère leur effectif ou leur capacité pédagogique. Certains l'approchent par le nombre d'heure hebdomadaire par élève ou H/E qui est le rapport entre le nombre total d'heures d'enseignement de la classe sur le nombre d'élèves de la classe. Le taux moyen d'encadrement apparaît élevé pour toutes les régions. Au plan national, le nombre moyen d'élèves par professeur (NEP) au secondaire est de 42 élèves, l'écart type (10,4) indique la forte variabilité de ce taux. Il existe des disparités encore plus prononcées entre cycles, entre provinces et entre villes et campagnes. On note par exemple qu'il y a près de deux fois moins d'élèves par professeurs dans la région du Centre (35 élèves/professeur), qu'à l'Est (68 élèves/professeur).

---

<sup>14</sup> Parmi les enseignants dits du premier cycle, certains ont une licence ou plus pour s'être présenté au concours de recrutement de ce niveau d'enseignement.

## 5. Rendement et performance au premier cycle de l'enseignement secondaire

La mesure du rendement peut être approchée par les taux de passage, de redoublement, d'abandon et de réussite à l'examen final de fin du premier cycle des lycées et collèges. Les statistiques de la DEP ne permettent pas de statuer sur les taux d'abandon.

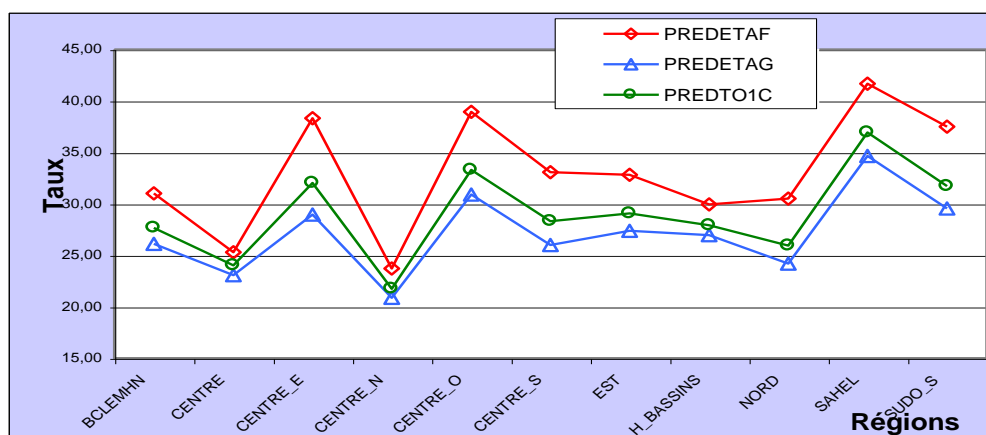
### A. Le redoublement au collège

Le taux moyen du redoublement au collège varie entre 18,2 et 42,6%. En général, près de 30% des places au collège sont occupées par les redoublants indiquant ainsi des taux d'alourdissement très importants pour le système éducatif<sup>15</sup>. En effet, le taux de redoublement joue négativement sur le recrutement au collège des élèves nouvellement admis au CEP, entraînant du même coup un coefficient d'efficacité faible (0,59) de l'investissement éducatif, 41% des ressources mobilisées sont gaspillées à cause des redoublements et des abandons.

Dans tous les établissements, la proportion d'élèves qui redoublent au premier cycle va croissant lorsqu'on avance dans le cycle. Le taux de redoublement en 3<sup>ème</sup> se révèle alors le plus élevé pour l'ensemble des régions. Ce qui laisse penser que tout fonctionne comme un filtre où les mailles deviennent de plus en plus étroites pour ne laisser passer qu'une infime partie des populations scolarisées ayant acquis un minimum de connaissance, malgré la forte sélectivité des niveaux inférieurs. Ce résultat n'est certes pas nouveau, et PAUL montrait que dans les lycées français, le taux de redoublement était de plus en plus important lorsqu'on avance dans le cycle.

Les comparaisons au niveau régional nous montrent que les plus faibles taux de redoublements en 6<sup>ème</sup>, 5<sup>ème</sup> et en 4<sup>ème</sup> sont enregistrés dans la direction régionale du Nord, alors que les taux maximum de redoublement en 5<sup>ème</sup>, 4<sup>ème</sup> et en 3<sup>ème</sup> sont détenus par la région du Sahel avec respectivement 38,7, 49,2 et 61,1% de redoublants. L'écart type de la dispersion de ces taux est faible en 6<sup>ème</sup>, indiquant ainsi une plus grande homogénéité de la pratique du redoublement à ce niveau d'éducation. De même, le graphique 7 fait ressortir que dans toutes les régions, les filles redoublent plus que les garçons. Cette situation peut s'expliquer par les charges liées aux activités ménagères et de maternage à domicile.

**Graphique 7 : Comparaison des taux globaux du redoublement par genre et par régions**



- Lire :**
- PREDETAF : proportion de redoublants filles dans la région ;
  - PREDETAG : proportion de redoublants garçon dans la région ;
  - PREDT01C : proportion de redoublants total au premier cycle dans la région.

<sup>15</sup> Le taux d'alourdissement qui est l'inverse du coefficient d'efficacité est de 1,69.

On redouble plus en 6<sup>ème</sup>, dans la direction régionale de l'Est. Pour toutes les autres classes, la région du Sahel pratique plus de redoublements. Si, au niveau national, le redoublement moyen est de 45,7% en 3<sup>ème</sup>, il atteint 50 voir 62% avec une grande variété de cette pratique (écart type de plus de 8 points).

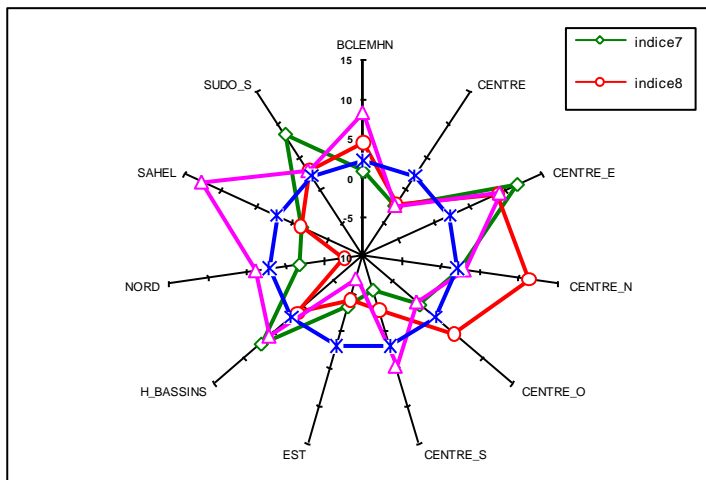
Sur le plan pédagogique, la pratique du redoublement est généralement utilisée pour relever le niveau des élèves ou les motiver dans le processus enseignement-apprentissage. L'attitude des professeurs ou du corps enseignant face au redoublement est variable selon les établissements, malgré l'existence des normes officielles qui exigent que tous les élèves qui n'ont pas obtenu une moyenne (10/20) sur l'ensemble des matières de l'année soient proposés au redoublement. Il arrive que le conseil de classe, au regard des exigences que les enseignants ont eu sur le groupe classe, juge nécessaire de faire passer des élèves qui ont une moyenne en dessous de 10. Cette attitude relève plus de la perception et des attentes que l'équipe pédagogique de la classe ou de l'établissement a sur le groupe classe et de leur progression et de la capacité des élèves à poursuivre en classe supérieure avec un niveau scolaire donné. Le redoublement est à l'inverse une occasion de permettre à l'enfant de renforcer ses acquisitions jugées par ailleurs insuffisantes pour la poursuite des études en classe supérieure. Or, pour les parents qui ont un comportement marchand, le redoublement est très coûteux et met leur enfant en retard scolaire. Pour l'État, les forts taux d'alourdissement sont sans conteste des indicateurs du mauvais fonctionnement du système et de son inefficacité. En effet, une autre conséquence non moins importante est la réduction du taux de transition du CM2 à la 6<sup>ème</sup>.

