

Université de Montréal

Les nouvelles modalités de l'aide publique au développement : analyse de l'appui du Canada et du Partenariat mondial pour l'éducation à la phase I du Programme de développement stratégique de l'éducation de base (PDSEB) au Burkina Faso, du point de vue d'acteurs de terrain

Par

Marcel Kaboré

Études internationales

Faculté des arts et des sciences

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de

Maître ès sciences (M.Sc.) en Études Internationales,

Option Coopération, développement et économie

Octobre 2020

© Marcel Kaboré, 2020

Université de Montréal

Unité académique : Études Internationales, Faculté des arts et des sciences

Ce mémoire intitulé

Les nouvelles modalités de l'aide publique au développement : analyse de l'appui du Canada et du Partenariat mondial pour l'éducation à la phase I du Programme de développement stratégique de l'éducation de base (PDSEB) au Burkina Faso, du point de vue d'acteurs de terrain

Présenté par

Marcel Kaboré

A été évalué par un jury composé des personnes suivantes

Anne Emmanuèle Calvès
Présidente-rapporteuse

Abdoulaye Anne
Membre du jury

Pierre Canisius Kamanzi
Codirecteur

Martial Dembélé
Directeur de recherche

Résumé

Les conférences internationales de Jomtien en 1990, de Dakar en 2000 sur l'Éducation pour tous et la déclaration du millénaire pour le développement ont abouti à l'engagement de faire de l'éducation (surtout l'éducation de base), un pilier important du développement pour toute société, accessible à tous et toutes (enfants, jeunes et adultes). Le Forum de Dakar exhortait aussi les pays riches et les organismes internationaux à soutenir financièrement et techniquement les pays en développement ayant un programme éducatif pertinent.

Afin de respecter ces engagements internationaux et nationaux (la Loi sur l'orientation de l'éducation de 2007 et la Stratégie de croissance accélérée et de développement durable), le Burkina Faso a élaboré et mis en œuvre un Programme décennal de développement de l'éducation de base (PDDEB), de 2001 à 2010, suivi du Programme de développement stratégique de l'éducation de base (PDSEB) qui couvre la période de 2012 à 2021. Le PDSEB nécessite d'importantes ressources financières dont le pays ne dispose pas. Il a donc sollicité le soutien de différents partenaires techniques et financiers, dont le Canada et le Partenariat mondial pour l'éducation (PME).

La présente étude vise à analyser la mise en œuvre des nouvelles modalités de l'aide publique au développement à travers l'appui du Canada et du PME à la phase I du PDSEB (2012-2015). Pour ce faire, elle se base sur la *Déclaration de Paris sur l'efficacité de cette aide* (OCDE, 2005) comme cadre de référence. Ce cadre a guidé la collecte des données (constitution d'un corpus de documents institutionnels et réalisation d'une vingtaine d'entretiens individuels avec des représentants des ministères de l'Éducation nationale, de l'Économie et de différentes agences de coopération présentes au Burkina Faso) ainsi que leur analyse.

Mots-clés : Burkina Faso, PDSEB, programme éducatif, Partenariat mondial pour l'éducation, Canada, coopération, aide au développement, financement, partenaires techniques et financiers, Déclaration de Paris.

Abstract

The international conferences of Jomtien in 1990, Dakar in 2000 on Education for All and the Millennium Development Declaration resulted in the commitment to make education (especially basic education) an important pillar of development for any society, accessible to all (children, youth and adults). The Dakar forum also urged rich countries and international organizations to provide financial and technical support to developing countries with relevant educational programs.

In order to meet these international and national commitments (the 2007 Education Orientation Act and the Strategy for Accelerated Growth and Sustainable Development), Burkina Faso developed and implemented a Ten-Year Basic Education Development Program (PDDEB) from 2001 to 2010, followed by the Strategic Development Program for Basic Education (PDSEB) covering the period from 2012 to 2021. The PDSEB requires significant financial resources that the country does not have. It has therefore sought the support of various technical and financial partners, including Canada and the Global Partnership for Education (GPE).

This study was designed to analyze the implementation of new official development assistance modalities through Canada's and the GPE's support to Phase I of the PDSEB (2012-2015). To this end, we use the *Paris Declaration on Aid Effectiveness* (OECD, 2005) as a conceptual framework. This framework guided the data collection (creation of a corpus of institutional documents and individual interviews with around 20 representatives of the Ministries of National Education and the Economy and various cooperation agencies present in Burkina Faso) as well as their analysis.

Keywords: Burkina Faso, PDSEB, educational program, Ministry of National Education and Literacy, Global Partnership for Education, Canada, cooperation, development aid, financing, technical and financial partners, Paris Declaration.

Table des matières

Résumé	I
Abstract	II
Table des matières	III
Liste des tableaux	VI
Liste des figures	VII
Liste des encadrés.....	VIII
Liste des sigles et abréviations	IX
Remerciements	XIII
Introduction générale.....	1
Chapitre 1 – Problématique.....	5
1.1 Le contexte global du Burkina Faso.....	6
1.1.1 La situation démographique	6
1.1.2 La situation politique.....	7
1.1.3 La situation socioéconomique	8
1.2 Structure de l'éducation de base et réformes	10
1.2.1 L'éducation de base formelle	10
1.2.2 L'éducation non formelle	11
1.2.3 Réformes et programmes de développement de l'éducation de 1960 à 2010	13
1.2.4 Des progrès notables, mais des problèmes persistants	15
1.2.5. Le Programme de développement stratégique de l'éducation de base (PDSEB)	19
1.3 Relations internationales du Burkina Faso et aide publique au développement destinée à l'éducation.....	21
1.3.1 Historique de la coopération du Burkina Faso avec le Canada et le Partenariat mondial pour l'éducation	21

1.3.1.1. Le Canada au Burkina Faso	21
1.3.1.2. L'adhésion du Burkina Faso au Partenariat mondial pour l'éducation (PME)	23
1.3.2 Les enjeux de l'aide publique au développement	24
1.3.3 Le financement international de l'éducation	33
1.4 Objectifs et question générale de la recherche	38
Chapitre 2 – Cadre de référence	40
2.1 Évolution de l'efficacité de l'aide au développement	40
2.2. Les principes de la Déclaration de Paris sur l'efficacité de l'aide	44
2.2.1 Appropriation, alignement et harmonisation	44
2.2.2 La gestion axée sur les résultats et la responsabilité mutuelle	46
2.2.3 Le concept d'efficacité	47
Chapitre 3 – Méthodologie	52
3.1 Les sources de données	52
3.1.1 Les sources documentaires	52
3.1.2 Les entretiens semi-dirigés	55
3.2 Méthodes d'analyse des données	57
3.3 Les contraintes rencontrées	60
Chapitre 4 – Présentation et analyse des résultats	61
4.1 Préparation et financement de la phase I du PDSEB	61
4.1.1. Élaboration du PDSEB et implication du Canada et du PME	62
4.1.2. Les modalités et conditions de financement	66
4.1.3. Le CAST/FSDEB comme outil d'exécution des dons du PME et du Canada	71
4.1.4 Appuis financiers du Canada et du PME	76
4.2. Organes de coordination et de concertation	82
4.2.1 Groupes thématiques et Cadre partenarial	83

4.2.2 La mission conjointe de suivi.....	86
4.3 Les impacts du soutien du Canada et du PME	89
4.3.1. Bref aperçu des résultats de la mise en œuvre de la phase I du PDSEB.....	89
4.3.2. Les facteurs favorables à la mise en œuvre de la phase I du PDSEB	95
4.3.3. Les difficultés enregistrées.....	97
4.4. Discussion	104
4.4.1. L'appropriation.....	104
4.4.2. L'alignement	106
4.4.3. L'harmonisation	107
4.4.4. La gestion axée sur les résultats	108
4.4.5 La responsabilité mutuelle	110
Conclusion générale	113
Références bibliographiques	118
Annexes.....	139
Annexe 1 : Programmes et sous-programmes du PDSEB (Burkina Faso, 2012d).....	139
Annexe 2 : Financement de la première phase du PDSEB	140

Liste des tableaux

Tableau 1. –	Évolution et répartition des budgets du secteur de l'éducation (en Millions de FCFA)	9
Tableau 2. –	Évolution des indicateurs d'accès au primaire (en %)	16
Tableau 3. –	Interprétations de l'aide publique au développement	27
Tableau 4. –	Évolution de l'APD à l'éducation au Burkina Faso	36
Tableau 5. –	La Déclaration de Paris – Les 12 indicateurs	48
Tableau 6. –	Corpus documentaire	53
Tableau 7. –	Répartition des participant(e)s aux entrevues	56
Tableau 8. –	Dotations définitives du Canada et du PME au CAST / FSDEB (en FCFA)	78
Tableau 9. –	Évolution des décaissements du PME et du Canada (en FCFA)	79
Tableau 10. –	Évolution de la répartition des financements (CAST/FSDEB, Budget de l'État, Projets et ONG-associations) par programme du PDSEB (en %)	81
Tableau 11. –	Évolution des effectifs et taux d'accès par niveau d'enseignement (%)	91
Tableau 12. –	Indicateurs d'amélioration de la qualité au primaire et au post-primaire	93
Tableau 13. –	Taux de réalisation par programme en 2014 et 2015	95
Tableau 14. –	Évolution du taux d'exécution financière (%)	95
Tableau 15. –	Évolution des ressources du secteur de l'Éducation (en millions de FCFA)	140
Tableau 16. –	Évolution du financement du PDSEB par instrument (en millions de FCFA)	140
Tableau 17. –	Évolution du financement du PDSEB par instrument (en millions de FCFA)	141
Tableau 18. –	Décaissement des ressources du CAST-FSDEB 2012	141
Tableau 19. –	Décaissement des ressources du CAST-FSDEB 2013	142
Tableau 20. –	Situation des ressources du CAST-FSDEB 2014	143
Tableau 21. –	Situation des ressources du CAST-FSDEB 2015	144

Liste des figures

Figure 1. – Organigramme de l'éducation de base	12
Figure 2. – Aide bilatérale et multilatérale	24
Figure 3. – La pyramide de l'efficacité de l'aide	47
Figure 4. – Catégories et codes	59

Liste des encadrés

Encadré 1: Modalités de décaissement selon le PFC	72
---	----

Liste des sigles et abréviations

ACDI	: Agence canadienne de développement international
AFD	: Agence française de développement
APD	: Aide publique au développement
BCEAO	: Banque centrale des États de l’Afrique de l’Ouest
BEPC	: Brevet d’études du premier cycle
CAP	: Certificat d’aptitude professionnelle
CAST/FSDEB	: Compte d’affectation spéciale du Trésor/Fonds de soutien au développement de l’éducation de base
CE	: Cours élémentaire
CEP	: Certificat d’études primaires
CER	: Centres d’éducation ruraux
CM	: Cours moyen
CP	: Cours préparatoire
DGESS	: Direction générale des études et des statistiques sectorielles
DSRP	: Document de stratégie pour la réduction de la pauvreté
ENF	: Éducation non formelle
EPT	: Éducation pour tous
EPU	: Éducation primaire universelle
FC	: Fonds commun
FCFA	: Francs de la Communauté financière de l’Afrique
FMI	: Fonds monétaire international

GAR	: Gestion axée sur les résultats
IMOA	: Initiative de mise en œuvre accélérée
MAECI	: Ministère des Affaires étrangères et du Commerce international
MASSN	: Ministère de l'Action sociale et de la Solidarité nationale
MCS	: Mission conjointe de suivi
MEBA	: Ministère de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation
MEF	: Ministère de l'Économie et des Finances
MENA	: Ministère de l'Éducation nationale et de l'Alphabétisation
MESS	: Ministère des Enseignements secondaire et supérieur
MJFPE	: Ministère de la Jeunesse, de la Formation professionnelle et de l'Emploi
OMD	: Objectifs du millénaire pour le développement
ONG	: Organisation non gouvernementale
OSC	: Organisation de la société civile
PAA	: Plan d'action annuel
PAS	: Programme d'ajustement structurel
PDDEB	: Plan décennal de développement de l'éducation de base
PDSEB	: Programme de développement stratégique de l'éducation de base
PED	: Pays en développement
PFC	: Protocole de financement commun
PME	: Partenariat Mondial pour l'Éducation
PSEF	: Plan sectoriel de l'éducation et de la formation
PTF	: Partenaire technique et financier

SARC	: Société d'accompagnement au renforcement des capacités
SCADD	: Stratégie de croissance accélérée et de développement durable
SLP	: Stratégie de lutte contre la pauvreté
SP/PDSEB	: Secrétariat permanent du Programme de développement stratégique de l'éducation de base
SPU	: Scolarisation primaire universelle
TBA	: Taux brut d'admission
TBS	: Taux brut de scolarisation
TAP	: Taux d'achèvement au primaire
UNICEF	: Fonds des Nations unies pour l'enfance
\$ US	: Dollar américain (États-Unis d'Amérique)

À mon épouse et mon fils.

Remerciements

Tout d'abord, j'exprime ma gratitude au Programme canadien de bourses de la francophonie (PCBF) pour son soutien financier tout au long de mon séjour d'études au Canada et la prise en charge de l'enquête réalisée au Burkina Faso dans le cadre de cette recherche.

Mes remerciements vont aussi à l'endroit des Professeurs Martial Dembélé, mon directeur de recherche, et Pierre Canisius Kamanzi, mon codirecteur pour leur grande contribution en termes de conseils précieux, de qualité de leurs commentaires, orientations, de disponibilité ainsi que pour leur patience et compréhension.

Ensuite, j'exprime ma reconnaissance aux membres du jury qui ont accepté d'évaluer cette recherche. Enfin, j'adresse mes remerciements à ma famille pour son soutien moral; aux participant(e)s aux entrevues pour avoir accepté de partager leurs connaissances et expériences sur notre sujet; aux enseignants pour la formation dont j'ai bénéficié; aux ami(e)s pour leurs encouragements ainsi qu'à toute personne ayant contribué de près ou de loin à la réalisation de cette étude.

Introduction générale

La Conférence mondiale sur l'Éducation pour tous (EPT) à Jomtien en Thaïlande du 5 au 9 mars 1990 (UNESCO, 1990) et le Forum mondial sur l'éducation (UNESCO, 2000) ont insisté sur l'urgence et la responsabilité de tous les États de prendre des mesures nécessaires pour concrétiser le droit à l'éducation, considéré comme fondamental pour tout être humain depuis la Déclaration universelle des droits de l'homme publiée en 1948. La Conférence de Jomtien marque une prise de conscience par la communauté internationale du rôle que doit jouer l'EPT dans le développement surtout en contexte de mondialisation. À l'issue de cette conférence, l'UNESCO et les participants ont adopté à l'unanimité le 9 mars 1990 deux textes : la « Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous » et le « Cadre d'action pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux » (UNESCO, 1990). Ces textes contenaient des directives dont les pays et les agences de développement devaient s'inspirer pour élaborer ou soutenir les politiques éducatives.

Dix ans après, cet engagement est renouvelé lors du Forum mondial sur l'éducation à Dakar au Sénégal en 2000 dans un document intitulé *L'Éducation pour tous : tenir nos engagements collectifs* (UNESCO, 2000). À cette fin, les participants au Forum font un bilan des actions de l'EPT menées depuis 1990 afin de tirer des enseignements et de faire des recommandations visant à assurer, à l'horizon de 2015, une éducation de qualité à tous les jeunes et les adultes de tous les pays. Du bilan de l'EPT en 2000, il ressortait que de faibles progrès avaient été réalisés par les pays en développement (PED).

En effet, peu de progrès avaient été réalisés en regard des objectifs fixés par la Conférence de Jomtien : environ 113 millions d'enfants n'avaient toujours pas accès à l'école primaire et 880 millions d'adultes étaient illettrés (Depover & Jonnaert, 2014a). En ce qui concerne l'éducation préscolaire, environ 267 millions d'enfants (sur 800 millions) n'y avaient toujours pas accès. En outre, la réduction des disparités selon le genre s'avérait encore plus un idéal qu'une réalité. D'énormes efforts restaient donc à faire, particulièrement dans les pays africains. Se basant sur le faible bilan de l'EPT durant la période de 1990 à 2000, le Forum mondial sur l'éducation adopte une nouvelle vision axée sur la qualité et fixe six objectifs à atteindre à l'horizon 2015 :

Développer l'éducation et la protection de la petite enfance, offrir à tous l'accès à un enseignement primaire obligatoire et gratuit, promouvoir l'acquisition par les jeunes et

les adultes des connaissances et des compétences nécessaires dans la vie courante, faire progresser l'alphabétisation des adultes, parvenir à l'égalité entre les sexes, améliorer la qualité de l'éducation (NYOT NYOT, 2015, p. 13).

Dans cette perspective, le Forum invite les pays en développement à mettre en œuvre des politiques éducatives crédibles et ambitieuses basées sur l'approche participative. Il leur est également demandé d'augmenter les budgets alloués à l'éducation. Pour sa part, la communauté internationale (les pays du Nord, organisations et institutions internationales ...) s'engage à apporter un soutien externe (financier et technique) aux pays qui mettront en œuvre ces plans :

[...] la volonté politique n'est rien sans les moyens [...] Il faut donc mobiliser de nouvelles ressources financières, de préférence sous forme de dons et d'aides assorties de conditions libérales, par le biais des institutions de financement bilatérales et multilatérales, comme la Banque mondiale et les banques régionales de développement, mais aussi du secteur privé. Nous [la communauté internationale] l'affirmons : aucun pays qui a pris un engagement sérieux en faveur de l'éducation de base ne verra ses efforts contrariés par le manque de ressources (UNESCO, 2000, p. 9).

Les deux conférences (d'abord Jomtien puis Dakar) ont été suivies par un accroissement de l'aide financière accordée individuellement par les pays développés et à travers les organismes internationaux pour soutenir la formulation, le financement et le suivi des réformes éducatives des PED (Lange, 2013).

L'année 2000 est également marquée par l'adoption par 189 États membres des Nations Unies de huit Objectifs du Millénaire pour le Développement¹ (OMD) afin d'éradiquer la pauvreté dans le monde. Ce référentiel de développement à atteindre à l'horizon 2015 reprend deux des objectifs du cadre d'action de Dakar pour l'Éducation pour tous, à savoir la scolarisation primaire universelle (SPU) et l'équité selon le genre dans la scolarisation. Il implique également un renforcement de la coopération internationale pour le développement.