Pour l'élève même, on note l'effet d'étiquetage (Mingat et Duru, 1991) associé au redoublement qui peut amener l'enfant à avoir une vision négative du collège tout en se sentant incapable (i.e. que le collège n'est pas à sa portée) et diminué face à ses pairs moins âgés que lui. Il ressort cependant que le redoublement en 3<sup>ème</sup> semble avoir un effet de renforcement sur les redoublants de cette classe. Ces derniers semblent être plus aptes à obtenir leur BEPC souvent dès le premier tour.

### *B. Taux de réussite et performances du système*

Les résultats scolaires sont très faibles au regard des taux de réussites en fin de cycle des collèges (BEPC). Sur les années considérées (1997, 1998 et 1999) le taux de réussite moyen est de 41% et ce, grâce aux résultats particulièrement bons de l'année 1999. Le taux moyen de succès sur les dix ans est inférieur à 50%. Seules les directions régionales de la Boucle du Mouhoun et du Centre-Est pour l'année 1999 ont enregistré respectivement des taux de succès de 50,4% et 51,3%. En 1998, la moyenne nationale de réussite aux épreuves du BEPC était de 30%, six établissements sont en deçà de cette moyenne et l'ensemble des résultats se resserre autour de la moyenne, à moins d'un écart type pour la majorité. Moins de la moitié des régions (45,4%) ont un taux de succès supérieur à la moyenne (entre 41,3% et 48,9%). On pourrait dire que ceux qui ont réussi l'ont été brillamment.

**Graphique 8 : Comparaison des performances moyennes des directions régionales par rapport à la moyenne nationale**



**Note :** L'Indice7 est l'indice de performance pour l'année 1997 qui correspond à la valeur ajoutée de chaque région par rapport à la moyenne nationale. INPERN3 correspond à la valeur nationale qui est la référence.

**Lecture :** Les régions les moins performantes se retrouvent à l'intérieur de la moyenne nationale (cercle continu). Ce sont l'Est, le Centre et le Nord dans une moindre mesure. Le Centre-Est et de façon moins importante, la Boucle du Mouhoun qui sont les plus performantes, se situent hors de la moyenne nationale.

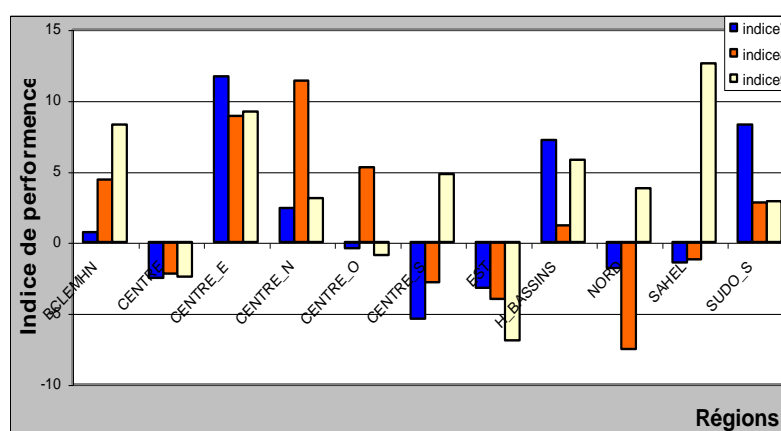
Les résultats des années 1997 et 1999 semblent bien meilleurs à notre année de référence avec des taux de réussite bien plus élevés associés à des indices de dispersion plus faible. Cinq régions affichent des résultats positifs pour les trois années consécutives. L'année 1998 semble avoir été ainsi une année particulièrement difficile par rapport aux autres années. Les résultats de 1997 liés à une faible dispersion indiquent que les difficultés ont été à peu près les mêmes partout contrairement à 1998. L'année 1999 affiche des résultats bien plus élevés que les deux autres années. Il faut noter que ces résultats moyens ne renseignent pas sur les disparités entre les établissements par province, mais simplement entre l'ensemble de tous les établissements du pays. Par ailleurs, les résultats moyens sont agrégés par région. Dans la phase actuelle, le MESSRS ne dispose pas des résultats au niveau provincial et établissement, ce qui rend difficile l'approche micro. En effet, l'annuaire statistique de la DEP ne renseigne que sur les résultats par directions régionales.

En termes de valeur ajoutée, et pour l'année 1998, la région du Centre-Est affiche la plus grande valeur ajoutée (11,4 points de plus) alors que celles du Nord et de l'Est ont 7,5 points et 4 points en moins par rapport à la moyenne nationale. Le graphique 9 présente les différences de performance au BEPC des régions des valeurs ajoutées, ou indice de performance, observées entre 1997 et 1999, calculées à partir des taux.

Par rapport à la progression de performance sur les trois ans de la réussite, la région du Sahel semble avoir fait de plus grands progrès avec un gain entre 1997 et 1999 de 13,8 points, passant de -1,4 à 12,6 d'indice de performance. Le Centre-Sud (10,2 points) et la Boucle du Mouhoun (7,6 points) ont affiché un indice positif pour l'ensemble des trois années. D'une manière générale, l'indice pour l'année 1999 se présente mieux par rapport aux deux années précédentes. Trois groupes peuvent être identifiés. Le premier groupe comportant cinq régions : la Boucle du Mouhoun, le Centre-Est, le Centre-Nord, les Hauts Bassins et le Sud-Ouest affichent pour chacune des années considérées une valeur ajoutée positive, c'est-à-dire supérieure à la moyenne nationale. Le deuxième groupe est composé des régions aux performances très fluctuantes dans le temps : Centre-Ouest, Centre Sud, Nord et Sahel. Le

troisième groupe, composé des régions du Centre et l'Est, a des valeurs ajoutées négatives sur l'ensemble des trois années considérées.

**Graphique 9 : Comparaison entre régions des valeurs ajoutées sur les années 1997,19 98 et 1999**



Ce dernier groupe est intéressant à plus d'un titre pour comprendre les facteurs liés à l'inefficacité des régions qui ont pourtant des conditions socioéconomiques et démographiques différentes. En effet, la région de l'Est comporte des établissements plus ruraux à économie faible et à plus faible densité. La région du Centre est plus urbaine et donc plus dense avec des conditions socioéconomiques et de vie beaucoup plus favorables qu'à l'Est. Or, ces deux zones ont de faibles performances, ce qui autorise que l'explication soit recherchée sur d'autres facteurs tels ceux liés à l'organisation du système.

En effet, outre la forte représentation des CSP défavorisées, les faibles performances de l'Est du pays peuvent s'expliquer en partie par l'arrivée tardive des enseignants ou même à leur manque (parfois dans les matières de base telles que les mathématiques, la physique chimie ou les SVT, etc.), occasionnant ainsi des cumuls de retard dans les programmes qui font que, d'une année à l'autre, le niveau moyen des élèves se révèle faible. Or, le BEPC qui est sensé mesurer un niveau standard moyen des sortants du collège apparaît alors difficile pour ces derniers qui échouent massivement.

Par contre, la région du Centre ne connaît pas les difficultés suscitées et sa faible performance ne peut s'expliquer que par d'autres facteurs. Nous pouvons avancer entre autres :

- 1) La taille des classes constitue une difficulté supplémentaire pour les enseignants qui sont parfois amené à encadrer 80 voire 100 élèves par classe.
- 2) Le déplacement des buts (le mercenariat, etc.) des enseignants qui s'effectue à travers leurs multiples interventions dans les établissements privés et dans les cours d'appui à domicile, fait qu'ils sont submergés et n'arrivent plus à assurer correctement leurs cours dans les établissements mêmes publics dont ils relèvent officiellement.
- 3) La forte intervention du secteur privé au collège offre une plus grande chance à tous les enfants des villes, titulaires du CEP, d'accéder au collège avec un niveau bas par rapport à la moyenne (des élèves admis en 6<sup>ème</sup>), alors que dans les campagnes, la sélection est beaucoup plus serrée à cause de la faiblesse de l'offre publique et de l'absence parfois de l'intervention du privé. De ce fait, ces élèves arrivent au collège avec un niveau relativement plus faible et gonflent ainsi les taux d'échecs des établissements de la zone.

### C. Stabilité dans le temps de la performance des établissements

Il s'agit d'identifier les établissements qui se maintiennent dans la performance. La stabilité de la performance est abordée par rapport à la valeur ajoutée moyenne sur les trois années considérées. Un établissement est stable s'il apporte sur la période une plus grande valeur ajoutée ou un indice de stabilité (indiceMY3) des plus forts.

**Tableau 1 : comparaison des indice de stabilité par région**

REGIONS	BCLE MHN	CENTRE	CENTRE_E	CENTRE_N	CENTRE_O	CENTRE_S	EST	Hauts BASSINS	NORD	SAHEL	SUDO_S
indiceMY3	2,32	-4,48	7,8	3,5	-0,82	-3,28	6,83	2,58	-4	1,23	2,51

**Source :** construit par nous à partir des données des annuaires statistiques de 1997 à 1999; DEP/MESSRS

**Lire :** indiceMY3 ou indice moyen de la performance sur les trois ans ; il correspond aussi à la valeur ajoutée apportée par chaque région sur trois ans par rapport à la valeur nationale.

Au regard de l'indice de stabilité (indiceMY3), la région du Centre-Est affiche la meilleure valeur ajoutée suivi de très loin par le centre nord et les Hauts Bassins. Ces régions font partie du groupe I des établissements qui ont présenté des valeurs positives sur l'ensemble des années considérées. Il ressort ainsi que les régions qui procurent le plus de valeur ajoutée sont aussi les plus stables dans la performance à des degrés variables. L'existence d'une telle corrélation entre stabilité et performance des établissements est un résultat intéressant à plus d'un titre pour la recherche de facteurs déterminants de la réussite scolaire. On peut penser en effet que pour les établissements qui maintiennent leur performance dans le temps, il existe une conjonction de facteurs favorables qui concourent à l'état « performant-stable ». Il resterait alors à isoler les critères ou facteurs favorisant pour tirer des enseignements pouvant permettre d'améliorer les performances des régions moins performantes.

## 4. Méthodologie, outils d'analyse et résultats

### 1. Les données de l'échantillon

Les données collectées portent sur le premier cycle de l'enseignement secondaire. Elles ont été reconstruites par province, puis par régions à partir de l'annuaire statistique de 1998 de la DEP du MESSRS. En ce qui concerne les résultats au BEPC, celles de 1997 (un an avant) et de 1999 (un an après) ont été introduites d'une part à titre de comparaison et d'autre part, pour la mesure de la stabilité des performances sur les trois années.

Les variables individuelles des élèves portent sur l'âge moyen, le sexe, le PCS des parents, et le redoublement par niveau. Les caractéristiques des professeurs portent sur le sexe, le statut, la discipline enseignée, la capacité professionnelle, le dernier diplôme. Pour chaque zone, le nombre de classes par province et par région a été pris en compte. L'échantillon comprend des élèves qui n'ont jamais redoublé mais aussi ceux qui ont redoublé plus d'une fois, (au-delà des normes en vigueur)<sup>16</sup>. L'indice moyen de performance (INPER) et d'admis au BEPC (ABEPC) et la réussite moyenne sur trois ans (ABEPCMY3)

<sup>16</sup> Le nombre de redoublements à ne pas dépasser n'est pas respecté, surtout dans le privé, et il nous est difficile de repérer tous les redoublements

sont les variables dépendantes que nous allons utiliser pour apprécier les disparités de réussite au BEPC au niveau régional et la stabilité de cette réussite sur trois années consécutives.

Au niveau des provinces et des établissements, nous n'avons pas d'informations sur les taux de réussite au BEPEC, ce qui rend difficile l'appréciation des disparités de performance entre provinces et établissements. Les comparaisons se feront donc à partir d'indicateurs approchants. En 1998, on dénombrait 11 directions régionales de l'enseignement secondaire (DR/MESSRS) et 44 provinces (sur les 45) qui avaient au moins un établissement secondaire.