L'élaboration et la mise en œuvre de programmes éducatifs crédibles dans les pays en développement font appel à d'importantes ressources techniques et financières. Dans la perspective du Forum de Dakar, les bailleurs de fonds sont alors sollicités pour un appui budgétaire et/ou technique. Le succès des réformes des systèmes éducatifs bénéficiant de l'aide publique au

¹ Les OMD arrivés à échéance en 2015 ont fait place désormais aux Objectifs de développement durable (ODD), au nombre de 17, dont la réalisation est fixée à l'horizon 2030 (Nations Unies, s. d.). Ses objectifs 4 et 5 sont respectivement relatifs à l'éducation de qualité et à l'égalité des sexes.

développement (APD) repose toutefois sur l'instauration d'un partenariat équilibré entre les pays bénéficiaires et les donateurs (Gore, 2008), c'est-à-dire un partenariat qui s'appuie sur les principes de la Déclaration de Paris sur l'efficacité de l'aide au développement adopté en 2005 et suivant une approche sectorielle. Ces principes sont l'appropriation des politiques de développement par les PED, l'alignement des donateurs sur leurs procédures nationales, l'harmonisation, la gestion axée sur les résultats et la redevabilité mutuelle.

S'il est vrai que les objectifs de l'Éducation pour tous concernent tous les pays, chacun a sa manière de les mettre en œuvre en fonction de son contexte interne et de la gestion du partenariat avec les bailleurs de fonds (communauté internationale). La présente étude s'intéresse au cas du Burkina Faso. Ce pays a élaboré et mis en œuvre deux programmes majeurs au cours des deux dernières décennies : le Programme décennal de développement de l'éducation de base (PDDEB) mis en œuvre de 2001 à 2010, suivi du Programme de développement stratégique de l'éducation de base (PDSEB) couvrant la période 2012-2021. Le PDSEB témoigne de la volonté des autorités du pays d'assurer la réalisation de l'EPT et des objectifs du millénaire pour le développement en lien avec l'éducation et de se doter d'un système d'éducation de qualité et efficace. Dans la première phase du programme (2012-2015), il s'agissait de faire des progrès importants vers la réalisation de la SPU et l'EPT.

Avec une mise en œuvre en deux phases (2012-2015 et 2016-2021), le budget total du PDSEB se chiffre à 9 528 074 496 \$ US (soit 4 863,744 milliards de FCFA), dont 2 889 805 137 \$ US (1 475,143 milliards de FCFA) pour la première phase (Burkina Faso, 2012c). Au regard de l'insuffisance de ses fonds publics, le gouvernement burkinabè sollicita le soutien de différents partenaires internationaux, dont notamment la coopération canadienne et le Partenariat mondial pour l'éducation (PME), pour élaborer et mettre en œuvre ce programme, comme ce fut le cas pour le PDDEB.

La présente étude porte plus spécifiquement sur l'aide internationale dont le Burkina Faso a bénéficié de la part de ces deux partenaires durant la première phase du programme. L'objectif est d'analyser la mise en œuvre des nouvelles modalités de l'aide publique au développement à travers l'appui du Canada et du PME à cette phase.

Le présent mémoire est divisé en quatre chapitres. Le chapitre I (la problématique) décrit les principales caractéristiques du contexte national du Burkina Faso, dans lequel se situe notre étude : situation démographique, politique et socioéconomique du pays. Il fait aussi un bref aperçu du système scolaire, de l'éducation de base et des réformes précédant le PDSEB. Le deuxième chapitre propose un cadre de référence inspiré de la Déclaration de Paris de 2005, alors que le troisième chapitre décrit notre cadre méthodologique. Enfin, le chapitre IV présente les résultats de l'étude et les interprète.

Chapitre 1 – Problématique

Ce chapitre dresse le contexte général dans lequel s'inscrit notre étude. Il décrit brièvement le contexte national et international dans lequel s'opèrent les rapports de partenariat entre le Burkina Faso et des acteurs internationaux (bilatéraux ou multilatéraux) dans le domaine de l'éducation de base.

Situé au cœur de l'Afrique de l'Ouest, le Burkina Faso (274 200 km² de superficie) fait partie des pays les « moins avancés » en termes de développement économique. À l'instar d'autres pays en développement (PED), africains notamment, il a entrepris des réformes pour développer son système éducatif depuis son accession à l'indépendance en 1960. Toutefois, soixante ans plus tard, l'enseignement primaire universel (EPU) et l'Éducation pour tous (EPT) demeurent un défi. Comme ailleurs, l'insuffisance des ressources internes constitue l'un des facteurs explicatifs de cette situation. C'est dans cette perspective que, lors du Forum mondial sur l'éducation de Dakar en 2000, conscients de l'apport de l'éducation à la réduction de la pauvreté, les pays développés et organismes internationaux se sont engagés à soutenir financièrement et techniquement les politiques éducatives des pays qui connaissent un retard par rapport à l'objectif de l'Éducation pour tous. Il est convenu qu'il faut investir des ressources nécessaires pour assurer une formation de base à chaque enfant, adolescent et adulte. C'est cet objectif que vise l'aide publique au développement (APD) en matière d'éducation.

La première section de ce chapitre présente le contexte global (démographique, politique et socioéconomique) du Burkina Faso qui impacte son système éducatif. La section 2 décrit la structure de l'éducation de base, les politiques éducatives mises en œuvre et les problèmes qui persistent dans ce secteur. La section 3 présente l'historique de la coopération entre le Burkina Faso et le Canada ainsi qu'avec le Partenariat mondial pour l'éducation. Elle comprend également une recension d'écrits sur le financement de l'éducation dans les pays en développement. Le chapitre se termine par une section précisant les objectifs de cette recherche et la question générale à laquelle nous avons cherché à répondre.

1.1 Le contexte global du Burkina Faso

1.1.1 La situation démographique

La prise en compte du facteur démographique, notamment la structure de la population, est très importante dans la formulation et la planification des politiques éducatives ; c'est-à-dire qu'elle permet de mieux répondre à la demande sociale de l'éducation et de faire des prévisions en ce qui concerne les infrastructures, notamment les salles de classe, et le recrutement du personnel éducatif dans les différentes localités du pays. La croissance démographique pose des défis majeurs pour le développement et l'amélioration de l'éducation dans la mesure où elle « détermine l'évolution de la population d'âge scolaire ainsi que les besoins d'enseignants » (Sirois, 2017, p. 16).

La population burkinabè croît assez rapidement. De 5 638 203 habitants en 1975, la population était estimée à 7 964 705 habitants en 1985 et avait atteint le cap de 10 312 609 habitants en 1996. Et selon le Recensement général de la population et de l'habitat (RGPH) de 2006, le pays enregistrait 14 017 262 habitants avec un taux de croissance annuel de 3,1 % contre 2,7 % entre 1975 et 1985, 2,4 % entre 1985 et 1996 (Institut national de la statistique et de la démographie, 2009). La majorité de la population vit en milieu rural (77,3 %). En 2015, le nombre d'habitants du Burkina Faso était estimé à 18 450 494 habitants et la proportion des moins de 15 ans s'élevait à 48 %². Les femmes représentaient 51,7 % de la population globale en 2006 et chaque femme a en moyenne 6,2 enfants. Ce chiffre est passé à 5,4 enfants par femme en 2015 (La Banque mondiale, s. d.).

Malgré une baisse du taux de fécondité au cours des dernières années, la croissance démographique demeure rapide et le pourcentage d'enfants dans la population, c'est-à-dire les moins de 18 ans élevé (53 % de la population totale), constituent un grand défi pour le gouvernement. En 2006, les taux de scolarisation s'avèrent faibles : seulement 48,4 % des enfants de 6 à 12 ans sont scolarisés au primaire ; 15,8 % des âgés de 13 à 19 sont au secondaire ; et 2 % des personnes dont l'âge varie entre 20 à 29 ans fréquentent un établissement d'enseignement supérieur (Hien, 2008). Le taux brut de scolarisation pour l'enseignement primaire était de 64 % (67,7 % chez les garçons et 59,9 % chez les filles) tandis

² La baisse de la mortalité et le taux élevé de fécondité sont autant de facteurs qui expliquent cette forte jeunesse de la population.

que le taux d’alphabétisation des personnes âgées de 15 ans et plus était de 28,3 % en 2007 (Institut national de la statistique et de la démographie, 2007). En 2014, le taux d’analphabétisme au niveau de la population âgée de plus de 15 ans était estimé à 65,5 % (*Le PNDES pas-à-pas*, 2016). Ce taux d’analphabétisme élevé résulte de la faiblesse des moyens financiers alloués à la prise en charge de cette catégorie d’apprenants (Burkina Faso, 2012d).

1.1.2 La situation politique

L’adoption de la constitution de juin 1991 engage le Burkina Faso³ dans un processus démocratique qui permet l’émergence de partis politiques, de nouveaux syndicats et des organisations de la société civile. En octobre 2014, un soulèvement populaire avec le soutien de l’armée mettait fin au règne de 27 ans du Président Blaise Compaoré (au pouvoir depuis octobre 1987) lorsque celui-ci entreprit des démarches pour modifier la constitution afin de se représenter pour un autre mandat présidentiel. Un pouvoir de transition dirigé par un civil en la personne de Michel Kafando est alors mis en place en vue de préparer les prochaines échéances électorales de 2015. Mais pendant que cette transition politique tirait vers sa fin, un coup d’État est perpétré par des éléments du Régiment de sécurité présidentielle (RSP) le 16 septembre 2015. Toutefois, face notamment à la détermination du peuple burkinabè et la pression de la communauté internationale ce coup d’État fut un échec. La transition politique est remise en marche et s’est soldée par l’élection du Président Roch Marc Christian Kaboré à la tête du pays en novembre 2015.

Dans sa politique intérieure, le Burkina Faso accorde une place de choix au processus de décentralisation pour promouvoir le développement à la base. Ainsi, le pays est divisé en 13 régions, 45 provinces, 351 communes (rurales et urbaines) et plus de 8000 villages. La décentralisation dans le secteur de l’éducation vise « une gestion de proximité du système » par le biais du « transfert des compétences et des ressources aux collectivités territoriales » (Burkina Faso, 2012e, p. 91). Le pays adopte aussi pour la période 2011-2015 comme référentiel de développement économique et social la Stratégie de croissance accélérée et de développement

³ L’histoire politique du Burkina Faso après son indépendance en 1960 a été marquée par l’accession au pouvoir de régimes démocratiques et des renversements militaires (coups d’État).

durable (SCADD)⁴ dont l'un des axes prioritaires était l'atteinte de l'Éducation pour tous. Aussi, le pays a souscrit aux engagements internationaux tels que les Objectifs du millénaire pour le développement (OMD) parmi lesquels la scolarisation universelle et l'équité de genre figurent en bonne place. Pour atteindre ces OMD, le Burkina Faso a mis en place plusieurs politiques et programmes éducatifs : la Loi d'orientation sur l'éducation de 2007, le Plan décennal (2001/2010) pour le développement de l'éducation de base (PDDEB) et le Programme de développement stratégique de l'éducation de base de 2012 à 2021 (PDSEB). Dans cette ambition d'instaurer la scolarisation primaire universelle, le Burkina Faso bénéficie de l'appui technique et financier de pays développés.

1.1.3 La situation socioéconomique

Classé 183^e sur 187 pays en 2012 (Zouré, 2013) et avec 40,1 % de la population vivant dans la pauvreté, le Burkina Faso fait partie des pays ayant un faible niveau de développement économique au monde. Selon l'enquête intégrale sur les conditions de vie des ménages 2009-2010, le seuil global de pauvreté du pays était de 220 \$ US (soit 108 454 FCFA) par an et les régions les plus touchées par la pauvreté étaient le Nord (68,1 %), l'Est (62,2 %) et la Boucle du Mouhoun (56 %) (Institut national de la statistique et de la démographie, 2010). Les zones rurales ont une forte concentration de populations pauvres avec par exemple une contribution de 92 % à l'incidence de la pauvreté en 2014, c'est-à-dire que « 9 personnes vivant en dessous du seuil de pauvreté sur 10 vivent en milieu rural » (*Le PNDES pas à pas*, 2016).

L'économie du Burkina Faso repose essentiellement sur le secteur minier (avec l'or comme premier produit d'exportation, représentant 73,5% des exportations en 2012⁵), l'agriculture (notamment le coton) et l'élevage. La contribution du secteur primaire au Produit intérieur brut (PIB) était de 24,8 %, le secteur secondaire de 19,6 % et le secteur tertiaire de 44,4 % (Institut national de la statistique et de la démographie, 2015). Son agriculture⁶ dépend fortement des conditions climatiques. Son climat de type sahélien est tel que le pays connaît d'une façon générale une (1) saison de pluies (3 à 4 mois) et une longue saison sèche (8 à 9 mois). Le secteur agricole

⁴ Le nouveau référentiel du Burkina Faso depuis 2016 est le Plan national de développement économique et social (PNDES).

⁵ Le Burkina Faso est le 4^e pays africain producteur d'or.

⁶ La majorité de la population burkinabè est active dans le secteur agricole (80% de la population active) et l'élevage.

est donc tributaire de l'évolution tendancielle du climat et c'est en fonction de la générosité et de la durée de la saison pluvieuse que le rendement agricole peut être satisfaisant ou pas.

Quant au budget global du Burkina Faso, il est passé de 1 043,875 milliards (soit 2 219 278 250 \$ US) en 2009 à 1 259,057 milliards de FCFA (2 671 718 954 \$ US) en 2011 dont respectivement 212, 373 milliards et 249,188 milliards FCFA (451 504 998 \$ US et 528 776 936 \$ US) ont été alloués au secteur de l'éducation, c'est-à-dire aux MENA et ministères partenaires (Burkina Faso, 2012b). Le tableau 1 fournit le détail de la répartition intra sectorielle de ces allocations.

Tableau 1. – Évolution et répartition des budgets du secteur de l'éducation (en millions de FCFA)

<i>Budgets</i>	2009	2010	2011
Budget secteur éducation	212 373	255 004	249 188
Budget MENA	143 669	167 853	153 041
Budget MESS	56 681	72 736	80 624
Budget MASSN	5 311	7 214	8 011
Budget MJFPE	6 712	7 201	7 512
Budget de l'État	1 043 875	1 152 300	1 259 057
% du secteur éducation	20,34%	22,13%	19,79%

Source : Burkina Faso (2012b)

L'analyse du tableau 1 montre que la part la plus importante des allocations dédiées à l'éducation revient au MENA. Contrairement au budget national qui a augmenté entre 2009 et 2011, les crédits alloués au MENA ont légèrement régressé en 2011 après une importante hausse en 2010. Cette baisse des ressources du MENA s'explique par la réduction de l'appui budgétaire des fonds de l'Initiative accélérée (*Fast Track*) non ciblé au sous-secteur et la fin des conventions de certains projets tels que les cantines scolaires financées par le Programme alimentaire mondial. Par conséquent, le budget du secteur de l'éducation s'est trouvé aussi réduit (Burkina Faso, 2012b). La baisse est toutefois momentanée puisque le budget du MENA s'établit à 166,580 milliards de FCFA (326 330 220 \$ US) en 2012, soit une augmentation de 13, 539 milliards de FCFA (26 522 901 \$ US) par rapport à 2011.

Cette hausse du budget consacré à l'éducation témoigne de l'engagement du gouvernement burkinabè à faire de l'EPU et de l'EPT une réalité. Cependant, à cause des ressources économiques limitées, le Burkina Faso est contraint de solliciter des financements extérieurs pour la mise en œuvre de ses politiques éducatives. Il va de soi que les ressources financières internes et externes influencent la mise en œuvre des différentes politiques de développement du système éducatif.

1.2 Structure de l'éducation de base et réformes

Le système éducatif burkinabè a été hérité de la colonisation française. Selon la Loi d'Orientation de l'éducation N°013-2007/AN du 30 juillet 2007, le système éducatif comprend plusieurs secteurs : éducation formelle, éducation non formelle, éducation informelle ou traditionnelle et éducation spécialisée. Dans le cadre de notre étude, nous nous intéressons à l'éducation de base. La loi citée ci-haut définit à son article 2 l'éducation de base comme étant :

l'ensemble des activités éducatives et de formation consistant à faire acquérir à l'individu dans un contexte historique, social et linguistique déterminé, un ensemble de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes indispensables lui permettant de comprendre et d'interagir avec son environnement, de poursuivre son éducation et sa formation au sein de la société et de participer plus efficacement au développement économique, social et culturel de celle-ci. Elle comprend l'éducation de la petite enfance, l'enseignement de base et l'éducation non formelle (Assemblée nationale du Burkina Faso, 2007).

1.2.1 L'éducation de base formelle

L'éducation de base formelle comprend trois ordres d'enseignement : préscolaire, primaire et post-primaire. Les deux derniers niveaux sont obligatoires pour tous les enfants (6 à 16 ans) et constituent l'enseignement de base.