## 2. Les outils d'analyse : méthode de calcul de trois indicateurs utilisés

Comme outils d'analyse, nous utilisons trois indicateurs comme critères communs de mesure de la performance pour apprécier les résultats scolaires des établissements. Ces trois indicateurs complémentaires sont calculés à partir des taux de réussite brut au BEPC (ABEPC, ce sont : les taux de réussite observés au BEPC, les indices de performance - INPER - qui est l'écart à la moyenne de la réussite de la région avec la réussite par rapport à la réussite nationale -  $(MyNat - MyRég)$  - et la stabilité dans la performance - MYBEPC\_3), mesurée à partir de la moyenne des taux de réussite sur une période de trois ans. Chacun de ces indicateurs donne un point de vue différent sur le fonctionnement de l'établissement. Nous utilisons la fonction de production qui offre l'avantage d'identifier par les MCO<sup>17</sup> les variables significativement liés à la réussite scolaire des élèves. Nous formulons aussi l'hypothèse forte que la variation des informations collectées aux différents niveaux (effectifs par niveau, redoublement, etc.) sont stables sur les trois années considérées et peuvent donc être minimisées dans cette étude.

L'analyse descriptive porte sur l'ensemble des établissements secondaires publics du Burkina Faso. Les comparaisons établies sont faites par rapport aux valeurs nationales et entre régions. La démarche méthodologique comporte quatre phases :

- 1) Apprécier les disparités de dotations et de réussite au BEPC des collèges par région et mesurer l'étendue de ces disparités entre les établissements d'une région à l'autre.
- 2) Analyser dans le temps la performance des établissements pour les années d'observation en tenant compte de la réussite moyenne nationale. Une catégorisation et une classification permettent d'établir la typologie des établissements selon leur niveau de performance.
- 3) Identifier les différents groupes typologiques de la performance des établissements qui tiennent compte des moyens alloués aux établissements de la région.
- 4) Établir s'il existe une cohérence d'ensemble de la performance globale et dégager la stabilité de ces performances.

Les analyses factorielles et des régressions qui sont utilisées, permettent d'identifier l'effet lié à chaque variable ou groupe de variables, les éventuels effets joints des facteurs considérés et isoler ainsi, les caractéristiques liées aux régions qui sont stables dans la performance.

## 3. Modélisation et analyse des résultats

Dans cette section, nous allons, dans un premier temps, estimer à partir des régressions multivariées l'effet des différents facteurs sur la réussite scolaire en fin de premier cycle. Dans un deuxième temps, nous allons, à partir d'analyses factorielles, rechercher les facteurs de différenciation entre établissements « performants » et ceux « peu performants », en vue de dégager les critères de performances.

---

<sup>17</sup> La performance de l'établissement est comparée à la productivité d'une firme et est évaluée par les moindres carrés ordinaires (MCO).

L'absence d'information sur le niveau initial des élèves à l'entrée au collège comme en début de 3<sup>ème</sup>, ne nous permet pas d'évaluer l'effet net des acquisitions des élèves au cours du collège ou au cours de la 3<sup>ème</sup>. L'exercice nous permet tout au plus d'avoir une idée sur l'influence brute de chaque variable sur la réussite finale en 3<sup>ème</sup>, c'est à dire au sortir du collège.

Dans les modèles considérés, on explique la réussite au BEPC de 1998 par les variables portant sur les effectifs, les caractéristiques des élèves et des enseignants des établissements de même que sur le redoublement. Ces variables seront prises une à une en vue de dégager la part de variance brute de chacune sur la réussite au BEPC. Ces modèles sont présentés sous la forme :  $ABEPC = f(V_i)$  où  $V_i$  est une variable ou un ensemble de facteurs traduisant une caractéristique de l'organisation ou de la dotation. L'on constate que prises à part, la plupart des variables ont des pouvoirs explicatifs relativement modestes (n'excédant pas 10% pour la majorité).

Par rapport aux effectifs et à leur composition par région, l'effectif moyen de la classe de 3<sup>ème</sup>, de même que le taux d'encadrement (nombre d'élèves par maître), ont une influence négative et significative sur la réussite au BEPC. Bien que la part de variance soit faible pour chacune de ces variables, ces résultats indiquent qu'un effectif élevé en classe de 3<sup>ème</sup> ne favorise pas de bonnes acquisitions et joue donc négativement sur la performance au BEPC.

La part de variance brute liée à la catégorie socioprofessionnelle des parents est inférieure à 3% pour chacune des variables. Les enfants issus des CSP militaires, fonctionnaires, éleveurs réussissent mieux que ceux des autres catégories représentées. La réussite des enfants d'éleveurs parmi ceux des fonctionnaires peut s'expliquer par le fait qu'ils sont peu nombreux à rester dans le système et que ceux qui y restent, sont ceux résolument décidés à réussir. Le fait d'être une fille boursière explique à lui seul 51% de variance brute de réussite au BEPC, avec un effet négatif (coefficient = - 0,6). Or, cette variable « bourse scolaire » est une variable latente de mesure de la CSP défavorisée, et révélerait que les filles recevant un pécule sont effectivement sélectionnées parmi les plus défavorisées, mais que leur performance se trouve affectées par des facteurs tels que l'éloignement, le changement éventuel de résidence, la puberté, etc. Ce résultat mérite d'être étudié plus finement en vue de réorientation éventuelle de cette allocation, de sorte à atteindre les objectifs liés à la discrimination positive en faveur des filles (internats, classes homogènes, etc.).

L'âge moyen des élèves est sans effet sur les performances au BEPC.

Les professeurs titulaires d'un CAP- CEG apportent plus aux élèves du premier cycle. En effet, cette variable est positivement et significativement corrélée à la variable dépendante. Les professeurs titulaires d'un CAPES et surtout les professeurs femmes ont un apport négligeable. Les coûts unitaires sont sans effet notable sur la réussite

Par rapport à l'ensemble des variables utilisées, celles portant sur le redoublement semblent être les plus influentes sur la réussite au BEPC. En effet, la part de variance brute est 24% pour la 5<sup>ème</sup> et de 45% pour la 6<sup>ème</sup>.

L'analyse multivariée indique que le redoublement expliquait à lui seul près de 69% de la part de variance de la réussite au BEPC. Le redoublement en 6<sup>ème</sup> exerce une influence négative et très significative sur la performance des établissements. Cette influence s'atténue en 5<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup>. En 3<sup>ème</sup>, l'effet est plutôt positif mais non significatif sur la performance. L'équation de régression est :

$$ABEPC98 = -2.226 * RED6\_TO -0.174 * RED5\_T -0.164 * RED4\_T + 0.545 * RED3\_T +67.973$$



L'impact négatif du redoublement en 6<sup>ème</sup> peut se justifier par : i) les modifications dans l'organisation pédagogique des cours : nombre d'intervenants dans la classe, autonomie plus grandissante demandée aux élèves, baisse du suivi quotidien des élèves et les nouvelles matières comme les mathématiques, l'anglais, etc. ; ii) l'effet d'étiquetage associé qui peut amener l'enfant à avoir une vision négative du collège, tout en se sentant incapable (i.e. que le collège n'est pas à sa portée) et diminué face à ses copains. Sur le plan social et économique, le redoublement est l'une des causes de l'abandon scolaire particulièrement chez les filles. Certains élèves abandonnent l'école ou alors ce sont les parents qui les retirent du système scolaire à cause de leur culture, du coût des études ou des coûts d'opportunité (commerçants, éleveurs, etc.). Le redoublement apparaît plutôt coûteux pour les parents et pour l'État par son fort taux d'alourdissement (coefficient d'efficacité très faible), dénotant sans conteste un mauvais fonctionnement du système, qui ne favorise pas somme toute un accroissement sensible du TBS au secondaire.