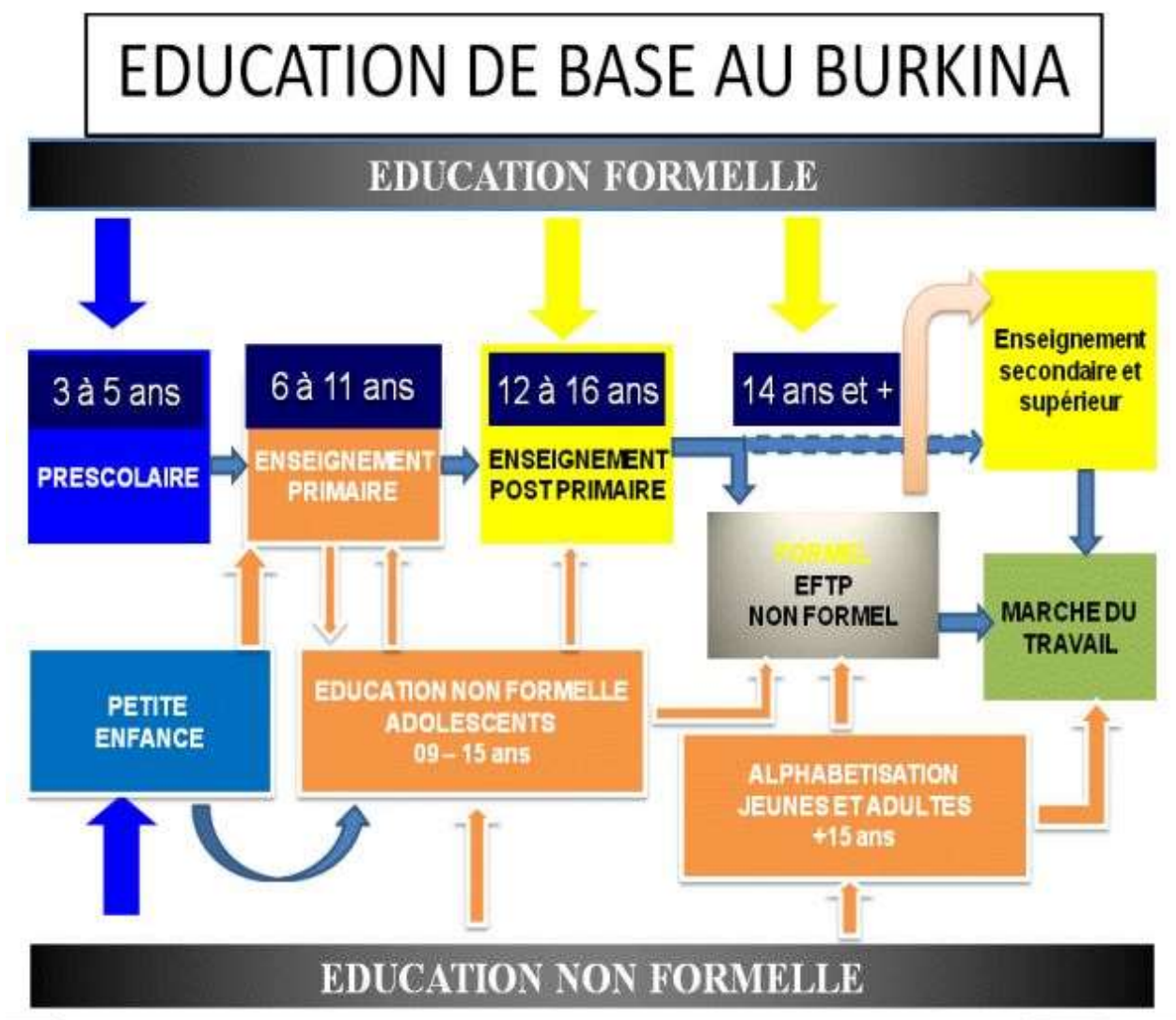
L'éducation préscolaire vise à « développer les potentialités affectives, artistiques, intellectuelles et physiques des enfants et à les préparer à l'enseignement primaire » (Assemblée nationale du Burkina Faso, 2007, p. 3). L'enseignement primaire conduit à l'obtention du Certificat d'études primaires (CEP) et au concours d'entrée en classe de sixième mettant ainsi fin à ce cycle. Quant à l'enseignement post-primaire qui dure 4 ou 3 années, il est sanctionné par le diplôme de Brevet d'études du premier cycle (BEPC) ou le Certificat d'aptitude professionnelle (CAP) selon que l'on soit respectivement dans l'enseignement général ou l'enseignement technique et professionnel.

1.2.2 L'éducation non formelle

L'éducation non formelle constitue une autre composante de l'éducation de base. Elle accueille les adolescents âgés de 9 à 15 ans, ainsi que les jeunes et adultes de plus de 15 ans. L'objectif général est d'offrir, dans un cadre non scolaire, à ces personnes non scolarisées ou déscolarisées des activités d'alphabétisation ou des formations professionnelles par apprentissage (UNESCO IIEP Pôle de Dakar & al., 2017). À cet effet, des centres de formation sont mis en place. Il s'agit par exemple des Centres permanents d'alphabétisation et de formation (pour les personnes âgées de 15 ans et plus) et des Centres d'éducation de base non formelle (10 à 15 ans). Ce palier du système éducatif est perçu comme une école de seconde chance. C'est donc « une alternative éducative qui tente de pallier les insuffisances de l'éducation formelle » (Paré Kaboré, 2012, p. 74). À l'éducation non formelle pour les jeunes et des adultes âgés de plus de 15 ans et des adolescents âgés de 9 à 15 ans s'ajoute l'éducation non formelle de la petite enfance (0 à 6 ans). Elle participe « à la socialisation des petits enfants et au développement de leur potentiel cognitif, psychomoteur et socio-affectif » (Ministère de l'Éducation nationale et de l'Alphabétisation, 2013d, p. 27).

La figure 1 résume la structure de l'éducation de base, les liens entre ses deux principales composantes ainsi que leurs débouchés.

Figure 1. – Organigramme de l'éducation de base



Source : Extrait du document de validation du PDSEB cité par Ouédraogo (2016, p. 35).

Au niveau institutionnel, quatre ministères⁷ avaient en charge la gestion de l'éducation de base avant 2016 : le Ministère de l'Action sociale et de la Solidarité nationale (MASSN), le ministère de l'Éducation nationale et de l'Alphabétisation (MENA) avec un ministère délégué à l'alphabétisation, le ministère des Enseignements secondaire et supérieur (MESS) et le ministère de la Jeunesse, de la Formation professionnelle et de l'Emploi (MJFPE). En 2013, le préscolaire

⁷ Ces ministères ont connu des reformulations de nom depuis 2016. Par exemple, le MENA devient en 2019 MENAPL (Ministère de l'Éducation nationale, de l'Alphabétisation et de la Promotion des langues nationales). Avant le MENA, il s'agissait du MEBA (Ministère de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation).

qui était géré par le MASSN passe sous la gestion du MENA et le secondaire est transféré au MENA en 2016. Le ministère délégué à l’alphabétisation fut supprimé à l’avènement du gouvernement de la transition. Afin d’accroître l’offre et d’améliorer la qualité de l’éducation de base, le Burkina Faso a entrepris de nombreuses réformes au cours des cinq premières décennies suivant son accession à l’indépendance. Nous présentons les principales dans la section qui suit.

1.2.3 Réformes et programmes de développement de l’éducation de 1960 à 2010

Au lendemain de son indépendance, à l’instar d’autres pays africains nouvellement indépendants, le Burkina Faso (ex- Haute-Volta) a mis en place divers programmes de développement social et économique au nombre desquels figure l’éducation. Les politiques avaient pour but d’accroître l’offre éducative et améliorer sa qualité. Il s’agissait également d’adapter l’éducation aux réalités socioculturelles et économiques du pays. Ainsi, dès 1962, le pays entreprend la révision des programmes scolaires. L’objectif était de les « adapter aux réalités géographiques, historiques et culturelles » du pays (Ouédraogo, 2016, p. 32).

Et en 1967, est lancée la réforme de la ruralisation de l’école. Cette réforme était soutenue par le fait que la population était majoritairement rurale et agricole. Elle visait, d’une part, à accroître considérablement le taux de scolarisation des jeunes de moins de 20 ans (notamment la tranche d’âge de 12 à 14 ans) vivant en milieu rural et, d’autre part, à moderniser l’agriculture. Elle avait un double but : permettre à ces jeunes d’acquérir des connaissances et des habilités transmises par l’école classique, notamment savoir lire et écrire, et leur offrir une formation de 3 ans en techniques agricoles dans les Centres d’éducation ruraux (CER) en vue d’accroître la production. Cette réforme qui visait les jeunes ruraux non scolarisés ou déscolarisés n’a pu se poursuivre en raison de résultats jugés insatisfaisants. Des Centres de formation des jeunes agriculteurs (CFJA) voient le jour à la place des CER. L’exode rural et la discrimination sont quelques éléments justifiant l’échec de l’éducation rurale. En effet, cette discrimination se traduit par la perception que les populations concernées avaient de l’école rurale qui, selon elles, est mise en œuvre pour les enfants des pauvres et des ruraux tandis que l’école classique est réservée aux enfants des riches (Kaboré, 2013).

En outre, basée sur la politique de développement communautaire du Président de la République en 1974, une nouvelle politique fut mise en place. Elle visait à « démocratiser le savoir, lier l'acte d'apprendre et celui de produire, et revaloriser le patrimoine culturel avec l'introduction des langues nationales » traduite par une réorganisation du système éducatif formel : éducation préscolaire (3-6 ans), cycle d'enseignement de base de 8 ans à caractère terminal, cycle d'enseignement des métiers de 4 ans, cycle de spécialisation et de recherche (Pilon & Wayack, 2003, p. 65). La phase d'expérimentation débuta en 1979 avec l'appui financier de l'UNESCO et du Programme des nations unies pour le développement (PNUD). Mais au cours de sa 5^e année de mise en œuvre, cette réforme est interrompue par l'avènement du Conseil national de la révolution (CNR) au pouvoir en 1984, un régime anti-impérialiste et anti-néocolonialisme. Ce régime révolutionnaire met en place sa réforme : l'école révolutionnaire en 1984.

Le pouvoir révolutionnaire du Président Thomas Sankara a critiqué vivement et rejeté le système scolaire hérité de la colonisation française. En effet, ce régime jugeait le système éducatif issu des différentes réformes mentionnées ci-dessus comme étant le fruit du néocolonialisme. Il voyait le système éducatif mis en place par le colonisateur (la France) comme un instrument d'aliénation culturelle. Ainsi, l'école révolutionnaire se voulait une école dont les diplômés seront au service des masses populaires et de la révolution. Le système d'éducation fut réorganisé de la manière suivante : le préscolaire ou garderie populaire, le cycle des métiers à trois niveaux (fondamental d'une durée de 5 ans, polytechnique de 3 ans de formation, spécialisation d'une durée de 2 ans) et le cycle de recherche et innovation. Cette réforme fut avortée, car elle ne rencontrait pas l'assentiment de tous à cause du coût élevé de sa mise en œuvre (78 milliards de FCFA) et de la suppression des diplômes qu'elle prévoyait (Kaboré, 2013).

Puis les Programmes d'ajustement structurel (PAS) survinrent entre les décennies 1980 et 1990. Les pays soumis à ces programmes sont ceux qui connaissaient de graves crises financières. Les PAS avaient un double objectif, à savoir « la stabilisation macro-économique visant à rétablir une situation d'équilibre sans laquelle les réformes économiques seraient vouées à l'échec [...] et la transformation structurelle de l'économie pour s'attaquer aux causes fondamentales de la crise économique » (UNESCO, 1995, p. 1). En effet, l'endettement du pays (217,17 milliards de FCFA ou 642 804 354 \$ US en fin 1989) et la pression des institutions financières internationales l'obligent à accepter ces programmes (Sayouba, 2015). Leur mise en œuvre s'est étalée sur une

période de presque 10 ans répartie en cycles de 2 ans : 1991-1993, 1994-1996, 1997-1999. Aussi bien au niveau économique qu'éducatif, les résultats des PAS se sont avérés insatisfaisants au Burkina Faso comme dans d'autres pays de l'Afrique subsaharienne. Dans le domaine de l'éducation, nous notons comme effets négatifs l'engagement d'enseignants peu qualifiés affectant ainsi la qualité de l'éducation, et le fait que la priorité des PAS est portée sur l'enseignement primaire au détriment de l'enseignement secondaire et supérieur avec la réduction de leurs budgets. En effet, la mise en œuvre des politiques d'ajustement structurel s'est caractérisée par l'engagement d'enseignants non qualifiés (Kaboré, 2013) et « le transfert des ressources de l'enseignement secondaire et supérieur vers l'éducation de base » (Sirois & Lesturgeon, 2009, p. 55).

À la faveur de l'EPT et des objectifs du millénaire pour le développement, le Burkina Faso met en œuvre le Programme décennal de développement de l'éducation de base⁸ (PDDEB) sur la période 2001-2010. Axé sur les résultats, ce programme constitue l'une des plus importantes réformes de développement du système éducatif du pays. La primauté y est accordée à l'enseignement de base proclamé par la Loi n° 013/96/ADP du 09 mai 1996 portant sur l'orientation du système éducatif (Ministère de l'Éducation nationale et de l'Alphabétisation, 2010). En plus de viser le renforcement des capacités du personnel des services éducatifs, le PDDEB se donnait pour objectif d'atteindre un taux de scolarisation de 70 % au primaire et un taux d'alphabétisation de 40 % en 2010 (Ministère de l'Éducation nationale et de l'Alphabétisation, 2010). Malgré les progrès importants réalisés au cours de ce programme, ces objectifs ne furent pas atteints.

1.2.4 Des progrès notables, mais des problèmes persistants

Les réformes successives du système éducatif burkinabè qui ont précédé le PDSEB ciblaient en priorité l'enseignement de base, particulièrement le cycle primaire par rapport au préscolaire et au secondaire qui ont bénéficié de peu d'attention. Elles ont permis des avancées plus ou moins significatives, notamment en termes d'accès à l'école. En effet, en 1960 le taux brut de scolarisation

⁸ À mi-chemin de sa mise en œuvre, la communauté internationale adoptait en 2005 la Déclaration de Paris sur l'efficacité de l'aide dans les politiques de développement, notamment de l'éducation. Nous y reviendrons dans le chapitre 2.

(TBS)⁹ au primaire était d'environ 6 % (Ministère de l'Éducation nationale et de l'Alphabétisation, 2013d). Il s'élève à 11 % en 1970, puis à 15,8 % en 1980 et 31% en 1990, pour atteindre 41,3 % en 2000. Entre 1983 et 1987, le pouvoir révolutionnaire, en termes d'offre éducative, a fait des efforts considérables matérialisés par la construction 3 000 nouvelles salles (en 4 ans), presque le double des salles de classe créées (1 600) au cours des décennies 1960 et 1970 (Pilon & Wayack, 2003).

Quant au PDDEB, il a permis de grandes réalisations sur les plans de l'accès, de l'amélioration de l'éducation de base et du renforcement des capacités de gestion et de pilotage du système éducatif. Le tableau 2 illustre quelques progrès réalisés en termes d'accès.

Tableau 2. – Évolution des indicateurs d'accès au primaire (en %)

Indicateurs	Année scolaire	
	2000/2001	2010/2011
TBS au préscolaire	1,0	3,0
TBA ¹⁰ au primaire	47,4	85,7
TBS au primaire	45,9	77,6

Sources : PASEC (2016), UNESCO. IIEP Pôle de Dakar et al. (2017), Ministère de l'Éducation nationale et de l'Alphabétisation (2018a)

En ce qui concerne l'accès, les progrès réalisés entre 2001 et 2011 sont importants. Les TBA et TBS ont presque doublé. Cependant, la progression du taux brut de préscolarisation est peu encourageante sur la même période. Quant au taux d'alphabétisation parmi les adultes, il est passé de 19,5 % en 1996 à 28,7 % en 2007 puis à 30 % en 2010. Au niveau de la qualité, le taux d'achèvement au primaire est passé de 27,4 % contre 52,1 % en 2010/2011 (Direction des études et de la planification du MENA, 2011). La disparité entre filles et garçons était assez importante; 49,1 % contre 55,1 %.

⁹ On entend par taux brut de scolarisation le « rapport entre le nombre total d'élèves scolarisés et le nombre d'enfants ayant l'âge légal de scolarisation (tranche d'âge de 6-11 ans pour le primaire et 12-15 ans pour le post-primaire) » (Ministère de l'Éducation nationale et de l'Alphabétisation, 2013d, p. 13).

¹⁰ Taux brut d'admission (TBA) est le « rapport entre le nombre d'élèves nouvellement admis en première année et le nombre d'enfants ayant l'âge légal d'admission au cycle. Exemple pour le primaire (6 ans) » (Burkina Faso, 2012d xi).

Malgré les importants progrès réalisés et les efforts fournis par le gouvernement burkinabè et ses partenaires techniques et financiers dans le cadre du PDDEB, la scolarisation primaire universelle n'a pas été atteinte au terme du programme. Le système éducatif du Burkina Faso demeurait donc confronté à de nombreux obstacles qui limitent son développement. En effet, en plus du taux de scolarisation et d'alphabétisation toujours faible, le système se caractérise par un ratio maître/élèves trop élevé en raison de l'insuffisance des infrastructures scolaires, des disparités selon les sexes, entre les zones urbaines et rurales ainsi qu'entre les régions, et une insuffisance d'enseignants au niveau de l'éducation de base. L'insuffisance d'enseignants constitue un défi de taille particulièrement en milieu rural. Sur ce point la situation est contrastée : si les grandes villes telles que la capitale politique Ouagadougou et Bobo-Dioulasso connaissent des excédents, certaines régions (l'Est, le Sud-Ouest et le Sahel par exemple) éprouvent des difficultés à pourvoir de nombreux postes vacants du fait d'une répartition déséquilibrée et non rationnelle du personnel enseignant sur le territoire national (Équipe spéciale internationale sur les enseignants pour l'EPT, 2014)¹¹.

Cette insuffisance conduit au recrutement d'enseignants peu formés. Les milieux ruraux regorgent d'un nombre élevé d'enseignants non qualifiés et peu expérimentés au primaire, 7,17 % y totalisant une expérience de plus de quinze ans contre 23,9 % dans les villes (Paré Kaboré, 2012). Le déficit d'enseignants dans les nombreuses régions du pays, le déséquilibre observé dans la répartition et « certaines caractéristiques des enseignants affectés dans les écoles rurales (âge, années d'expérience, etc.) » (Sirois, 2017, p. 28) ainsi que la faiblesse des acquis scolaires sont autant d'obstacles qui freinent le développement du système éducatif burkinabè. Ainsi, malgré les contraintes budgétaires, l'État doit « augmenter le nombre d'enseignants tout en améliorant leur qualité, notamment grâce à une meilleure formation » (Dembélé & Sirois, 2018, p. 2) et accroître le nombre de salles de classe afin de réaliser l'EPU, l'EPT et avoir un système éducatif de qualité.

Le PDDEB a contribué à réduire les disparités entre sexes. En 2000/2001, le TBS des filles était estimé à 36,2 % contre 48,9 % pour les garçons au primaire (Ministère de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation, 2001). En 2010/2011, il était estimé à 75 % contre 80,2 % pour les garçons. Cependant, les disparités entre sexes selon le milieu sont relativement fortes. À titre d'exemple, si en termes d'effectif, les garçons et les filles sont quasi égaux en milieu urbain dont

¹¹ Pour y remédier, le gouvernement a adopté une politique de régionalisation du recrutement des enseignants. Malgré cela, le déficit est toujours visible dans de nombreuses régions.

49,5 % pour les filles. Les disparités en zone rurale sont légèrement plus élevées avec une proportion de 45,7 % pour ce sexe (Paré Kaboré, 2012).

Le post-primaire connaît un TBS faible de 32,3 % en 2010/2011 contre 29,7 % pour l'année 2009/2010, avec une disparité très significative entre les régions (10,7 % pour le Sahel contre 56,5 % pour le Centre) (Direction des études et de la planification du MESS, 2011). En outre, les capacités d'accueil (les infrastructures) tout comme le personnel enseignant sont insuffisants, ce qui explique non seulement la présence de milliers de salles de classe sous paillotes, mais aussi le taux faible de scolarisation à ce niveau d'enseignement.

En plus, avec une démographie galopante, la demande éducative se fait de plus en plus pressante, mais l'offre demeure insuffisante à cause des contraintes budgétaires de l'État burkinabè. Le faible taux de scolarisation surtout en milieu rural s'explique en grande partie par la pauvreté de la population. En effet, la localisation géographique tout comme les conditions de vie précaire (le revenu faible) constituent un obstacle à l'accès de nombreux enfants à l'éducation ou les empêchent d'achever le cycle primaire (Kamano & al., 2010).

Au préscolaire, le taux d'accès reste très faible (3% en 2010). Il faut dire que ce niveau d'enseignement est relativement développé dans les villes surtout à Ouagadougou, Bobo-Dioulasso la capitale économique du pays et dans les écoles privées. Les familles nanties sont celles qui y inscrivent le plus leurs enfants. L'éducation préscolaire est quasi inexistante ou même absente en zone rurale.

D'autres problèmes demeurent; tels que : « la faible qualité de l'enseignement et des apprentissages, taux de redoublement et d'abandon en cours de cycle élevés, faible taux de transition entre enseignement primaire et enseignement secondaire, absence de passerelle entre éducation non formelle et éducation formelle, coûts unitaires d'éducation trop élevés, faible adéquation entre les acquis des apprentissages et les besoins du marché de travail, faible capacité de gestion et de pilotage du système » (Ministère de l'Éducation nationale et de l'Alphabétisation, 2010, p. 7). Ainsi, en vue de trouver des solutions à ces difficultés, dans l'objectif de la réalisation de l'Éducation pour tous, et perfectionner de façon durable le système éducatif notamment l'éducation de base, le gouvernement burkinabè à travers le ministère de l'Éducation nationale et

l'Alphabétisation a élaboré et mis en œuvre avec le soutien des Partenaires financiers et techniques comme le Canada et le Partenariat mondial pour l'éducation (PME), le PDSEB.

1.2.5. Le Programme de développement stratégique de l'éducation de base (PDSEB)

Tout comme le PDDEB, le PDSEB est un programme décennal (2012-2021). Il s'articule autour de quatre programmes¹² conventionnels :

- « Programme 1 : Développement de l'accès à l'éducation de base formelle ;
- Programme 2 : Amélioration de la qualité de l'éducation de base formelle ;
- Programme 3 : Développement de l'éducation non formelle ;
- Programme 4 : Pilotage du sous-secteur de l'éducation de base formelle et de l'éducation non formelle » (Burkina Faso, 2012d, p. 95).

Un cinquième programme a été ajouté à ceux mentionnés ci-haut ; il s'agit de la gestion efficace et efficiente. Aussi, le PDSEB est orienté vers la réalisation de quatre axes stratégiques à l'horizon 2015 et 2021 :

- développement du préscolaire en passant de 3% en 2010 à 11,3 % en 2015 et au moins 25 % en 2021 ;
- réalisation de l'enseignement primaire universel en 2021 dont 75,1 % de TAP¹³ en 2015 avec une équité fille/garçon;
- suppression du goulot d'étranglement entre le primaire et le post primaire (général et technique formel et non formel) avec un taux de transition de 93,2 % en 2015 puis 95 % en 2021;
- accélération de l'alphabétisation avec pour ambitions : 1) élimination de l'analphabétisme à sa source à travers la prise en charge de tous les adolescents de 09-14 ans à l'horizon 2021 et 2) alphabétisation/formation des 15 ans et plus avec une attention particulière pour au moins 60 % des jeunes de 15-24 ans en 2015 et 75 % en 2021 dont 60 % de femmes (Burkina Faso, 2012, xvi) .

Les cinq programmes et les orientations stratégiques du PDSEB se résument en cinq objectifs globaux à atteindre que :

¹² Chaque programme est divisé en sous-programmes qui sont eux-mêmes subdivisés en objectifs spécifiques.

¹³ Taux d'achèvement au primaire

- assurer la scolarisation primaire universelle à l’horizon 2021 et la transition primaire complète et post-primaire universelle à l’horizon 2025 afin de faire de l’enseignement de base obligatoire dans dix (10) ans une réalité pour toutes les couches sociales, avec une attention particulière pour l’équité du genre et l’inclusion ;
- améliorer la qualité de l’éducation de base formelle à tous les niveaux ;
- alphabétiser et former prioritairement les jeunes de 15-24 ans arrivant sur le marché du travail, conformément aux orientations de la SCADD afin de contribuer d’une part à porter le taux d’alphabétisation à 60 % en 2015 dont 60 % de femmes et 75 % en 2020 dont 60 % de femmes et d’autre part, accroître le niveau de qualification des jeunes ;
- renforcer les capacités de pilotage de l’éducation de base ;
- assurer une gestion financière efficace du programme (Burkina Faso, 2012d, p. 43).

La première phase du PDSEB tout comme la seconde se donnent donc pour ambition l’accroissement du taux d’accès à l’éducation de base formelle, de l’alphabétisation et de l’éducation non formelle ainsi que le renforcement de la qualité de l’éducation, des capacités institutionnelles et administratives. La première phase du programme (2012-2015) s’inscrit dans la perspective de la réalisation des objectifs de la Stratégie de croissance accélérée et de développement durable (SCADD) et des OMD en lien avec l’éducation et de l’EPT. Ce programme vient consolider les acquis du PDDEB avec la particularité qu’il est axé sur la qualité du système éducatif comparativement à la réforme précédente (PDDEB) qui était plus portée sur l’accroissement de l’offre éducative (construction de salles de classe, scolariser le plus grand nombre d’enfants).

En décidant de mettre en œuvre cette vision de développement de l’éducation de base, le pays a bénéficié de l’accompagnement financier et technique de plusieurs partenaires techniques et financiers, dont la Coopération canadienne et le Partenariat mondial pour l’éducation, avec lesquels le pays entretient des liens de coopération de longue date.

1.3 Relations internationales du Burkina Faso et aide publique au développement destinée à l'éducation

Dès son indépendance, le Burkina Faso a établi des relations de coopération internationale en vue d'obtenir un soutien pour ses programmes de développement. Ces relations prennent davantage d'expansion à partir des années 1970 par la signature de plusieurs conventions de coopération avec des États partenaires et des institutions internationales appelés partenaires techniques et financiers (PTF). L'action de ces derniers est importante pour le Burkina Faso, car ce sont eux qui, à travers l'Aide publique au développement (APD), financent l'essentiel des grands chantiers de développement (Direction générale de la coopération, 2015a).

Cette coopération avec les pays du Nord (pays développés) ou les puissances émergentes et les institutions internationales s'opère sous diverses formes : bilatérale (entre le Burkina Faso et un autre pays), multilatérale (entre le Burkina Faso et une institution internationale), décentralisée (entre une localité du Burkina Faso et un territoire d'un pays étranger, une organisation non gouvernementale). Elle peut être économique, diplomatique, sociale, culturelle, scientifique, tout comme il peut s'agir d'un appui technique, de partage d'expérience, de coordination de stratégies.

La politique de coopération du Burkina Faso vise trois objectifs spécifiques: « disposer de ressources extraordinaires en appoint aux ressources propres, financer ses projets et programmes de développement, bénéficier d'assistance technique dans la conduite des actions de développement » (Direction générale de la coopération, 2015b, p. 7). Ainsi, le Canada et le PME entretiennent respectivement des relations bilatérales et multilatérales avec le Burkina Faso.

1.3.1 Historique de la coopération du Burkina Faso avec le Canada et le Partenariat mondial pour l'éducation

1.3.1.1. Le Canada au Burkina Faso

Depuis 1962, le Burkina Faso entretient des relations diplomatiques avec le Canada. Mais ce n'est qu'en 1965 que le Canada octroie sa toute première aide financière (5.000.000 \$ canadiens) au Burkina Faso (Agence Canadienne de Développement International, 2000). En 1975, cette coopération est renforcée par l'ouverture d'une ambassade à Ouagadougou et par la mise en place du Groupe d'études en développement en 1977.

La coopération canadienne, notamment l'APD, a été pilotée et gérée par l'Agence canadienne de développement internationale (ACDI) de 1968 à 2013. La fusion de cette agence avec le ministère canadien des Affaires étrangères et du Commerce international (MAECI) en 2013 aboutit à la création du ministère des Affaires étrangères, du Commerce et du Développement (MAECD). Ce ministère assure aujourd'hui les mêmes missions que celles de l'ACDI et du MAECI (Observatoire sur la coopération internationale-UQAM, s. d.). Divers secteurs stratégiques et prioritaires définis par le Burkina Faso bénéficient de l'aide internationale canadienne : l'éducation, la santé, l'agriculture, la bonne gouvernance (notamment la décentralisation), le développement du secteur privé et l'égalité entre les sexes (Direction de la coopération bilatérale, 2018). Conscient que l'éducation contribue à « réduire la pauvreté [...] favoriser la croissance économique [...], atteindre l'égalité entre les hommes et les femmes et [...] promouvoir le développement social » (Gouvernement du Canada, 2017, s.p.), le Canada¹⁴ ne cesse d'appuyer les efforts du Burkina Faso dans les politiques de développement de son système éducatif (accroissement de l'offre éducative notamment la scolarisation des filles afin d'atteindre l'équité genre, la qualité de l'éducation et le renforcement des capacités). Après avoir soutenu le PDDEB, le Canada fait partie des pays et institutions internationales qui soutiennent financièrement et techniquement le PDSEB.

Les relations de coopération entre le Canada et le Burkina Faso se font généralement par la voie bilatérale, c'est-à-dire de gouvernement à gouvernement ou par l'intermédiaire d'organisations canadiennes comme le Centre de recherche pour le développement international (CRDI), le Centre canadien d'études et de coopération internationale (CECI), Aide à l'enfance Canada (Agence Canadienne de Développement International, 2000). Le Canada y intervient également par le biais de la coopération technique et financière multilatérale à travers des institutions internationales de développement (Agence Canadienne de Développement International, 2000) telles que l'Institut de statistique de l'UNESCO et le PME.

¹⁴ L'aide au développement du Canada serait aussi motivée par des intérêts d'ordre économique. En effet, l'APD de ce donateur permettrait de faciliter l'implantation de ses entreprises notamment minières dans les pays en développement comme le Burkina Faso, c'est-à-dire de « favoriser les intérêts des compagnies minières » (Gutiérrez Haces, 2015, p. 87).

1.3.1.2. L'adhésion du Burkina Faso au Partenariat mondial pour l'éducation (PME)

L'année 2002 marque l'adhésion du Burkina Faso à l'Initiative de mise en œuvre accélérée de l'éducation pour tous (IMOA/EPT) ou l'initiative Fast-Track qui est remplacée par le Partenariat mondial pour l'éducation en 2011. C'est donc pendant la mise en œuvre du PDDEB que le Burkina rejoint l'IMOA/EPT. Cette initiative est conçue comme un partenariat entre les pays donateurs et ceux en développement dans le but d'accroître l'aide internationale pour la mise en œuvre accélérée de l'EPT et a aussi pour objectif d'assurer une meilleure coordination des bailleurs de fonds du secteur éducatif (Depover & Jonnaert, 2014a; Marphatia, 2011). Les critères ayant permis au pays d'y adhérer étaient la disponibilité d'un cadre stratégique de lutte contre la pauvreté (adopté en 2000) et l'existence d'un programme éducatif visant l'atteinte de la scolarisation primaire universelle, le PDDEB adopté en septembre 1999 (Ministère de l'Éducation nationale et de l'Alphabétisation, s. d.). Le PME assiste techniquement et financièrement près de 70 pays en développement dans l'élaboration et la mise en œuvre des programmes éducatifs de qualité. À la fois partenariat et fonds, sa mission est de : « Mobiliser les efforts tant au niveau national que mondial afin de contribuer à la réalisation de l'objectif d'une éducation et d'un apprentissage équitables et de qualité pour tous, à travers un partenariat inclusif, mettant un accent particulier sur la mise en place de systèmes éducatifs efficaces et efficients et sur un financement accru » (Partenariat mondial pour l'éducation, s. d.-a, s.p.).

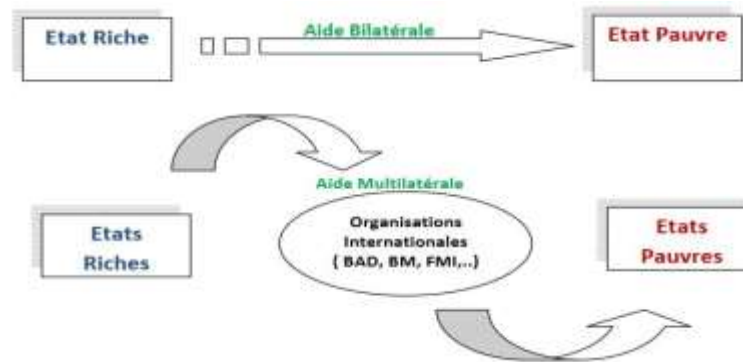
Le PME regroupe « des pays en développement et des pays donateurs, des organisations multilatérales, des organisations non gouvernementales (y compris les Organisations de la société civile [OSC] locales et internationales), des représentants du corps enseignant, des entreprises privées et des fondations qui œuvrent dans le secteur de l'éducation des pays en développement » (Partenariat mondial pour l'éducation, 2019, p. 2) en vue d'assurer une éducation de qualité à tous les enfants. Il tire ses financements des dons octroyés par les pays tels que le Canada, la France, la Suisse, le Luxembourg, les Pays-Bas, le Danemark, et des institutions internationales comme l'Union européenne. La mobilisation des fonds se fait tant au niveau national qu'international. Le Burkina Faso a bénéficié d'un financement du PME évalué à 102 millions de dollars américains en 2009 en appui au PDDEB. Le PDSEB bénéficiait aussi de l'assistance technique et financière de cette organisation multilatérale. L'agent partenaire du financement du PME désigné à cet effet en accord avec les autorités en charge de l'éducation de base et l'ensemble des PTFs locaux est

l'Agence française de développement (AFD). Sa mission en tant qu'agent partenaire est d'assister le ministère de l'Éducation nationale, de la phase d'élaboration à la mise en œuvre et suivi du PDSEB, et d'appuyer le PME « dans l'élaboration et la mise en œuvre d'activités de recherche, de renforcement de capacités et de partage des connaissances au niveau régional et mondial » (Partenariat mondial pour l'éducation, 2019, p. 12). Le plan sectoriel de l'éducation et la requête de financement du Burkina Faso au PME requièrent l'approbation du Groupe local des partenaires de développement ou PTFs.

1.3.2 Les enjeux de l'aide publique au développement

Apparue après la Seconde Guerre mondiale, l'aide publique au développement (APD) se définit comme « une activité par laquelle des pays font transiter vers d'autres des ressources publiques en vue de contribuer à leur développement » (Charnoz & Severino, 2007b, p. 3). Elle peut se faire sous la forme de dons ou de prêts d'un pays donateur à un pays bénéficiaire (aide bilatérale) ou par l'intermédiaire d'une institution internationale à un pays bénéficiaire (aide multilatérale).

Figure 2. – Aide bilatérale et multilatérale



Source : Saad (2012, p. 11)

Bien que les prêts soient soumis à des exigences favorables, ils peuvent être supprimés par les donateurs dans certains cas, par exemple lorsqu'un pays endetté est en difficulté (Depover & Jonnaert, 2014b) et certains peuvent bénéficier d'un allègement (réduction). En plus des flux financiers, l'APD se caractérise également par un appui technique (renforcement des compétences, transfert de technologie, partage d'expérience).

Depover et Jonnaert (2014) nous rappellent la classification de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) relative aux pays en développement bénéficiaires de l'APD : pays les moins avancés, pays à faible revenu, pays à revenu intermédiaire tranche inférieure et pays à revenu intermédiaire tranche supérieure. Le Burkina Faso est classé dans la catégorie des pays les moins avancés. Le Comité d'aide au développement (CAD) de l'OCDE dont fait partie le Canada, est l'organe principal de gestion, de coordination et de l'efficacité de l'aide publique et de la coopération au développement.

L'aide internationale s'insère dans le processus de la coopération pour le développement (Gabas & al., 2014). Mais quel est l'objectif de cette aide ? Quelles en sont ses motivations ? Plusieurs auteurs ont tenté de répondre à ces questions.

Si pendant les décennies 1950 et 1960, l'aide au développement était fondée sur « relations with political allies and securing commercial ties¹⁵ » (Kaul, 1999, p. 22) notamment entre les États-Unis et ses alliés d'Europe de l'Ouest, dans les 1970, la lutte contre la pauvreté dans les pays en développement devient la principale justification de l'aide (Jacquet & Naudet, 2006). Ainsi, selon Jacquet (2006a, p. 943), l'APD devient-elle une « obligation morale » des pays développés envers ceux en développement avec pour cible « la satisfaction des besoins essentiels, dans une stratégie de croissance et de redistribution pour réduire la pauvreté ». En outre, dans les années 1980, marquées par l'inefficacité de l'aide à amorcer « une croissance durable » des pays du Sud et la crise de la dette, la priorité est désormais portée sur le financement des programmes d'ajustement structurel, donc en partie « refinancer la dette » (Jacquet & Naudet, 2006, p. 60). Enfin, l'affaiblissement des intérêts politico-stratégiques¹⁶, les échecs des ajustements macroéconomiques et la régression des flux d'aide dans les années 1990 ont justifié l'adoption de la déclaration du millénaire pour le développement en 2000 dont l'objectif principal était la réduction de la pauvreté.

Par ailleurs, si les enjeux sécuritaires pour contrer l'expansion du communisme ont été l'une des motivations de l'APD durant la guerre froide, avec la mondialisation (depuis la fin des années 1990), des changements se sont opérés avec de nouveaux défis. En effet, l'objectif sécuritaire n'est plus dirigé contre le communisme, mais contre « les risques sanitaires (sida, grippe aviaire),

¹⁵ Traduction : « les relations avec les alliés politiques et la sécurisation des liens commerciaux » (Kaul, 1999, p. 22)

¹⁶ Mais les attentats du 11 septembre 2001 ont remis les intérêts stratégiques et sécuritaires au cœur des objectifs de l'APD.

financiers (crises internationales), environnementaux (climat, biodiversité, désertification), migratoires, criminels (lutte contre la culture de la drogue) », d'où l'utilisation des concepts de « bien commun de l'humanité » ou de « bien public mondial » (Charnoz & Severino, 2007a, p. 42) pour désigner l'aide internationale. L'un des changements effectués dans la coopération pour le développement et qui justifie l'aide internationale à la fin de la guerre froide a été donc de l'orienter vers des problèmes mondiaux communs (la santé, l'éducation, la pollution, la croissance démographique [...]) (Kaul, 1999).