#### 4. Caractères discriminants de stabilité de la performance entre les régions

On peut déterminer les variables discriminantes à partir de la classification des régions par rapport aux résultats moyens de réussite au BEPC. La classification par les centres mobiles nous donne deux groupes : les régions performantes et celles peu performantes. Les régions peu performantes affichent pour ce qui est des années 1997 et 1998 des indices moyens négatifs, et pour l'année 1999, un indice positif dont la valeur est voisine de la moitié de la moyenne générale de la valeur d'ensemble.

Par rapport à la stabilité sur les trois ans, les régions performantes se distinguent nettement par un indice fort de + 3,74 contre 0,05 pour la moyenne d'ensemble. Les établissements « peu performants » affichent un indice négatif de -3,03, soit un écart de 6,77 entre les deux classes.

Tableau 2 : Comparaison par classe de l'indice de 98 à l'indice moyen sur les trois ans

<b>CLASSMY3</b>	<b>indice8</b>	<b>indiceMY3</b>
Classe performante	<b>4,69</b>	<b>2,73</b>
Classe peu perf	<b>-4,13</b>	<b>4,65</b>
<b>ENSEMBLE</b>	<b>1,48</b>	<b>0,05</b>

Note : Les critères discriminants sont encadrés en rose

La comparaison des moyennes pour « indice8 » (performance en 98) et « indiceMY3 » (indice de stabilité sur trois ans) montre que la différence entre les résultats de 1998 et les résultats moyens sur les trois ans n'est pas significative à 5%. Par contre, la différence est très significative pour les moyennes des modalités « Classe 1 » ( $t = 4.797$ ) et la « Classe 2 » ( $t = 6.504$ ) au seuil de 5%. La différence entre régions est donc plus forte que la différence d'une année à l'autre.

Le profil de la stabilité de la performance établie à partir de la classification par les moyennes extrêmes des indices de performance permet de visualiser les variations d'une année à l'autre, mais aussi pour la même année la distance ou écart entre les établissements performants et ceux peu performants (voir graphique ci-dessous).



## Conclusion

À tous les niveaux, les chiffres décrivent un mauvais fonctionnement du système, avec des difficultés de plus en plus importantes quand on avance dans le cycle. Au niveau du Sahel, du Sud-ouest et du Centre Est, les redoublements sont les plus élevés pour ce qui concerne la dernière année du collège. Les statistiques de la DEP ne permettent pas de distinguer les taux de redoublement des taux d'abandons. Cependant, les taux de redoublements seuls montrent de façon globale que le fonctionnement interne du système scolaire n'est pas efficace. Les faibles performances sont liées très probablement à un faible niveau d'acquisition des connaissances des élèves, elles-mêmes dépendant de plusieurs facteurs : temps scolaire insuffisant pour couvrir les programmes, manque de professeurs<sup>18</sup>, de laboratoires, faiblesse de la qualité de l'enseignement, inadaptation de certains programmes, etc.

Au regard des taux de passage qui sont de l'ordre de 75%, se pose le problème de la façon dont le BEPC est conçu puisqu'il ne permet guère d'obtenir plus de 50% de taux de réussite globale chaque année. En effet, le taux élevé du redoublement en 3<sup>ème</sup> par rapport au redoublement dans les classes inférieures pose problème. La réussite en 3<sup>ème</sup> est l'aboutissement de la réussite des programmes des classes inférieures donc des objectifs afférents qui eux mêmes sont liés à des programmes officiels.

On est en droit de se demander si les forts taux de redoublement en cours de cycle ne sont pas une évolution non congruente aux objectifs, et que les évaluations aux niveaux inférieurs n'ont pas permis une bonne sélection à la base, les élèves arrivant en 3<sup>ème</sup> n'ayant pas le niveau requis. En d'autres termes, les outils d'évaluation ont-ils été adéquatement choisis ? Ce questionnement se justifie par le fait que se sont des commissions qui travaillent sur le choix des sujets de BEPC.

Le niveau des épreuves tient plus compte de l'élève moyen de la classe de 3<sup>ème</sup>, et la notation suit un barème établi, de sorte que les élèves sont notés à peu près de la même façon au BEPC. L'échec à un tel examen du BEPC en 3<sup>ème</sup> indiquerait que l'essentiel des connaissances exigées au sortir du cycle n'est pas acquis. Cette dernière situation peut être liée à la non- atteinte des objectifs éducationnels accumulée d'une année sur l'autre.

Dans la perspective de l'évaluation des apprentissages, il est souhaitable qu'une étude plus fine soit menée sur les systèmes de contrôle et d'évaluations des élèves. En effet, si l'évaluation est mal faite au niveau intermédiaire, les objectifs ciblés par les programmes et qui doivent être évalués ne sont pas ceux là qui sont évalués, et posent problème au niveau terminal lorsqu'il est question d'apprécier les objectifs moyens au sortir des collèges.

Les variables liées au redoublement au collège expliquent 69,6% de la variance de la réussite au BEPC. Le redoublement en 6<sup>ème</sup> et, dans un moindre degré, le redoublement en 5<sup>ème</sup> puis en 4<sup>ème</sup>, ont un effet négatif et significatif sur la performance des établissements au BEPC, et ne semblent pas être un facteur de renforcement des acquisitions des élèves. Il serait intéressant d'envisager une étude portant sur la persistance des effets du redoublement et la possibilité que les élèves passent de la 6<sup>ème</sup> en 4<sup>ème</sup> sans redoubler.

Dans ce cas, des dispositions doivent être prises pour que les mêmes enseignants puissent les prendre en charge au moins les deux premières années en vue de relever leur niveau et pour un meilleur suivi de leur adaptation.

---

<sup>18</sup> Le déficit en personnel enseignant s'est aggravé sous les PAS à cause des conditions de recrutement qui ne permettent pas de résorber le déficit.

Si le redoublement est craint en Amérique du nord en terme de « si je suis redoublant, je n'ai pas la chance d'avoir mon examen », en Afrique, on pense que le redoublement a un caractère de renforcement des acquisitions des élèves moyens ou faibles. Le plus souvent, les enfants qui redoublent en classe d'examen ont plus de chance de réussir. Il est par conséquent indiqué de mener une recherche approfondie à partir d'une analyse longitudinale, pour expliquer pourquoi il y a une plus value avec les redoublants.

Il est important de faire remarquer que nos données ne nous permettent pas d'apprécier les différences selon le genre, le PCS, et le retard scolaire, vis à vis du redoublement qui pourrait avoir une influence sur les acquisitions. Un croisement des ces variables avec celles du redoublement devrait nous permettre d'apprécier mieux le phénomène.