Les objectifs poursuivis par l'APD sont multiples. Selon Ndikumana (2012, p. 132), l'aide publique extérieure a pour but final de « contribuer à l'amélioration des performances économiques et du bien-être des populations, à travers des ressources financières et une assistance technique ». Pour Jacquet (2006b, p. 142), il s'agit d' « un instrument de promotion du développement, de projection diplomatique et de ciment des systèmes d'alliance, de promotion d'intérêts économiques et stratégiques des pays donateurs, de transferts entre pays riches et pays pauvres ». Selon Olivier Lafourcade (2014, p. 12), l'APD ne se rapporte pas totalement à l'idée de solidarité, mais plus à l'idée de « l'intérêt personnel, politique, économique, commercial, sécuritaire ou autre » des pays donateurs.

Par ailleurs, l'un des effets de la mondialisation fut également de centrer l'aide sur la promotion de valeurs telles que l'équité de genre et le respect des droits de l'homme. Sur le plan économique, si pendant la guerre froide le financement des exportations nationales était important, la mondialisation réoriente l'APD sur l'insertion des économies des pays en développement au marché mondial (Charnoz & Severino, 2007a). En plus, certains pays développés et riches espèrent-ils, en allouant l'aide, bénéficier du soutien des pays bénéficiaires lors des prises de décisions relatives à des enjeux internationaux ou pour siéger dans certaines institutions internationales comme le Conseil de sécurité des Nations Unies. Cette attitude fera dire à Gabas (2002, p. 57) que les « États d'Afrique sont parfaitement conscients de ce qu'ils représentent dans le jeu multilatéral : cette aide cherche surtout à "acheter" des votes lors de négociations internationales ».

Qu'elle ait ou non pour finalité le développement socioéconomique des pays bénéficiaires, l'aide au développement s'accompagne très souvent de visées politiques ou géostratégiques et économiques des pays donateurs. D'une théorie des relations internationales à une autre,

l'interprétation de l'aide diffère, de même que le point de vue des bénéficiaires. Le tableau ci-dessous met en évidence ces différentes perceptions de l'aide au développement.

Tableau 3. – Interprétations de l'aide publique au développement

	Les États...	Les donateurs conçoivent l'aide...	Les bénéficiaires conçoivent l'aide...
Lecture néoréaliste	... maximisent leur puissance.	... comme un instrument d'influence et de puissance.	... comme une rétribution de leur alliance stratégique.
Lecture néomarxiste	... s'opposent entre capitalistes et prolétaires, et entre capitalistes.	... comme un instrument d'exploitation du tiers monde, mais aussi de lutte entre pays capitalistes.	... comme une intrusion impérialiste, un outil d'aliénation, une drogue créant une dépendance.
Lecture néolibérale	... maximisent leur bien-être matériel.	... comme un investissement d'intérêt commun.	... comme une coopération mutuellement et matériellement bénéfique.
Lecture libérale	... sont soumis à des groupes d'intérêts en concurrence.	... comme des flux publics à transformer en rentes privées.	... comme une ressource à transformer en rentes privées.
Lecture idéaliste	... sont sensibles aux considérations morales.	... comme un accomplissement moral : charité, solidarité, réparation.	... comme un acte moral, exigible à des degrés divers.

Source : Charnoz et Severino (2007a, p. 38)

L'aide étrangère a tendance depuis l'an 2000 à accorder une importance particulière au partenariat pour le développement. Cette pratique s'interprète de la façon suivante : « from charity to technical assistance to cooperation to partnership¹⁷ » (Samoff, 2004, p. 397). Autrement dit l'aide s'accompagne de partenariat afin d'aboutir à de meilleurs résultats sur le terrain.

D'autre part, les donateurs utilisent diverses modalités d'intervention dans les pays en développement. Il s'agit par exemple de l'approche projet et l'approche sectorielle ou approche programme. Dans l'approche projet, le donateur assure la mise en œuvre de son projet « généralement sans grand contrôle par les autorités nationales et sans trop se préoccuper de ce que font les autres bailleurs » (Depover & Jonnaert, 2014a, p. 36). Cette approche s'est avérée limitée, car elle ne s'aligne pas sur les priorités locales et participe très peu au renforcement des capacités nationales. Elle a pour but de « contourner » l'État jugé corrompu. En outre, le fait que chaque

¹⁷ Traduction : « de la charité à l'assistance technique à la coopération au partenariat » (Samoff, 2004, p. 397)

donateur exécute ses projets avec ses propres procédures pose le problème de coordination et d'harmonisation des ressources contrairement à l'approche sectorielle. En effet, « l'approche sectorielle appelée aussi approche programme » vise à mettre en place « un programme global de financement du secteur éducatif et de définir, avec les autorités nationales¹⁸, un cadre d'ensemble pour la gestion à moyen terme du secteur » (Depover & Jonnaert, 2014a, p. 37). Elle devrait représenter 66 % de l'aide externe selon le consensus obtenu en 2005 au Forum de haut niveau à Paris qui a abouti à la Déclaration de Paris. Et en tant qu'une modalité favorisant « la coordination de l'aide à un secteur particulier, comme l'éducation, les approches sectorielles offrent la possibilité d'effectuer une planification plus cohérente du financement externe » (Kaboré, 2003, p. 27). Le Canada fait partie des premiers donateurs à privilégier cette approche en Afrique.

Au Burkina Faso, deux facteurs dans les années 1990 ont fait pencher certains donateurs vers l'approche programme. Il s'agit de la conférence de Jomtien et l'influence des tendances au sein de la communauté internationale (Faure, Gilroy & al., 2003). Mais la prise de conscience de l'inefficacité de l'approche projet dans la réalisation des objectifs de la conférence de Jomtien justifie aussi la modification de modalité dans le financement externe. Deux pays et un organisme ont joué un rôle actif et significatif dans ce passage de l'approche projet à celle de programme ; il s'agit des Pays-Bas, de la Banque mondiale et du Canada. L'influence de l'utilisation de l'approche programme à travers le fonds commun a été très positive au Burkina Faso, comme en témoignent les résultats du PDDEB.

Comme mentionné plus haut, l'aide internationale se caractérise aussi par une volonté affichée de renforcement des capacités¹⁹ (ou de développement du capital humain) des pays bénéficiaires. Ce renforcement est essentiel dans la formulation et la mise en œuvre des stratégies nationales de développement. En effet, il vise la performance des plans de développement et de leur mise en œuvre ainsi qu'une meilleure utilisation de l'aide. Par ailleurs, même si un pays en développement bénéficie d'importantes ressources financières pour la mise en œuvre de ses

¹⁸ L'approche programme marque le « retour de l'État » post-consensus de Washington avec notamment la formulation des Documents de stratégie de réduction de la pauvreté (DSRP) par les pays en développement afin de bénéficier de prêts à taux avantageux ou un allègement de la dette des institutions de Bretton Woods (Cling et al., 2002a), lancé en 1999.

¹⁹ « Le “ renforcement des capacités “ a trait aux processus par lesquels les individus, les organisations et la collectivité dans son ensemble libèrent, créent, renforcent, adaptent et préservent les capacités au fil des ans» (OCDE, 2008, p. 272).

stratégies de développement, l'insuffisance de capacités nationales entraîne leurs échecs (OCDE, 2008). La réduction des effectifs dans l'administration publique due aux « politiques d'austérité budgétaire » et la faiblesse des salaires causant une fuite de cadres du secteur public vers les institutions internationales ou les Organisations non gouvernementales qui leur offrent de meilleures conditions salariales expliquent l'insuffisance d'experts nationaux compétents au sein de la fonction publique selon Azoulay (2011, p. 67).

En contrepartie, l'allocation de l'aide internationale financière et technique aux pays en développement est soumise à un certain nombre de conditionnalités. Elles visent plusieurs objectifs à savoir :

[...] encourager les gouvernements des États bénéficiaires à engager des réformes; de concentrer l'aide dans des environnements de bonnes politiques économiques, afin de maximiser son efficacité; [...] s'assurer que l'aide est dépensée dans des domaines ou secteurs particuliers; [...] restreindre la manière dont l'aide peut être utilisée dans le but d'améliorer la situation des pays bénéficiaires; garantir l'effectivité des réformes promises par les bénéficiaires [...] (Guillaumont, 1995; Larquemin, 2008, p. 30).

Les conditionnalités ont connu des changements tout au long de l'histoire de l'aide au développement. En effet, après la seconde guerre, entre 1947 et 1960, les conditionnalités étaient moins présentes que dans les années 1980, une situation qui s'explique en partie par le fait que les pays développés ou industrialisés étaient eux-mêmes bénéficiaires de l'appui des institutions de Bretton Woods (Mold, 2009). Au titre des conditions, Guillaumont Jeanneney et Guillaumont (2006, p. 98) évoquent des critères de politiques économiques et ceux liés à l'atteinte d'un certain nombre d'objectifs définis conjointement entre donateurs et bénéficiaires. La conditionnalité de politique économique ou conditionnalité d'instruments trouve son origine dans les années 1980 où l'objectif de l'aide était de soutenir les réformes de politiques économiques dans les pays du Sud (Guillaumont Jeanneney & Guillaumont, 2006). Elle est utilisée par le Fonds monétaire international et la Banque mondiale pour imposer aux pays en développement des réformes dans le cadre des plans d'ajustement structurel. En d'autres termes, l'octroi des fonds (prêts) de la part de ces institutions se fait en contrepartie de la mise en œuvre de réformes néolibérales qu'elles dictent aux pays bénéficiaires (Chossudovsky, 2004). Ces critères d'éligibilité reposent sur une « ouverture des marchés, un recul des activités de l'État, des privatisations » (Wagner, 2013, p. 335) ou encore sur « la régularisation des marchés, le système des prix [...], la dévaluation des monnaies,

la protection de la propriété privée et le désengagement de l'État des secteurs de production » (Diop, 2016, p. 170).

Ces critères d'éligibilité sont par exemple la libéralisation commerciale, la privatisation des entreprises publiques, la baisse des salaires des fonctionnaires ou encore la dévaluation de la monnaie nationale. Peu à peu, cette conditionnalité a été délaissée au profit de la conditionnalité basé sur les résultats ou la performance (Mold, 2009). Contrairement aux conditionnalités traditionnelles, elle n'est pas soumise à des critères sociaux ou de politiques économiques, mais à la réalisation de résultats préalablement définis par les deux parties (bailleurs et receveurs) (Guillaumont & Guillaumont Jeanneney, 2004). Cette dernière mesure est l'une des modalités de financement du Partenariat mondial pour l'éducation (à partir de 2017) pour l'octroi de sa seconde tranche annuelle dite « part variable » au Burkina Faso. Le montant initial fondé sur les besoins (Merlo, 2007) est appelé la « part fixe ». Aussi, le Burkina Faso fut l'un des premiers pays où le projet pilote de la condition basée sur les résultats ou la performance a été mis en œuvre par la Commission européenne en 1999. Face aux résultats peu satisfaisants de certaines politiques de développement, fort probablement en raison des conditionnalités, la Commission européenne, à l'instar d'autres donateurs, a engagé des réformes de ses conditions d'octroi de l'APD avec la mise en œuvre de la norme basée sur la réalisation de résultats.

Les programmes d'ajustement structurel des décennies 1980 et 1990 et les conditionnalités macro-économiques des bailleurs de fonds souvent imposées ainsi que leurs stratégies d'action ont contribué à rendre l'aide peu efficace. En effet, au niveau de l'éducation, les résultats des PAS ont été relativement inefficaces dans la plupart des pays en développement, particulièrement en Afrique. Entre 1980 et 1988, 62 % de pays africains ont connu une baisse de leur produit national par habitant (Reimers & Tiburcio, 1993, p. 32). La baisse de revenus des populations ainsi que la hausse du coût de la vie, particulièrement l'augmentation des frais de scolarité, ont alors entraîné un accroissement du taux d'abandon scolaire surtout dans les ménages pauvres. En d'autres termes, la baisse du niveau de vie s'est répercutée sur l'accès à l'éducation et la poursuite de la scolarisation des enfants issus des couches sociales les plus démunies (Moussaoui, 2001). De plus, les mesures de stabilisation de l'économie tel que voulu par les institutions financières internationales se sont caractérisées par la diminution des dépenses globales des pays bénéficiaires (Reimers & Tiburcio, 1993). Par conséquent, les budgets dédiés à l'éducation ont baissé et, partant, les salaires des

enseignants. S'agissant de l'accès à la première année d'études, Reimers et Tiburcio (1993) soulignent qu'entre 1980 et 1988, 54 % de pays africains ont connu un recul. Trois enfants sur dix n'étaient pas scolarisés contre 1 sur 10 dans les pays non-engagés dans les PAS (UNESCO, 1995). En termes de qualité de l'éducation, le taux d'achèvement au primaire a également chuté particulièrement chez les filles. En outre, la réduction des salaires des enseignants a été pour ces derniers une source de démotivation affectant négativement la qualité de l'éducation (Moussaoui, 2001). En 1988, le taux de passage entre le primaire et le premier cycle du secondaire dans les pays africains sous ajustement structurel était inférieur à celui de ceux qui n'y étaient pas : 38 % contre 46% (Reimers & Tiburcio, 1993). Les programmes d'ajustement structurel (PAS) ont aussi enlevé aux gouvernements de nombreux pays en développement la capacité des États à concevoir et mettre en œuvre eux-mêmes leurs politiques de développement, ce qui est susceptible d'empêcher l'appropriation locale des réformes.

Comme le note Samoff, (2007), les conditionnalités et la structure de la relation d'aide constituent un frein à son efficacité pour développer l'éducation. Aussi, le fait que les priorités et les modalités d'octroi du financement varient d'un bailleur de fonds à l'autre pose un sérieux problème de coordination (Depover & Jonnaert, 2014a) et limite l'efficacité de l'aide internationale en regard des objectifs des projets et des programmes financés. Le manque de cohésion entre les stratégies d'action des donateurs dans les pays bénéficiaires a souvent été cité comme source d'inefficacité de l'aide. Une autre explication renvoie aux priorités des bailleurs de fonds, qui « ne sont pas alignées sur les besoins locaux », et à « une mauvaise orientation des efforts, des systèmes et des programmes qui manquent de cohérence, des lacunes au niveau de l'information » (OCDE, 2005c, p. 79), des insuffisances s'expliquant par le manque d'harmonisation des donateurs et d'alignement sur les procédures locales. À ces facteurs d'inefficacité de l'aide, s'ajouterait le manque d'experts locaux en formulation de politiques de développement.

Les conditionnalités évoquées ci-haut empêchent les pays bénéficiaires de s'approprier les stratégies de développement et ont été jugées peu efficaces dans les réformes d'une façon générale. Ainsi, de nouvelles conditionnalités voient le jour. Dès les années 90 avec le sommet de la Baule, on assiste à l'apparition de nouvelles conditionnalités telles que la « bonne gouvernance » dans laquelle s'inscrivent la promotion du respect des droits de l'homme, de la liberté d'expression, de la lutte contre la corruption et la gestion des finances publiques ou encore la décentralisation des

services administratifs. Cette notion de bonne gouvernance se traduit aussi par l'élaboration de réformes dites participatives et inclusives et/ou de la mise en place de mécanismes de suivi et évaluation participatifs. Ces dernières années, la « conditionnalité de processus » ou la conditionnalité de gouvernance (Mold, 2009) figure en bonne place parmi les critères d'éligibilité à l'aide au développement. La notion de bonne gouvernance témoigne d'une « prise en compte nouvelle de la dimension politique et institutionnelle du développement [...] sans pour autant préjuger de la forme politique des régimes en place, ce qui ne manquerait pas d'être interprété comme une tentative d'ingérence inacceptable pour les États » (Tavernier, 2001, p. 37-38). Toutefois, la priorité de la gouvernance comme critère d'appui externe varie selon les bailleurs de fonds (Keeley, 2012, p. 142). Par ailleurs, de nombreux donateurs optent pour des conditionnalités offrant des cadres harmonisés et en adéquation avec les priorités de développement définies par les pays receveurs (Fourmy & Canonne, 2007) et qui favorisent l'appropriation des réformes par les pays aidés eux-mêmes.

En somme, l'aide n'est pas seulement basée sur la promotion du développement économique et social des pays en développement (raison principale de l'existence de l'APD) ; elle peut viser d'autres objectifs selon le donateur, d'où la multidimensionnalité des motivations de l'aide qui influence son efficacité. L'APD reste néanmoins essentielle pour la réalisation des OMD notamment la scolarisation primaire universelle et l'EPT promues par le forum de Dakar. En matière d'éducation, l'APD vise à octroyer des fonds pour la « construction d'écoles, dans l'espoir que le pays bénéficiaire en retira des avantages sur le plan du développement humain et économique » ou encore à « augmenter le capital humain pour conforter la croissance et améliorer ce faisant le bien-être général » (Ndikumana, 2012, p. 135). L'aide extérieure à l'éducation se traduit aussi par une assistance technique aux pays bénéficiaires. Par ailleurs, pour la plupart des bailleurs de fonds, l'attribution de l'aide dépend du respect d'un certain nombre de conditions²⁰. À ce titre, dans les pays en développement, les donneurs comme le Canada utilisent comme critère d'éligibilité la bonne gouvernance pour financer l'éducation.

²⁰ L'aide internationale de la Chine par exemple n'obéit pas à des conditionnalités telles que définies par les institutions financières internationales et autres bailleurs occidentaux.

1.3.3 Le financement international de l'éducation

Depuis Jomtien en 1990, de nombreux pays en développement tentent tant bien que mal d'atteindre l'EPT. Les progrès insuffisants observés des politiques éducatives mises en œuvre dans ce sens résultent en partie des ressources financières limitées. L'atteinte de la scolarisation universelle nécessite d'importants financements. Dans ce sens, l'aide internationale reste un « apport déterminant » (Depover & Jonnaert, 2014b), voire incontournable, dans le financement de l'éducation dans les pays les plus pauvres (Depover & Jonnaert, 2014b) comme le Burkina Faso. Ces pays sont donc prioritaires dans l'octroi de l'aide internationale destinée à l'éducation de base. L'objectif est de leur permettre de réduire ou de rattraper leur retard (du fait de la pauvreté) par rapport aux pays développés (Bourdon, 2006). En outre, depuis le forum Dakar, la communauté internationale s'est engagée à soutenir les pays en développement dotés d'un programme de développement crédible d'éducation. L'éducation de base, particulièrement la scolarisation primaire universelle, reçoit une bonne partie de l'aide internationale. Mais, analysant la question du coût et du financement de l'éducation primaire en Afrique subsaharienne dans le cadre de l'EPT, Bourdon (2006) estime que l'achèvement de l'EPT nécessite un accroissement important de l'APD.

Les études sur le financement de l'éducation de base se sont beaucoup centrées sur les flux d'aide, notamment son évolution, mais aussi sur son efficacité. En étudiant la situation du soutien financier externe à l'éducation sur la période 1999-2007, Wagner et d'Aiglepierre (2010) estiment que depuis 2004, les flux d'aide internationale à l'éducation primaire stagnent. En outre, ils notent la faiblesse du financement externe à l'éducation dans son ensemble qui se situait entre 5,2 % et 9,6 % de l'APD globale. Il en est de même pour l'éducation primaire, estimée entre 19 % et 35 % de la part totale allouée à l'éducation et entre 1,4 % et 3,4 % de l'APD totale. Il ressort aussi de leur étude que l'Afrique subsaharienne est classée comme la zone du monde la plus en retard dans l'atteinte de la scolarisation primaire universelle, ce qui peut expliquer l'allocation de la moitié du financement externe de ce sous-cycle de l'éducation de base à cette région.

Depover et Jonnaert (2014), en décrivant les partenaires internationaux de l'aide publique au développement et analysant le financement international au secteur de l'éducation, montrent que l'aide extérieure a été presque multipliée par deux entre 2002 et 2010, mais elle est moindre (en termes de volume) au niveau de l'éducation de base. Par ailleurs, à partir de 2010, la part totale de l'APD allouée aussi bien à l'éducation en général qu'à l'éducation de base en particulier connaît un ralentissement puis une baisse due à « la réduction de l'aide bilatérale de certains donateurs

comme l'Italie et l'Espagne, fortement touchés par la crise bancaire et par la réorientation de l'aide de l'Union européenne qui a décidé de délaissier l'éducation de base (diminution de 31 %) au profit d'autres secteurs » (Depover & Jonnaert, 2014b, p. 53). Tout comme Wagner et d'Aiglepierre (2010), ils remarquent que l'aide est plus importante en termes de flux dans les pays qui ont presque achevé la scolarisation primaire universelle que dans les pays en retard.

Les travaux de Orivel (2004) montrent que la part de l'éducation dans les budgets totaux des pays en développement (15 à 20%) et l'apport de l'aide internationale (12 à 13 % des budgets publics des pays riches) au secteur de l'éducation sont insuffisants, rendant ainsi en partie peu probable la réalisation de l'EPT (en 2015). C'est dire que « la part de l'éducation dans l'aide est donc plutôt inférieure à ce qu'elle représente dans les budgets nationaux » (Orivel, 2004, p. 57), ce qui conduit cet auteur à conclure que ce secteur ne constitue pas une priorité tant pour les donateurs que pour les pays bénéficiaires de cette aide.

Niño-Zarazúa (2016) constate que, si jusqu'à la fin des années 1990, l'éducation en général bénéficiait de la plus grande part de l'aide internationale allouée aux secteurs sociaux (60% pour les années 1970 et 40 % au cours des années 1980), cette part connaîtra une baisse à la suite de la réorientation des priorités de financement surtout en 2000 (année marquée par l'adoption des OMD) vers les secteurs tels que la santé, les organisations de la société civile. Mais cela ne signifie pas pour autant une baisse des sommes du soutien externe au secteur de l'éducation : ce soutien passe de 7 milliards durant les années 1970 à 8 milliards dans les années 1990 et à 11 milliards de dollars américains au cours des années 2000. Cette hausse, bien que légère, est d'un apport important au développement du système éducatif des pays en développement. Par ailleurs, Riddell et Niño-Zarazúa (2016) synthétisent la répartition de l'APD par sous-secteur de l'éducation en considérant les années 1995 avec une aide qui se chiffrait à environ 2,9 milliards et 2010 (une aide totale chiffrée à 13,3 milliards de dollars américains). En 1995 la proportion de l'aide externe à l'éducation de base était de 19 % contre 30 % en 2010, 12 % en 1995 contre 10 % en 2010 pour le secondaire, et l'enseignement postsecondaire bénéficiait de moins de 1% en 1995 contre 40 % en 2010. L'analyse de cette évolution de l'APD à l'éducation illustre bien les efforts importants réalisés par les donateurs dans l'enseignement de base et surtout dans le financement de l'enseignement supérieur. Entre 1999 et 2006, l'éducation de base a bénéficié respectivement de 2,8 et 5,1 milliards de dollars américains. Mais la réalisation de la scolarisation primaire universelle

nécessite par an 11 milliards de dollars US (alors que seulement 4,1 milliards de dollars furent fournis par les donateurs du CAD en 2007) et 16 milliards de dollars pour l'atteinte de l'EPT (Steer & Wathne, 2010).

Le Burkina Faso figure au rang des principaux pays receveurs de l'aide extérieure dans la sous-région ouest-africaine (Samoff, 2004). Malgré cet appui extérieur, le pays présente cependant l'un des plus faibles taux de scolarisation et d'alphabétisation en Afrique. Diabougou et Bazongo (2014), tout comme Vachon (2008), identifient les modalités d'interventions des donateurs à savoir l'aide budgétaire générale²¹, l'aide budgétaire sectorielle et l'approche projet. Les ressources issues de l'aide budgétaire sectorielle sont logées dans un Compte d'affectation spéciale du Trésor (CAST) appelé Fonds de soutien au développement de l'enseignement de base (FSDEB), une sorte de panier commun. Le Canada et le Partenariat mondial pour l'éducation font partie des partenaires externes qui alimentent ce fonds commun. Les financements externes de l'éducation de base étaient évalués à 9,4 milliards FCFA en 2001 et à 28,9 milliards FCFA en 2007 (Vachon, 2008). Au Burkina Faso, l'aide extérieure représente plus du quart des dépenses en éducation (Depover & Jonnaert, 2014b). Le pays bénéficiait à la suite d'une requête en 2008 de 51 milliards de FCFA de l'Initiative Fast Track (Diabougou & Bazongo, 2014).

Les rapports de 2008, 2009 et 2011 sur la coopération pour le développement du Burkina Faso montrent que le pays a reçu une aide extérieure globale de 1 023,97 millions de dollars US en 2008, 1 228,61 millions de dollars US en 2009 et 1 144,18 millions de dollars US en 2011 (Burkina Faso, 2009, 2010, 2012a). La part allouée à l'éducation était de 107,22 millions de dollars US en 2008, soit 10,5% de l'APD totale (Burkina Faso, 2009), 149,74 millions de dollars US (12,19 % de l'APD totale) en 2009 (Burkina Faso, 2010) et 133,52 millions de dollars US soit 11,67% de l'APD totale en 2011 (Burkina Faso, 2012a). Par rapport à 2009, la part de l'éducation dans l'aide internationale tout comme l'APD totale a connu une légère baisse en 2011. Le tableau 4 ci-dessous dresse l'évolution de la part de l'aide internationale pour chaque sous-secteur d'éducation entre 2008 et 2011.

²¹ L'aide budgétaire globale est un « instrument qui permet la mise à disposition de ressources financières non ciblées dans le budget de l'État partenaire pour le financement d'un programme de lutte contre la pauvreté » tandis que l'aide budgétaire sectorielle (ABS) est un « transfert vers le Trésor public destiné à soutenir un programme sectoriel » (Vachon, 2008). Les projets ne s'alignent pas sur les procédures budgétaires du pays.

Tableau 4. – Évolution de l'APD à l'éducation au Burkina Faso

Année	Sous-secteurs	Montant en millions \$US	% de l'APD du secteur	Total secteur	% de l'APD totale
2008	Enseignement de base	76,95	71,77	107,22	10,5
	Enseignement secondaire	25,53	23,81		
	Éducation supérieure	2,55	2,38		
	Éducation niveau non spécifié	2,18	2,04		
2009	Enseignement de base	103,92	69,40	149,74	12,19
	Enseignement secondaire	31,21	20,85		
	Enseignement supérieur	3,19	2,13		
	Éducation niveau non spécifié	2,34	1,56		
	Non attribué	9,08	6,07		
2011	Enseignement de base	76,02	56,93	133,52	11,67
	Enseignement secondaire	20,01	14,99		
	Éducation post-secondaire	5,53	4,14		
	Éducation niveau non spécifié	25,85	19,36		
	Non attribué	6,11	4,58		

Source : Données issues des rapports de coopération pour le développement au Burkina Faso des années 2008, 2009 et 2011 (Burkina Faso, 2009, 2010, 2012a)

Comme le révèle ce tableau, l'éducation de base absorbe plus de la moitié des fonds des PTFs alloués au développement de l'éducation dans son ensemble, ce qui témoigne donc de la priorité que lui accorde le gouvernement. Cette situation traduit également l'engagement important des donateurs (multilatéraux et bilatéraux) au développement de l'éducation de base dans le pays

conformément au consensus du forum de Dakar. Cependant, quels sont les effets de cet engagement dans l'amélioration des systèmes éducatifs des pays bénéficiaires ? Autrement dit, jusqu'à quel point les objectifs fixés sont-ils atteints?

Le Forum de Dakar et la déclaration du millénaire ont suscité une mobilisation importante de la communauté internationale en matière d'aide à l'éducation en général, et surtout à l'enseignement de base. Cela a permis « une avancée qui n'a probablement jamais eu d'équivalent depuis le début de la courte histoire de l'aide [aux pays en développement] » (Depover & Jonnaert, 2014b, p. 57).

S'interrogeant sur l'effet de l'aide internationale au secteur de l'éducation, de nombreux auteurs notent des impacts positifs. Les travaux d'Aiglepiere (2011) sur l'efficacité de l'aide dans l'atteinte de la scolarisation primaire universelle témoignent d'un impact positif et significatif notamment sur l'accroissement de l'offre et la réduction des disparités selon le genre dans l'éducation primaire des pays en développement. Cette amélioration de la couverture éducative s'accompagne d'un accroissement du taux de scolarisation. Birchler et Michaelowa (2016) constatent aussi que l'aide étrangère dans l'éducation primaire a considérablement augmenté la couverture de l'offre éducative plus que sa qualité en référence aux résultats scolaires. Dreher, Nunnenkamp et Thiele (2008, p. 308) soulignent que « Aid specifically devoted to the education sector modestly but not negligibly contributes to achieving universal primary education²² » et que « an additional dollar of per capita aid to the education sector increases school enrollment by about 0.3 percent » dans les pays en développement. L'augmentation de l'aide s'avère donc indispensable à la réalisation de l'EPU et de l'EPT. L'aide externe à l'éducation a contribué également au renforcement de capacités des acteurs de l'éducation notamment dans la planification et en matière de systèmes d'information de gestion de l'éducation (Riddell & Niño-Zarazúa, 2016) afin de mettre à la disposition des gouvernants et des partenaires au développement des données statistiques fiables. Au cours des dernières années, dans différents secteurs, c'est environ un quart des ressources de l'aide internationale qui a été injecté dans la coopération technique dans laquelle

²² Traduction française : « L'aide spécifiquement consacrée au secteur de l'éducation contribue de manière modeste, mais non négligeable à la réalisation de l'enseignement primaire universel » et « qu'un dollar supplémentaire d'aide par habitant au secteur de l'éducation augmente la scolarisation d'environ 0,3% » (Dreher & al., 2008, p. 308).

s'inscrit le renforcement des capacités, soit plus de 15 milliards de dollars américains (OCDE, 2008).

Au Burkina Faso, entre 1990 et 2002, l'aide internationale a « largement contribué à une croissance importante du système d'éducation de base » et a « joué un rôle important dans l'évolution des politiques » de ce secteur (Faure & al., 2003, XVii). Et, Diabouga et Bazongo (2014) arrivent à la conclusion que les efforts du gouvernement burkinabè et le soutien externe ont permis de presque atteindre la parité genre, mais que la scolarisation universelle au primaire est loin d'être réalisée.

1.4 Objectifs et question générale de la recherche

En résumé, la présentation du contexte global du Burkina Faso permet de comprendre les stratégies de développement de son système éducatif pour répondre efficacement à la demande éducative. Les différentes politiques éducatives mises en œuvre par le Burkina Faso depuis son indépendance jusqu'au début des années 2000, avec la contribution des partenaires techniques et financiers, ont abouti à des résultats encourageants. Toutefois, d'énormes progrès restent à faire pour réaliser l'EPU et l'EPT. L'augmentation de la couverture scolaire, mais aussi l'amélioration de la qualité de l'éducation demeurent donc des défis majeurs pour le pays. L'accroissement rapide de la population et la pauvreté privent de nombreux Burkinabè de services sociaux fondamentaux tels que l'accès à l'éducation. L'augmentation de l'aide internationale à l'éducation en général et à l'éducation de base en particulier, s'avère indispensable afin de donner de meilleures chances aux pays bénéficiaires de l'aide comme le Burkina Faso d'atteindre les objectifs de l'EPT et l'EPU. Dans l'ensemble, l'aide internationale à l'éducation de base particulièrement au primaire a plus contribué à l'augmentation de l'offre éducative qu'à l'amélioration des indicateurs de qualité.

L'objectif général de la présente étude est d'analyser la mise en œuvre des nouvelles modalités de l'aide publique au développement à travers l'appui du Canada et du PME dans le cadre de la mise en œuvre de la phase I du PDSEB (2012-2015). Plus précisément, l'étude vise à :

- décrire le dispositif et le processus de mise en œuvre des nouvelles modalités de l'APD, incluant les rapports entre les acteurs impliqués ;
- identifier les forces, contraintes et faiblesses du dispositif et du processus de mise en œuvre;

- documenter les divers effets de l'appui de ces deux partenaires internationaux.

Au regard des objectifs ci-dessus, nous avons cherché à répondre à la double question générale de recherche suivante : Quel appui le Canada et le Partenariat mondial pour l'éducation ont-ils apporté au Burkina Faso dans le cadre de la mise en œuvre de la phase I du PDSEB et quels en ont été les effets ?

Dans le chapitre qui suit, nous présentons la Déclaration de Paris pour l'efficacité de l'aide comme cadre de référence pour recueillir et analyser les données nécessaires et interpréter les résultats de notre recherche.

Chapitre 2 – Cadre de référence

On ne pourrait aborder aujourd’hui la question d’aide internationale sans se référer à la Déclaration de Paris sur l’efficacité de l’aide au développement adoptée en mars 2005. Cette Déclaration définit une nouvelle forme de pratiques (conditionnalités et modalités) de l’aide au développement qui tient compte de sa préparation, son acheminement, sa gestion et son suivi en vue d’atteindre de meilleurs résultats sur le terrain. Elle vise à accroître l’efficacité de l’aide internationale dans les pays en développement appelés aussi pays partenaires. Plus précisément, son but est de renforcer le rôle de ces derniers dans le processus décisionnel de l’utilisation de cette aide. En d’autres termes, la Déclaration de Paris vise à améliorer « la manière dont les donateurs et les pays partenaires collaborent pour atteindre des objectifs communs » et assurer une meilleure utilisation des fonds alloués à l’élaboration et la mise en œuvre des programmes de développement (OCDE, 2006, p. 62).

La Déclaration de Paris servira donc de cadre de référence pour analyser la portée de l’aide internationale au Burkina Faso dans le cadre de la phase I du PDSEB. Divisé en deux sections, le présent chapitre en présente les grandes lignes. La première section aborde d’abord l’évolution des engagements de la communauté internationale en faveur de l’efficacité de l’aide. Après avoir montré que le débat sur l’efficacité de l’aide au développement n’est pas récent (Jean, 2020), nous nous penchons sur les raisons et les mesures prises pour donner une nouvelle orientation à l’aide publique au développement en vue d’améliorer son efficacité avant le forum de haut niveau de Paris sur l’APD. Par la suite, dans la seconde section, nous présentons la Déclaration de Paris.

2.1 Évolution de l’efficacité de l’aide au développement

Le début des années 2000 marque un tournant important dans les nouvelles orientations de la coopération et de l’aide publique au développement (APD). En effet, les nombreux mécanismes et modalités traditionnels d’intervention des bailleurs de fonds, particulièrement de la Banque mondiale, ainsi que leurs ingérences accrues ou impositions de contraintes dans les politiques de développement, notamment des pays « sous-développés », ont entraîné l’inefficacité de l’aide internationale et « affaibli les capacités » de ces États (Bergamaschi & al., 2007). Les *Documents de stratégie de réduction de la pauvreté* (DSRP) affichaient l’ambition de corriger les dérives du PAS en mettant l’accent sur la lutte contre la pauvreté. Même si les DSRP marquent un changement

dans la relation entre les bailleurs de fonds et les pays bénéficiaires en responsabilisant ces derniers dans l'élaboration de leurs propres politiques de lutte contre la pauvreté en vue de leur appropriation, l'action de la Banque mondiale et du FMI reste en grande partie contraignante (Cling & al., 2002a). En effet, le contenu des DSRP est en partie imposé par ces institutions internationales sous le modèle libéral, laissant « peu de place aux interventions de l'État » (Cling & al., 2002b, p. 170) et biaisant le principe d'appropriation (Cling & al., 2002a).

L'ensemble de ces facteurs maintenaient les États receveurs dans un état de dépendance vis-à-vis des donateurs²³. Les pratiques traditionnelles ne permettaient pas aux pays en développement de prendre les rênes, c'est-à-dire d'avoir la pleine souveraineté sur leurs propres politiques de développement. Par conséquent, il fallait repenser la façon d'allouer et de gérer l'APD. Afin de mettre fin à ces dysfonctionnements, la mise en place de nouvelles modalités et conditionnalités de l'aide et de la coopération internationales s'avérait nécessaire. En effet, comme le souligne l'OCDE, « l'accroissement du volume de l'aide ne contribuera pas à faire reculer la pauvreté si la qualité de l'aide n'est pas sensiblement améliorée » (OCDE, 2006, p. 58). La réforme de l'aide internationale au développement fut le résultat de plusieurs rencontres internationales importantes en vue d'accroître considérablement son efficacité et d'aboutir à de meilleurs résultats dans les politiques ou programmes de développement.

La volonté de donner une nouvelle orientation à l'aide publique au développement afin de la rendre plus efficace est d'abord manifestée à travers le 8^e objectif du Millénaire pour le développement (OMD), adopté par l'Assemblée générale de l'ONU en 2000, qui appelle les pays développés à « jouer un rôle clé en soutenant un partenariat mondial pour le développement » (OCDE, 2009a, p. 79). Cette ambition résulte du fait que « les progrès observés sur tous les objectifs ont été limités par l'absence d'un 'partenariat mondial pour le développement' » (IRC, s. d., s.p.). Il y a également le consensus de Monterrey de mars 2002 qui a abordé des points importants comme l'augmentation de l'aide (à 0.7 % du revenu national brut des pays riches), la responsabilité mutuelle des résultats (donateurs et bénéficiaires), l'approche sectorielle comme nouvelle modalité

²³ En matière d'aide internationale, en plus d'influencer les États bénéficiaires, les donateurs leur « imposent des contraintes » (Paquin, 2013, p. 214). Ils sont aussi actifs tant dans l'élaboration que dans la mise en œuvre des politiques de développement dans les pays pauvres, mais dans cette coopération, « la distribution des rôles s'inscrit dans une relation de dépendance des pays par rapport aux PTF[s] » (Kaboré, 2003, p. 25).