Il nous est difficile de repérer tous les redoublements à partir des données actuelles. En effet, certains élèves exclus d'un établissement ou qui avaient simplement abandonné, se font recruter dans d'autres établissements du même niveau ou du niveau supérieur sans que cela puisse être repéré. Il existe ainsi un biais lié au fait que les taux de redoublement qu'on retrouve à la DEP sont certainement minimisés par rapport à la réalité des faits. Ce phénomène est plus important dans les grandes villes, mais parfois aussi, entre villes.

Le nombre d'années utilisé pour mesurer la stabilité est limité et ne peut être qu'indicatif. L'amélioration de la base des données par les variables environnementales, devrait permettre de vérifier l'effet de la performance au niveau établissement en tenant compte de l'ensemble des facteurs qui interviennent dans les processus d'acquisition des connaissances des élèves et se prêteraient à une analyse multi niveaux plus appropriée pour ce type de recherche.

### **Références bibliographiques**

- Grisay, A. 1997. « Evaluation des acquis cognitifs et socio-affectifs des élèves au cours des années de collège », *Dossiers Education et Formation*, 88.
- Baehret, Henderson, 1990. *Changer l'école, un pari possible*, Paris, Harmattan.
- BAMBI, G.M.G. 1996. *Analyse économique de l'enseignement primaire en Afrique subsaharienne : réflexion approfondie sur le cas du Congo*, thèse de doctorat, juin, université de Dijon.
- Baudelot, R. Establet, 1979. *L'école capitaliste en France*, Paris, Maspero.
- Baudelot, R. Establet, 1964. *Les Héritiers, les étudiants et la culture*, Paris, Minuit.
- Bernsein, B. 1975. *Langage et classe sociales*, Paris, Seuil.
- Bourdieu, Passeron, J.C 1970, *La reproduction : élément pour une théorie du système éducatif l'enseignement*, Paris, Ed de Minuit.
- Caroli, 1993. *Les fonctions du système éducatif vues par les économistes*, *Éducation et Formation*, 35.
- Couliadiati-Kielem, 1999. *Performance des collèges de la Côte d'Or : Quelle efficacité de gestion?*, juin, Université de Bourgogne.
- Crahay, M. 2000. *L'école peut-être juste et efficace? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*, Bruxelles, De Boeck Université.
- De Landsheere, G. 1994. *Le pilotage des systèmes d'éducation Pédagogie en développement, problématique et recherche*, Bruxelles, Edition De Boeck.
- Demailly, 1994. *Collège, crise, mythes et métiers Mutations sociologiques*, Lille, PU.
- Duru-Bellat, M., Mingat, A. 1996. « Pour une approche analytique du fonctionnement du système éducatif. Enseigner dans les collèges et les lycées : les enseignants et leurs établissements », *Les dossiers Education et formation*, 61, février.
- Duru-Bellat, M., 2002. *Les inégalités sociales à l'école, Genèse et Mythes*, Paris, PUF.

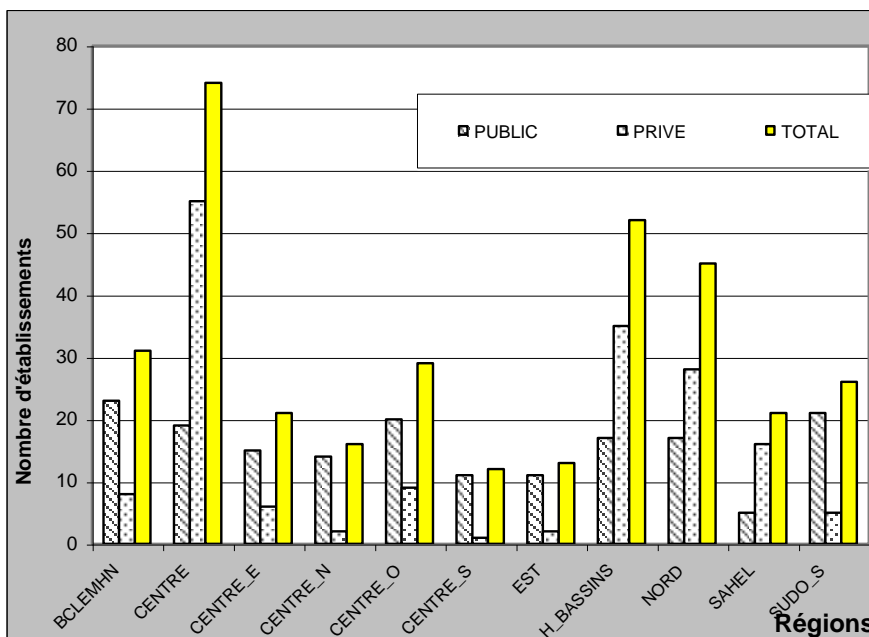
- Ernault, Stefanou, *Des indicateurs de pilotage de l'école au collège*, MEN/DPD.
- François, *Décentralisation et autonomie des établissements*, Paris, Ed. Hachette.
- Gravot, 1993. « Économie de l'éducation » *Economica*, mars.
- Grisay, 1997. « Evaluation des acquis cognitifs et sociaux affectifs des élèves au cours des années de collège », *Education et formation*, 88, août.
- Grisay 1990. « Les indicateurs d'efficacité sur les établissements scolaires, groupes contrastés de collèges performants et peu performants », *Education et formation*, 22.
- INRP, 1995. « Filles et garçons devant l'école », *Revue Française de Pédagogie* 110, Janvier-Février-Mars.
- Jarousse, Mingat 1992. *L'école primaire en Afrique. Fonctionnement, Qualité, Produits : Le cas du Togo*, Paris, PUB.
- Kaboré, Couliadiati-Kiélem et al. 2002. « Le rendement externe de l'éducation : une analyse par sexe, par cohorte et par niveaux d'éducation », Ouagadougou, novembre, Sadaoc Burkina.
- Le-Bastard Landrier, S. 2002. *Les effets du contexte scolaire sur la réussite des élèves en classe de seconde*, Thèse, IREDU, Université de Bourgogne.
- Lemelin, C. 1998. *L'économiste et l'éducation*, Paris, PUQ.
- Liensol, Meuret 1987. « Performance des lycées pour la préparation au baccalauréat (étude sur trois cohortes d'élèves dans trois académies) », *Education et formation*, 11.
- Roux-Salembien, 1993. « Disparités entre collèges publics dans l'Académie de Bordeaux », *Éducation et Formation*, 35, juillet.
- Trancart, D. 1993. « Quelques indicateurs caractéristiques de collèges publics dans l'Académie de Bordeaux », *Éducation et Formation*, 35, juillet.
- Vaillant, E. 1997. « Les performances des lycées : disparités, stabilité dans le temps, cohérence d'ensemble », *Education et formation*, 50, juin.
- Van Damme, J., Onghena, P. 2002. "School effectiveness and school improvement", *An International Journal of Research, Policy and Practice*, 13 (4).
- Van Zanten, A. 1999. *Sociologie de l'école*", Paris, Armand Colin, 2eme Ed.
- Van Zanten, A. 2000. *L'école, l'état des savoirs*, Paris, Ed. La Découverte.