à l'opposé de l'approche projet, la prévisibilité de l'aide. Il est établi pour la première fois que « l'aide sous forme de partenariat était nécessaire pour améliorer l'efficacité de l'aide » (IRC, s. d., s.p.).

Dans le même élan de rendre l'aide plus efficace, en février 2003 se tenait le premier forum de haut niveau à Rome sur l'harmonisation et l'alignement de l'aide au développement. L'idée de l'harmonisation découle du constat que les conditions imposées par les donateurs et leurs mécanismes d'acheminement et de suivi de l'aide au développement entraînent des « coûts de transactions non productifs pour les pays partenaires, et concourent à réduire davantage leurs capacités » (OCDE, 2005a, p. 147). Elle est également la résultante des dénonciations faites par les pays en développement des actions des bailleurs de fonds qui ne s'alignent pas bien sur « leurs priorités et systèmes nationaux de développement, notamment leurs cycles de planification du budget, des programmes et des projets, et leurs systèmes de gestion financière et des dépenses publiques » (OCDE, 2005a, p. 147). La déclaration de Rome invite donc les donateurs à une meilleure coordination de leurs appuis et à rendre conformes leurs activités aux procédures en vigueur dans les PED. Elle insiste sur « l'importance d'une approche adaptée à la situation locale, privilégiant l'appropriation locale et la conduite des opérations par les autorités locales et associant la société civile, y compris le secteur privé » (OCDE, 2005c, p. 81) et invite à « appliquer de bonnes pratiques en matière de coopération pour le développement » (OCDE, 2005f, p. 71). Ces engagements pris font des pays bénéficiaires les chefs de file de la coordination de l'aide.

En février 2004, se tenait à Marrakech au Maroc la deuxième table ronde internationale²⁴ sur la gestion axée sur les résultats (GAR) en matière de développement. Cette table ronde avait pour objectif de mettre en place « un ensemble de principes à respecter pour parvenir à une conception de la gestion axée sur les résultats qui soit guidée par le souci d'harmonisation et d'alignement, ainsi qu'un plan d'action destiné à permettre de progresser dans cette direction » (OCDE, 2005e, p. 131). Il s'agissait donc de définir de commun accord les principes de la GAR et de se fixer les moyens pour les atteindre. À l'issue de cette rencontre internationale, les institutions de développement, notamment la Banque africaine de développement, la Banque asiatique de développement, la Banque interaméricaine de développement, la Banque européenne pour la

²⁴ La première a eu lieu en 2002 à Washington.

reconstruction et le développement, la Banque mondiale et le Comité d'aide au développement²⁵ (CAD) s'engagent dans la promotion d'un « partenariat mondial pour la gestion axée sur les résultats en matière de développement » (OCDE, 2005a, p. 151). Il est convenu que ce partenariat repose sur cinq mesures :

- focaliser le dialogue sur les résultats au niveau des pays, des agences de développement et des autres partenaires durant toutes les phases — de la planification stratégique à la mise en œuvre et à l'achèvement;
- aligner les activités de programmation, de suivi et d'évaluation actuels, sur les résultats anticipés;
- maintenir un système de reporting des résultats simples, d'un bon rapport coût-efficacité et convivial;
- mettre en place des mécanismes de gestion axée sur, et non par, les résultats;
- se servir de l'information sur les résultats pour un apprentissage de gestion et pour la prise de décision, ainsi qu'en matière de reporting et de responsabilisation (Direction de la coopération pour le développement, 2004, p. 6-7).

Ces rencontres énumérées ci-haut marquent déjà une avancée importante dans la volonté des bailleurs de fonds, mais aussi des pays partenaires de l'aide à aller vers une aide efficiente susceptible d'avoir un impact durable et positif sur les populations à travers les résultats, mais aussi, dans la perspective des pays en développement, à mettre en place des politiques de qualité. Elles ont contribué à définir les bases de l'efficacité de l'aide au développement en prévision à la Déclaration de Paris issue du deuxième forum international de haut niveau ayant eu lieu en France en 2005, une étape de l'évolution de l'APD dont il est question dans ce chapitre. Autrement dit, la Déclaration de Paris est l'issue des différents engagements pris lors des conférences internationales précédentes. Ce forum de Paris s'est tenu sous l'initiative de la Banque mondiale et du Comité d'aide au développement (CAD), où une centaine de participants (donateurs, bénéficiaires, organisations bilatérales et multilatérales ...) adoptait le 2 mars la Déclaration.

Au regard de ce qui précède, les organisations internationales telles que l'OCDE ont joué un rôle important dans la recherche de cette efficacité de l'aide, mais aussi dans la coopération

²⁵ Un organe de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE).

entre les pays du Nord et ceux du Sud. Sur ce point, nous rejoignons les institutionnalistes libéraux qui mettent en exergue l'importance du rôle joué par les institutions internationales dans la coopération entre les États. Ces derniers insistent sur le fait que les institutions internationales ont pour mission non seulement de faciliter « les échanges, de diminuer les risques et de rendre le monde plus prévisible » et permettre « aux États de mettre en avant leur intérêt mutuel », mais aussi de « favoriser la coopération et de chercher à faire en sorte que les États respectent leurs obligations internationales » (Paquin, 2013, p. 211-213), notamment à travers les règles ou normes qu'elles fixent et les informations dont elles disposent. Le résultat de ces normes et principes est une coopération réciproquement bénéfique entre les États (Keohane, 2012) ou entre les organisations internationales et les États. Ainsi, les principes qui se dégagent de la Déclaration de Paris visent à permettre un partenariat efficace avec une priorité axée sur les résultats.

2.2. Les principes de la Déclaration de Paris sur l'efficacité de l'aide

La Déclaration de Paris se résume à cinq engagements principaux: l'appropriation, l'alignement, l'harmonisation, la gestion axée sur les résultats et la redevabilité mutuelle.

2.2.1 Appropriation, alignement et harmonisation

L'appropriation signifie que les pays partenaires doivent être maîtres, c'est-à-dire exercer un plein leadership dans l'élaboration et la mise en œuvre de leurs politiques de développement en incluant tous les acteurs concernés. La réalisation de ce pilier fondamental nécessite l'accompagnement des donateurs par la formation des acteurs locaux à travers le renforcement de leurs capacités opérationnelles et administratives. En effet, pour que l'aide soit efficace, elle devrait être basée sur le principe que « le développement ne pourra être couronné de succès et s'inscrire dans la durée [...] que si le pays partenaire assume la responsabilité première dans la détermination des objectifs et priorités de son propre développement et des moyens à utiliser pour les atteindre. » (OCDE, 2009b, p. 40). En revanche, si les bailleurs de fonds veulent tout contrôler « leur aide a beaucoup moins de chances d'être efficace » (OCDE, 2009b, p. 40). Ainsi, le principe de l'appropriation invite les pays développés donateurs à mettre fin à leurs pratiques d'imposition de stratégies de développement et à privilégier le dialogue pour l'atteinte des objectifs de développement.

L'alignement signifie qu'il doit exister une compatibilité entre les conditions, les activités des donneurs et les procédures, les systèmes administratifs et opérationnels (la passation de marché, la gestion financière publique, les mécanismes d'évaluation, de suivi et d'audit) ainsi que les politiques nationales de développement et les priorités des pays receveurs. Les bailleurs de fonds utilisent donc ou sont sensés utiliser les stratégies (politiques nationales ou plans de développement national), les procédures et systèmes des pays partenaires pour mener leurs programmes d'aide. Il vise à assurer également la prévisibilité de l'aide. C'est un principe indispensable à la réussite des politiques des pays partenaires parce que « l'un des meilleurs moyens pour les donneurs d'améliorer l'efficacité de leur aide ne consiste pas à préconiser des systèmes spécialement adaptés aux financements qu'ils apportent, mais plutôt à recourir aux systèmes des pays bénéficiaires » (OCDE, 2005d, p. 105). D'une manière plus explicite, on entend par "systèmes nationaux" les éléments suivants :

- « processus d'établissement du budget national et cycles de planification ; cadres de dépenses à moyen terme et systèmes connexes de gestion et de suivi;
- dispositifs de comptabilité, d'établissement de rapports financiers et d'audit;
- règles applicables à la passation des marchés publics;
- systèmes de planification, de gestion, de suivi et d'évaluation des projets et programmes » (OCDE, 2005d, p. 106).

Mais le principe d'alignement va de pair avec des procédures et systèmes nationaux performants et solides.

L'harmonisation consiste pour les bailleurs de fonds à « mettre en place, lorsque c'est possible, dans les pays partenaires, des dispositifs communs pour la planification, le financement (montages financiers conjoints, par exemple), les versements, le suivi, l'évaluation et la notification aux pouvoirs publics de leurs activités et apports d'aide » (OCDE, 2005b, p. 172). L'approche programme ou sectorielle dans ce sens serait un atout pour mieux harmoniser l'aide. Cette approche est jugée efficace pour l'atteinte des résultats par rapport à l'approche projet où les donneurs viennent avec leurs propres stratégies d'action et procédures qui ne sont pas forcément alignées sur les procédures nationales avec une absence de coordination entre eux. L'approche programme s'inscrit dans les principes d'appropriation et d'alignement, ce qui contribue donc au renforcement des capacités au niveau local. Dans le secteur de l'éducation par exemple, cette approche se

caractérise par la mise en place d'un plan global de financement et par la définition avec les pays partenaires des mécanismes de gestion des programmes ou projets (Depover & Jonnaert, 2014a).

L'harmonisation vise à éviter la fragmentation de l'aide, c'est-à-dire empêcher les donateurs à agir dans les PED en rang disperser, l'objectif étant de « concentrer les financements sur des activités préalablement définies par le gouvernement dans le cadre d'un dialogue global » (Azoulay, 2011, p. 68). Elle passe aussi par la désignation d'un chef de file des donateurs (porte-parole et représentant des bailleurs pour une meilleure coordination de l'aide) et la mise en place d'un panier commun de financement.

2.2.2 La gestion axée sur les résultats et la responsabilité mutuelle

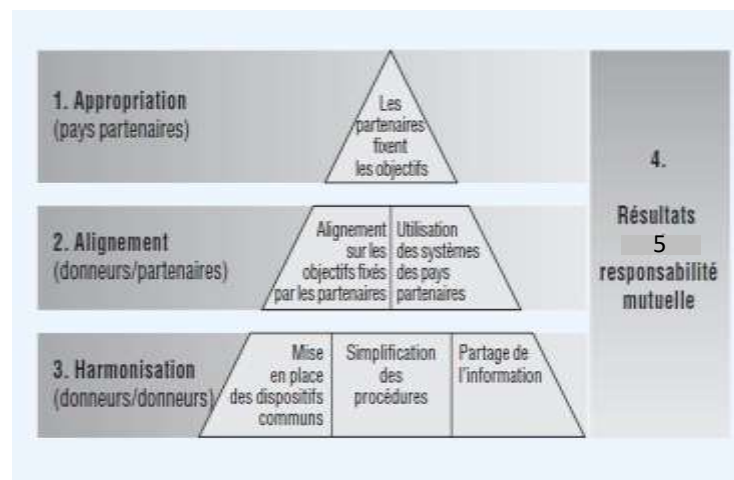
L'efficacité de l'aide repose aussi sur l'atteinte des résultats escomptés. En effet, la gestion et la mise en œuvre de l'aide doivent être centrées sur les résultats souhaités (OCDE, 2005b) et l'utilisation des informations obtenues sur le terrain du développement afin de renforcer les capacités décisionnelles. On parle alors de gestion axée sur les résultats. Ce principe de la Déclaration de Paris a pour but « de favoriser une prise de décision fondée sur des observations factuelles, l'accent étant mis désormais non plus sur les moyens mis en œuvre, mais sur la réalisation des objectifs définis » (OCDE, 2009b, p. 102). Il fait également appel à l'alignement.

Les bailleurs de fonds ou donateurs ont besoin de voir l'impact de leurs investissements par rapport aux objectifs fixés par le programme de développement qui bénéficie de l'aide. Mais pour mesurer ces impacts, la mise en place de mécanismes d'évaluation de la mise en œuvre des programmes et de suivi des résultats par les pays partenaires s'avère importante et nécessaire.

Les résultats ou progrès obtenus par l'aide sur le terrain incombent aux deux parties, donateurs et bénéficiaires, c'est-à-dire que la responsabilité des succès et des échecs est partagée. Il s'agit de la redevabilité ou responsabilité mutuelle. La redevabilité mutuelle insiste sur la transparence de la gestion des fonds alloués aux programmes de développement. Elle invite également les pays partenaires au renforcement de l'implication des décideurs politiques,

notamment les parlementaires (OCDE, 2005b), et à inclure d'autres acteurs locaux²⁶ dans l'élaboration et le suivi des politiques de développement dans le but d'avoir une politique de développement participative et inclusive. Ensemble, donateurs et bénéficiaires évaluent à travers des dispositifs nationaux « de plus en plus objectifs [...], les progrès qu'ils accomplissent respectivement dans l'exécution des engagements pris concernant l'efficacité de l'aide, notamment les engagements de partenariat » (OCDE, 2005b, p. 176). La figure 3 ci-après résume la manière dont s'articulent les cinq principes de la Déclaration de Paris :

Figure 3. – La pyramide de l'efficacité de l'aide



Source : OCDE (2006, p. 60).

La Déclaration de Paris place la question d'efficacité au centre de la coopération au développement (Six, 2008). Cette efficacité est aussi au centre des politiques éducatives.

2.2.3 Le concept d'efficacité

La Déclaration de Paris réaffirme trois principes (appropriation, alignement et harmonisation) déjà pris par la communauté internationale lors de sommets antérieurs et renforcés par deux objectifs complémentaires (gestion axée sur les résultats en matière de développement et responsabilité mutuelle) censés garantir une efficacité maximale de l'APD (Perroulaz & al., 2010).

²⁶ Il peut s'agir des organisations de la société civile, des syndicats de travailleurs et des populations concernées par les programmes de développement, ...

Elle comprend également douze (12) indicateurs en vue de mesurer les performances réalisées dans le cadre de sa mise en œuvre au niveau de chaque pays l’ayant adopté. Le tableau 5 ci-après présente ces 12 indicateurs.

Tableau 5. – La Déclaration de Paris – Les 12 indicateurs

Indicateurs
Appropriation
<p>1. Les partenaires ont des stratégies de développement opérationnelles — Nombre de pays ayant adopté des stratégies nationales de développement (y compris des SLP) qui ont des priorités stratégiques claires se rattachant à un cadre de dépenses à moyen terme et comptabilisées dans les budgets annuels.</p>
Alignement
<p>2. Des systèmes nationaux fiables — Nombre de pays partenaires dotés de systèmes de passation des marchés et de gestion des finances publiques qui soit (a) adhèrent d’ores et déjà aux bonnes pratiques généralement acceptées soit (b) ont mis en place un programme de réformes dans le but d’atteindre cet objectif.</p> <p>3. Les apports d’aide sont alignés sur les priorités nationales—Pourcentage des apports d’aide destinés au secteur public qui est comptabilisé dans le budget national des partenaires.</p> <p>4. Renforcer le développement des capacités par un soutien coordonné — Pourcentage de l’aide fournie par les donateurs à des fins de renforcement des capacités par le biais de programmes coordonnés compatibles avec les stratégies nationales de développement des pays partenaires.</p> <p>5a. Utilisation des systèmes nationaux de passation des marchés—Pourcentage des donateurs et des apports d’aide utilisant les systèmes de passation des marchés des pays partenaires qui soit (a) adhèrent d’ores et déjà aux bonnes pratiques généralement acceptées soit (b) ont mis en place un programme de réformes dans le but d’atteindre cet objectif.</p> <p>5b. Utilisation des systèmes nationaux de gestion des finances publiques —Pourcentage des donateurs et des apports d’aide utilisant les systèmes de gestion des finances publiques des pays partenaires qui soit (a) adhèrent d’ores et déjà aux bonnes pratiques généralement acceptées soit (b) ont mis en place un programme de réformes dans le but d’atteindre cet objectif.</p> <p>6. Renforcer les capacités en évitant les structures de mise en œuvre parallèles— Nombre d’unités parallèles de mise en œuvre de projets par pays.</p>

Indicateurs
<p>7. L'aide est davantage prévisible—Pourcentage de versements opérés selon des calendriers convenus dans des cadres annuels ou pluriannuels.</p> <p>8. L'aide est non liée—Pourcentage de l'aide bilatérale qui est non liée.</p>
Harmonisation
<p>9. Utilisation de procédures ou dispositifs communs —Pourcentage de l'aide fournie par le biais d'approches fondées sur des programmes.</p> <p>10. Encourager les analyses conjointes — Pourcentage a) de missions sur le terrain et/ou b) de travaux analytiques par pays, y compris les études de diagnostic qui sont effectuées conjointement.</p>
Gestion axée sur les résultats
<p>11. Cadres orientés vers les résultats— Nombre de pays dotés de cadres d'évaluation des performances, transparents et se prêtant à un suivi, qui permettent d'évaluer les progrès réalisés en ce qui concerne a) les stratégies nationales de développement et b) les programmes sectoriels.</p>
Responsabilité mutuelle
<p>12. Responsabilité mutuelle — Nombre de pays partenaires où sont entreprises des évaluations mutuelles des progrès accomplis dans l'exécution des engagements souscrits concernant l'efficacité de l'aide, notamment ceux qui figurent dans la présente Déclaration.</p>

Source : OCDE (2005b, p. 177-178)

Ces indicateurs d'évaluation sont une nouveauté dans l'histoire de l'aide au développement selon l'OCDE (2006, p. 60) : « Pour la première fois, les donateurs et les pays en développement se sont engagés à mesurer leur succès – ou leur échec – à améliorer l'efficacité de l'aide au moyen d'un ensemble d'indicateurs et d'objectifs-cibles pour l'année 2010. » Leur suivi vise à obtenir « la preuve que des progrès tangibles sont réalisés sur le terrain » (OCDE, 2005b, p. 168) et « encourager les avancées par rapport aux grands engagements de partenariat énoncés dans la Déclaration de Paris » (OCDE, 2006, p. 60).