## Annexes

Tableau A1 : Structure actuelle du système éducatif burkinabé

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

Graphique A1 : Comparaison du nombre des établissements public/privé par région



**Tableau A2 : Taux de redoublement moyens au premier cycle du secondaire**

REGIONS	BCLE MHN	CENTRE	CENTRE EST	CENTRE NORD	CENTRE OUEST	CENTRE SUD	EST	HAUTS BASSINS	NORD	SAHEL	SUD OUEST	National	Écart type
RED6_TO	17,17	19,70	18,39	15,32	19,46	18,73	23,9	20,96	20,01	21,74	20,12	19,59	2,3
RED5_T	28,58	24,22	33,39	23,88	38,51	30,74	25,2	25,47	26,94	38,76	34,07	29,98	5,5
RED4_T	29,77	24,74	37,32	18,98	37,59	27,32	26,2	25,34	26,54	49,16	32,73	30,52	8,3
RED3_T	44,31	31,38	52,63	36,71	48,72	43,44	47,0	46,38	36,73	61,07	54,05	45,67	8,6

Lire RED6\_TO : taux de redoublement total (filles et garçons) en 6<sup>ème</sup> ; RED5\_T celui de la 5<sup>ème</sup>.

**Tableau A3. Influence des capacités d'accueil**

Variables CIE	Coefficient	significativité
NBETAB	+0,954	Ns
NBCLA6	-0,984	*
NBCLA5	+1,419	ns
NBCLA4	-4,271	ns
NBCLA3	+1,003	ns
	+0,135	ns
Constante	-9,653	
R <sup>2</sup>	23,7%	

**Tableau A4. Influence de l'âge moyen des élèves**

Variables/	Coefficient	signif
AGETOTMY6	-7,292	*
AGETOTMY5	+19,372	ns
AGETOTMY4	+1,017	ns
AGETOTMY3	+0,383	ns
Constante	-230,079	-ns
R <sup>2</sup>	14,7%	

**Tableau A5 : Facteurs différenciateurs entre établissements performants et peu performants**

Variables	Moyenne		Ecart type		Minimum		Maximum	
	PEUPERF	PERF	PEUPERF	PERF	PEUPERF	PERF	PEUPERF	PERF
<b>Indices et taux d'admission aux examens du BEPEC</b>								
indice7	-2,4	6,1	1,7	4,5	-5,4	0,7	-0,4	11,7
indice8	-2,1	5,7	4,2	4,3	-7,5	1,2	5,3	11,4
indice9	1,8	5,9	6,8	2,9	-6,9	2,9	12,6	9,2
indiceMY3	-3,0	3,7	2,8	2,3	-6,8	2,3	1,2	7,8
ABEPC97	34,8	43,3	1,7	4,5	31,8	37,9	36,8	49,0
ABEPC98	35,5	43,3	4,2	4,3	30,0	38,8	42,8	41,9
ABEPC99	43,9	47,9	6,8	2,9	35,2	44,9	54,7	51,31
MYBEPC_3	38,1	44,8	2,8	2,3	34,3	43,4	42,3	48,90
<b>Taux bruts de scolarisation au primaire et au secondaire (année scolaire 97/98)</b>								
TBSPRIM_G	44,2	44,9	22,4	11,2	17,6	33,6	52,5	61,2
TBSPRIM_F	31,1	30,7	20,0	11,3	11,6	18	66,3	48,3
TBSPRIM	37,7	38,0	20,9	11,1	14,7	25,9	72,5	54,9
TBSSCONG	12,5	11,6	9,3	5,5	3,5	7,5	29,7	20,9
TBSSCONF	7,3	5,9	8,4	3,6	1,4	3,1	24,1	12,1
TBSCONTO	10,0	8,8	8,7	4,6	2,5	5,3	26,9	16,6
<b>Nombre d'établissements et de classes par direction Régionale</b>								
NBETAB	14	18	6	4	5	14	20	23
NBCLA6	36	38	23	5	10	32	74	43
NBCLA5	29	32	19	5	7	26	60	38
NBCLA4	25	27	17	5	5	21	54	33
NBCLA3	23	25	15	5	5	20	49	32
NBCLA1CY	112	122	74	19	237	99	27	146

NBCLA_2A	4	5	3	2	1	2	9	6
NBCLA_2C	8	8	8	3	3	6	25	13
NBCLA_1A	3	4	3	1	0	2	9	5
NBCLA_1C	1	0	2	1	0	0	5	1
NBCLA_1D	7	6	8	2	2	4	22	10
NBCLA_TA	3	3	3	1	0	2	8	4
NBCLA_TC	1	0	2	0	0	0	4	1
NBCLA_TD	6	6	7	3	2	3	20	11
NBCLA2CY	33	32	35	10	8	20	102	48
<b>NBCLAETA</b>	<b>145</b>	<b>154</b>	<b>107</b>	<b>28</b>	<b>35</b>	<b>119</b>	<b>339</b>	<b>194</b>
<i>Effectif par genre et par cours au premier cycle</i>								
EFF6G	1773	1981	1180	305	464	1661	3601	2414
EFF6F	1040	985	938	204	272	849	2830	1264
EFFTOT6	2813	2966	2086	500	736	2421	6431	3678
EFF5G	1295	1397	831	249	292	1084	2508	1763
EFF5F	694	654	648	142	126	524	1938	864
EFFTOT5	1989	2051	1444	381	418	1608	4446	2627
EFF4G	1057	1184	734	265	225	872	2211	1589
EFF4F	518	481	521	150	74	324	1516	700
EFFTOT4	1575	1665	1237	409	299	1196	3727	2289
EFF3G	929	1031	615	294	188	720	1870	1423
EFF3F	470	414	486	143	92	307	1425	634
EFFTOT3	1399	1445	1074	427	280	1027	3295	2057
EFFTOT1CY	7776	8128	5836	1706	1733	6252	17899	10651
<i>Effectif par genre et par cours au second cycle</i>								
EFF2AG	133	197	106	59	15	103	317	254
EFF2AF	83	86	82	38	4	36	235	137
EFFTOT2A	215	283	187	94	19	139	552	323
EFF2CG	404	457	406	168	118	352	1208	756
EFF2CF	114	74	164	23	23	49	447	106
EFFTOT2C	518	531	569	187	141	401	1655	862
EFF1AG	107	128	96	45	0	53	253	177
EFF1AF	59	45	71	14	0	27	192	60
EFFTOT1A	166	173	165	57	0	80	445	234
EFF1CG	19	7	38	12	0	0	95	27
EFF1CF	2	0	5	1	0	0	12	2
EFFTOT1C	21	7	43	13	0	0	107	29
EFF1DG	239	224	301	135	51	131	846	459
EFF1DF	68	32	119	20	7	18	310	67
EFFTOT1D	306	256	420	155	58	526	1156	149
EFFTAG	86	84	90	32	0	34	231	118
EFFTAF	58	32	78	11	0	22	207	51
EFFTOTTA	144	116	166	41	0	56	438	169
EFFTCG	13	7	32	15	0	0	79	33

Tableau n°6 : Facteurs différenciateurs entre établissements performants et peu performants (suite)

Variables	Moyenne		Ecart type		Minimum		Maximum	
	PEU-PERF	PERF	PEU-PERF	PERF	PEU-PERF	PERF	PEU-PERF	PERF
<i>Profession et catégories sociales des parents</i>								
EFFTCF	2	0	5	0	0	0	13	0
EFFTOTTC	15	7	38	15	0	0	92	33
EFFTDG	218	212	316	190	32	88	857	544
EFFTDF	63	33	120	36	6	6	306	95
EFFTOTTD	281	244	435	226	38	94	1163	639
EFFTOT2CY	1666	1617	1988	673	256	1002	5608	2772
EFFETAB	9443	9745	7750	2336	1989	7254	23507	13423
PFILL1CY	27,7	26,0	3,0	1,9	23,9	22,9	32,8	27,5
PFILL2CY	2,5	2,3	1,6	0,6	0,9	1,5	5,4	2,9
PFILLETAB	30,2	28,3	4,2	1,9	26,0	25,2	38,2	30,3
PCULT_G	32,2	38,5	19,4	10,8	11,2	26,5	59,4	55,2
PCULT_F	11,8	13,1	6,1	4,9	6,2	9,5	21,6	20,4
PCULT_TO	44,0	51,7	25,3	14,9	23,0	36,4	81,0	75,6
PFONCT_G	4,4	7,5	2,9	2,9	2,0	5,3	10,0	12,0
PFONCT_F	3,4	4,7	2,1	1,8	1,4	2,9	7,3	7,6
PFONCT_TO	7,8	12,1	5,0	4,6	3,4	8,2	17,3	19,6
PELEVEU_G	0,2	0,3	0,2	0,1	0	0,2	0,5	0,4
PELEVEU_F	0,1	0,1	0,1	0,0	0	0,0	0,2	0,1
PELEVEU_T	0,3	0,4	0,2	0,1	0	0,2	0,7	0,6
PARTIS_G	0,1	0,4	0,1	0,6	0	0,0	0,3	1,4
PARTIS_F	0,0	0,2	0,1	0,3	0	0	0,2	0,8
PARTIS_TO	0,1	0,7	0,2	0,9	0	0,0	0,5	2,2
PCOM_G	0,8	1,7	0,9	1,6	0	0,2	2,2	4,3
PCOM_F	0,6	0,8	0,6	0,7	0	0,1	1,7	1,8



PCOM_TO	1,4	2,5	1,5	2,3	0	0,3	3,9	6,2
PMILIT_G	0,7	1,0	0,6	0,3	0	0,6	1,7	1,4
PMILIT_F	0,7	1,0	0,6	0,3	0	0,6	1,7	1,4
PMILIT_F	0,4	0,6	0,4	0,2	0	0,3	1,1	0,7
PMILIT_TO	1,1	1,6	1,0	0,5	0	0,9	2,9	2,2
PPROFLI_T	0,3	0,6	0,3	0,5	0	0,1	0,7	1,1
PROFLI_G	0,5	1,2	0,5	0,9	0	0,5	1,4	2,1
PROFLI_F	0,3	0,6	0,3	0,5	0	0,1	0,7	1,1
PPROFLI_T	0,8	1,8	0,8	1,3	0	0,6	2,1	3,3
PPROFLI_F	0,8	1,8	0,8	1,3	0	0,6	2,1	3,3
PEMPCI_G	0,2	1,5	0,3	1,9	0	0,1	0,6	4,4
PEMPCI_F	0,1	0,7	0,2	0,8	0	0,0	0,4	1,9
PEMPCI_TO	0,3	2,2	0,4	2,8	0	0,2	0,9	6,3
RETRAI_G	1,7	3,0	0,8	1,3	0,4	1,9	2,8	5,1
PRETRAI_F	1,1	1,8	0,6	0,5	0,4	1,2	2,1	2,5
PRETRAI_T	2,8	4,8	1,4	1,8	0,8	3,1	5,0	7,7
PDCD_G	1,0	1,2	0,6	0,6	0,9	0,5	1,6	1,8
PDCD_F	0,8	0,6	0,5	0,4	0,2	0,1	1,6	0,9
PDCD_TO	1,9	1,8	0,6	0,9	1,1	0,7	2,5	2,7
<b>Taux de redoublement</b>								
RED6_TO	20,6	18,4	1,9	2,3	18,7	15,3	23,9	21,0
RED5_T	30,7	29,1	6,5	4,6	25,2	23,9	38,8	34,1
RED4_T	31,9	28,8	9,6	7,0	26,2	19,0	49,2	37,3
RED3_T	44,7	46,8	10,3	7,0	31,4	36,7	61,1	54,0
<b>Composition du corps professoral et taux d'encadrement des directions régionales</b>								
PENS_FEM	14,3	9,9	10,3	5,0	2,8	4,1	32,7	17,3
PENSCIEN	29,1	28,4	4,0	2,1	23,8	26,4	34,8	31,7
DEADES	1,0	0,5	1,7	0,5	0,0	0	4,4	1,1
CAPES	30,5	25,9	12,5	4,5	7,7	20,7	38,9	30,6
MAITRISE	6,4	8,3	2,4	3,8	5,6	4,8	9,9	14,4
LICENCE	16,8	16,7	6,8	4,1	7,1	11,2	24,6	20,4
ENS_2C	54,8	51,3	19,2	9,9	20,4	37,3	69,8	64,7
ENC2CPRO	0,1	0,0	0,1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
CAPCEG	27,2	33,2	8,1	6,8	18,8	25,2	34,7	40,9
DEUG	3,0	2,7	1,6	1,5	1,2	1,2	5,5	5,2
AUTRES	3,6	5,4	0,9	1,3	2,6	3,2	5,0	6,4
TITNONSP	11,4	7,4	22,7	12,2	0,0	0,5	57,7	29,0
ENS_NAT	9,3	8,8	8,9	1,7	2,8	6,8	26,2	11,0
EFELV_NAT	9,0	9,2	7,4	2,2	1,9	8,4	22,3	12,7
ENSTOT	236,3	224,0	225,6	43,5	72	173	666	278
TxENCAD	43,3	43,5	14,1	4,7	27,6	36,5	68,4	48,3
EFFMYETA	62,0	62,8	6,0	4,2	55,5	57,8	69,3	69,2