Par ailleurs, le concept d'efficacité est également fondamental dans toutes les politiques de développement, notamment celles qui touchent à l'éducation. Actuellement, il est aussi bien recherché par les donateurs que les pays bénéficiaires, ces programmes de développement étant

désormais orientés vers les résultats. Appliqué à l'éducation, le concept d'efficacité se rapporte à des indicateurs qualitatifs et quantitatifs comme le taux de réussite à un examen, le taux d'achèvement d'un cycle ou de redoublement, le nombre d'inscrits (Sall & De Ketele, 1997). Selon Legendre (1993, p. 476) cité par Sall et De Ketele (1997, p. 121), le concept d'efficacité renvoie généralement au « degré de réalisation des objectifs d'un programme », exprimé « par le rapport entre les résultats obtenus sur les objectifs visés » (Sall & De Ketele, 1997). Ainsi, nous distinguons plusieurs formes d'efficacité, dont l'efficacité interne et l'efficacité externe.

L'efficacité interne se caractérise par les indicateurs tels que l'effectif initial d'inscrits, les taux de redoublement, d'abandon, de succès à un examen ou de passage en classe supérieure, dans un niveau d'enseignement donné (Depover & Jonnaert, 2014b; Sall & De Ketele, 1997; Sall, 1996). Elle est mesurée également par le taux d'achèvement d'un cycle comme le primaire dans le cadre du suivi de l'EPT (Depover & Jonnaert, 2014c).

L'une des retombées importantes des politiques éducatives est de contribuer à l'essor économique de la société à travers le développement du capital humain. Ainsi, à la différence de l'efficacité interne, celle externe porte sur les impacts économiques, culturels et sociaux de l'éducation (Depover & Jonnaert, 2014c) c'est-à-dire les effets en dehors du système de formation (Sall, 1996). Son évaluation peut prendre deux formes :

- l'efficacité externe quantitative qui s'exprime par le « taux d'occupation des produits du système » ou « le rapport entre le nombre d'emplois projetés et le nombre de diplômés occupant effectivement un emploi »;
- l'efficacité externe qualitative qui se traduit par le « rapport ou adéquation entre les connaissances et les compétences acquises et celles qui étaient visées » ou encore « le rapport entre les compétences requises et celles qui ont été acquises en cours de formation » (Sall & De Ketele, 1997, p. 125; Sall, 1996, p. 94).

En résumé, la Déclaration de Paris a pour but d'améliorer l'efficacité de l'aide et de la coopération en vue d'atteindre des progrès tangibles dans les pays partenaires. Elle vise à contribuer à la construction d'un partenariat inclusif à travers des programmes de développement participatifs au niveau local et l'implication renforcée des pays partenaires dans la définition de leurs priorités ainsi que l'alignement des pratiques des donateurs sur leurs systèmes.

Cette nouvelle architecture de l'aide fait des pays partenaires « les pilotes du processus de développement et les maîtres de la relation d'aide » (Bergamaschi & al., 2007, p. 220) notamment à travers la définition de leurs objectifs de développement et par l'alignement des donateurs aux procédures nationales, leur permettant ainsi d'exercer un « contrôle plus grand dans la planification et l'exécution des programmes » (Depover & Jonnaert, 2014a, p. 32). L'objectif affiché par ces nouvelles dispositions est de contribuer non seulement à de meilleures transparence et coordination de l'aide, mais aussi au renforcement des capacités de pilotage et de gestion des programmes de développement des pays partenaires avec une priorité centrée sur les résultats. Elles se proposent de garantir également des « partenariats efficaces au service du développement » (OCDE, s. d., p. 2) entre les parties prenantes (donateurs et bénéficiaires).

Le cadre présenté ci-dessus a guidé notre collecte des données (sources documentaires et réalisation d'une vingtaine d'entretiens individuels) pour répondre aux questions spécifiques suivantes :

- Quelle fut la contribution de la coopération canadienne et du Partenariat mondial pour l'éducation dans la mise en œuvre de la phase I du PDSEB ?
- Dans quelle mesure le soutien externe fut-il efficace et cohérent dans la mise en œuvre de cette phase ?
- Dans quelle mesure les acteurs (le gouvernement, le Canada et le PME) concernés sont-ils satisfaits du partenariat entre eux dans la mise en œuvre de la phase I du PDSEB ?

Chapitre 3 – Méthodologie

Rappelons que cette recherche a pour but d’analyser la mise en œuvre des nouvelles modalités de l’aide publique au développement à travers l’appui du Canada et du Partenariat mondial pour l’éducation (PME) à la première phase du PDSEB au Burkina Faso. Elle s’inscrit dans une perspective rétrospective dans la mesure où la période visée (2012-2015) est passée. Une telle perspective requiert que l’on consulte des traces écrites du phénomène étudié et/ou des personnes pouvant en témoigner. C’est ce que nous avons fait, en privilégiant l’approche qualitative dans le recueil de témoignages. Selon Leray et Bourgeois (2016, p. 445), celle-ci a pour but « d’évaluer la tonalité du contenu ainsi que le sens donné aux phénomènes sociaux par les intervenants qui en sont témoins ». Van der Maren (1996, p. 71) définit l’approche qualitative de façon générale, de la description à l’interprétation des résultats de l’analyse des données recueillies comme le fait de :

rendre compte d'un objet ou d'un phénomène en identifiant ses conditions d'apparition (d'existence ou de changement) et ses dimensions (les éléments qui le constituent), et en dégagant les lois, les principes et les structures dominants de son fonctionnement, de son évolution et de son interaction avec l'environnement.

Ce chapitre, qui est divisé en 3 sections, décrit la démarche empirique que nous avons suivie pour répondre à nos questions de recherche. La première section présente les sources de données à savoir la revue documentaire et les entrevues. Dans la deuxième, nous présentons les méthodes d’analyse utilisées. Enfin, la troisième section aborde les défis rencontrés pendant la recherche sur le terrain.

3.1 Les sources de données

Les données utilisées dans cette recherche proviennent de deux sources principales : les sources documentaires et les entrevues semi-dirigées.

3.1.1 Les sources documentaires

Dans l’objectif d’analyser la mise en œuvre des nouvelles modalités de l’APD à travers l’appui du Canada et du PME dans le cadre de la mise en œuvre de la phase I du PDSEB, nous

avons dans un premier temps analysé des documents de diverses natures. En effet, comme le souligne Van der Maren (1996, p. 302) :

La compréhension d'une situation qui se développe exige souvent le recours à l'analyse de documents quasi contemporains, qui viennent d'être produits et qui l'ont été dans le but de servir de références, de ressources, d'indicateurs pour ceux qui, peu après leur production, pourraient ou devraient s'en servir dans l'action. [...] Tous ces documents contiennent des traces de l'activité [...] et fournissent donc un matériel, ou des inscriptions, que l'on peut invoquer comme témoin des événements que l'on souhaite étudier.

Dans le cas présent, il s'agit essentiellement de documents institutionnels des agences de coopération et principalement du MENA que nous avons recueillis avant et au début de l'enquête de terrain : des rapports annuels de mise en œuvre, de missions conjointes de suivi (aide-mémoires) et de suivi financier du PDSEB ; des plans d'action annuels du ministère en charge de l'Éducation nationale. À cette liste de documents, s'ajoute le Décret portant dispositif institutionnel de pilotage du PDSEB et définissant les organes de coordination et les mécanismes de suivi de la mise en œuvre du programme. En outre, les données relatives au Cadre partenarial et au CAST/FSDEB notamment le Protocole de financement commun nous ont permis de mieux cerner les objectifs et les missions de l'un et pour l'autre les modalités de décaissement des deux donateurs au cœur de notre étude. Nous avons également examiné des documents relatifs aux soutiens du Canada et du PME obtenus à partir de leurs sites Web²⁷. Par ailleurs, nous avons recueilli des rapports de statistiques de l'éducation de base (indicateurs d'accès et de qualité) sur le site Web du Conseil national de la statistique du Burkina Faso (<http://cns.bf/>). Le tableau 6 donne un portrait d'ensemble du corpus documentaire.

Tableau 6. – Corpus documentaire

Types de documents	
Documents de programme	<ul style="list-style-type: none"> - Programme sectoriel de l'éducation et de la formation (PSEF) 2012-2021 - Programme de développement stratégique de l'éducation de base (PDSEB) Période : 2012 – 2021 - Document de programme soumis au Partenariat mondial pour l'éducation pour la mise en œuvre du Programme de développement stratégique de l'éducation de base au Burkina Faso
Décrets	<ul style="list-style-type: none"> - Décret portant adoption du Programme de développement stratégique de l'éducation de base (PDSEB) - Décret portant dispositif institutionnel de pilotage du Programme de développement stratégique de l'éducation de base (PDSEB)

²⁷ <https://www.international.gc.ca/> pour le Canada et <https://www.globalpartnership.org/fr> pour le PME

	Types de documents
Plan d'action du MENA	<ul style="list-style-type: none"> - Plan d'action 2012 - Plan d'action 2013 - Plan d'action 2014 - Plan d'action 2015 - Plan d'action 2016
Rapports de mise en œuvre du PDSEB	<ul style="list-style-type: none"> - Rapport annuel (2012) de mise en œuvre du Programme de développement stratégique de l'éducation de base (PDSEB) - Rapport annuel (2013) de mise en œuvre du Programme de développement stratégique de l'éducation de base (PDSEB) - Rapport annuel (2014) de mise en œuvre du Programme de développement stratégique de l'éducation de base (PDSEB) - Rapport annuel (2015) de mise en œuvre du Programme de développement stratégique de l'éducation de base (PDSEB) - Rapport annuel (2016) de mise en œuvre du Programme de développement stratégique de l'éducation de base (PDSEB) - Rapport annuel (2017) de mise en œuvre du Programme de développement stratégique de l'éducation de base (PDSEB) - Programme d'appui au Programme de développement stratégique de l'éducation de base (PDSEB) au Burkina Faso sur financement du Partenariat mondial pour l'éducation (PME)- Rapport de fin d'exécution - Évaluation sommative au niveau des pays du soutien du Partenariat mondial pour l'éducation
Tableau de bord	<ul style="list-style-type: none"> - Tableau de bord des enseignements post-primaire et secondaire Année scolaire 2012/2013 - Tableau de bord des enseignements post-primaire et secondaire Année scolaire 2013/2014 - Tableau de bord de l'enseignement primaire Année scolaire 2012/2013 - Tableau de bord de l'enseignement primaire Année scolaire 2013/2014 - Tableau de bord de l'enseignement primaire Année scolaire 2014/2015
Rapports des missions conjointes de suivi (aide-mémoires)	<ul style="list-style-type: none"> - Premier rapport de mission conjointe de suivi du PDSEB - Deuxième rapport de mission conjointe de suivi du PDSEB - Troisième rapport de mission conjointe de suivi du PDSEB - Quatrième rapport de mission conjointe de suivi du PDSEB
Rapports de suivi financier du PDSEB	<ul style="list-style-type: none"> - Rapport de suivi financier du PDSEB- Gestion 2012 - Rapport de suivi financier du PDSEB- Gestion 2013 - Rapport de suivi financier du PDSEB- Gestion 2014 - Rapport de suivi financier du PDSEB- Gestion 2015

	Types de documents
Autres documents	<ul style="list-style-type: none"> - Le cadre partenarial - Protocole de financement commun - Présentation du CAST/FSDEB - Rapport d'évaluation externe du Programme sectoriel de l'éducation et de la formation (2012-2021) en vue de son endossement au Partenariat mondial de l'éducation par les partenaires techniques et financiers - Lettre d'endossement du Programme sectoriel de l'éducation et de la formation du Burkina Faso (PSEF)

D'une manière générale, il ressort de la lecture de ces différents rapports des informations sur les flux d'aide financière du Canada, du PME et d'autres PTFs, les dotations et programmations budgétaires, l'exécution financière et les réalisations effectuées dans les différents programmes du PDSEB, des données statistiques. De plus, les documents de programmes du PDSEB et du PSEF²⁸ présentent le contexte, les orientations, les coûts et le financement du programme décennal. Pour l'analyse du contenu de ces différents documents, à la suite de chaque lecture, nous avons retenu les idées jugées pertinentes relatives à notre objectif de recherche et les avons rassemblées par thématique (situation de l'éducation de base burkinabè; préparation du PDSEB; conditionnalités, modalités, coût et financement, dispositif de pilotage; résultats et difficultés).

Afin de compléter l'information tirée des données documentaires, nous avons réalisé des entrevues individuelles auprès d'acteurs-clés et ainsi pu explorer leurs perceptions de l'appui du Canada et du PME à la phase I du PDSEB. Cela nous a permis d'obtenir des données empiriques.

3.1.2 Les entretiens semi-dirigés

En nous basant sur quelques-uns des documents précédemment cités et la revue de littérature présentée au chapitre précédent, nous avons élaboré des guides d'entrevue destinés à différentes catégories d'acteurs issus des ministères et d'agences d'aide au développement mentionnés dans le tableau 7. En effet, comme le préconisent Beaud et Weber (2003), la lecture des documents institutionnels et articles est un préalable aux entrevues, car permettant de s'imprégner d'un minimum de connaissances utiles sur le terrain. Vingt et un (21) acteurs œuvrant

²⁸ Programme sectoriel de l'éducation et de la formation

dans des services centraux du ministère en charge de l'Éducation nationale, du ministère de l'Économie, des Finances et du Développement et de deux (2) agences de coopération ont participé aux entrevues. Le tableau 7 ci-après résume leur répartition selon l'institution d'appartenance.

Tableau 7. – Répartition des participant(e)s aux entrevues

Structures ²⁹	Nombre de participant(e)s
Ministère de l'Éducation nationale, de l'Alphabétisation et de la Promotion des langues nationales	15
Ministère de l'Économie, des Finances et du Développement	2
Agences de coopération (Ambassade du Canada et l'Agence française de développement)	4
Total	21

Nous avons d'abord identifié un certain nombre d'acteurs à interroger avant notre départ du Canada pour le Burkina Faso. Il s'agit des personnes impliquées dans le processus du PDSEB c'est-à-dire qui ont pris part à l'élaboration et/ou à la mise en œuvre et au suivi-évaluation du programme. Elles ont une bonne connaissance des politiques éducatives internationales et nationales. Notre enquête a aussi concerné des acteurs spécialistes des questions de coopération au développement. Ces participant(e)s ont occupé ou occupent des postes de responsabilités à divers niveaux au sein des structures étatiques ou des agences d'aide au développement présentes dans le pays. Lors des entretiens, certains répondants nous ont proposé un ou d'autres informateurs à privilégier pour avoir des informations davantage pertinentes. La majorité des participant(e)s ont reçu par courriel un formulaire de consentement avant le jour de l'entrevue. Et, le contenu du formulaire, notamment l'objectif de notre étude et les mesures de confidentialité, furent expliqués avant de débiter l'entretien ; ce qui a facilité leur collaboration.

En outre, les entrevues ont été enregistrées (audio), avec la permission des participant(e)s à l'exception d'un répondant qui a plutôt préféré une prise de notes sans toutefois donner de raisons malgré notre assurance de confidentialité. Elles se sont tenues du 28 octobre au 15 décembre 2019. Nous avons opté pour l'entretien semi-dirigé comme méthode de collecte d'informations. Ce type d'entrevue, comme le conçoit Savoie-Zajc (2016, p. 340), repose sur:

²⁹ Afin de garantir la confidentialité et préserver l'anonymat, nous nous abstenons de préciser les départements ou services des différent(e)s participant(e)s.

une interaction verbale animée de façon souple par le chercheur. Celui-ci se laissera guider par le rythme et le contenu unique de l'échange dans le but d'aborder, sur un mode qui ressemble à celui de la conversation, les thèmes généraux qu'il souhaite explorer avec le participant à la recherche. Grâce à cette interaction, une compréhension riche du phénomène à l'étude sera construite conjointement avec l'interviewé.

Autrement dit, dans ce type d'entretien, les réponses du participant à nos questions préalablement définies peuvent en susciter d'autres.

Selon le choix des personnes-ressources, les entrevues furent réalisées dans leur bureau fermé, pour certains, et à leur domicile, pour d'autres. Par ailleurs, un seul des participant(e)s nous a proposé un entretien dans un restaurant. La collaboration de tous et toutes fut libre et volontaire.

D'une manière générale, les thèmes abordés lors des entrevues pour mieux cerner la contribution du Partenariat mondial pour l'éducation et du Canada dans l'élaboration et la mise en œuvre de la phase I du PDSEB sont relatifs :

- à la politique du Burkina Faso en matière de coopération pour le développement;
- aux conditions d'élaboration du PDSEB et les caractéristiques de l'implication du PME et du Canada;
- aux modalités et conditionnalités de financement;
- à la gestion financière du CAST/FSDEB;
- aux mécanismes de dialogue et de suivi-évaluation;
- aux liens entre le soutien externe du Canada/du PME et la Déclaration de Paris
- à l'impact du soutien externe;
- aux forces et contraintes de la collaboration; et
- à la satisfaction des parties prenantes (donateurs et gouvernement burkinabè).

Pendant le traitement des données, nous avons sollicité de la part de certains participants des informations supplémentaires par courriel afin d'éclaircir certaines zones d'ombre.

3.2 Méthodes d'analyse des données

Après la cueillette des données, nous avons transcrit en verbatim les enregistrements audios de nos entrevues pour fin d'analyse. Afin de garantir la confidentialité et de préserver l'anonymat des interviewé(e)s, nous avons attribué un pseudonyme à chaque participant(e). Ensuite, passée

l'étape de la transcription, nous avons procédé au codage des données à l'aide du logiciel informatique QDA Miner.

Dans le traitement des données, le codage a consisté à repérer et classer les éléments pertinents du contenu de chaque entrevue par thème (idée), en lien avec nos objectifs et questions de recherche (Paillé & Mucchielli, 2012). Cette étape correspond à ce que Miles et Huberman (2003, p. 29) ont appelé « la condensation des données » qui est une organisation des données qui permet de dégager « des conclusions “finales” et les vérifier ». En effet, la lecture des entrevues transcrites nous a permis d'identifier et de coder des extraits de phrases jugés importants.

Les codes servent à étiqueter des unités de sens ou des segments de données (Miles & Huberman, 2003). Ils sont « attachés à des segments de taille variable- mots [...], phrases ou paragraphes entiers connectés ou déconnectés d'un contexte spécifique » et sont nécessaires à « l'extraction et à l'organisation » des sections ou portions de textes (Miles & Huberman, 2003, p. 112). Comme le signifie Point (2018, p. 264), le codage constitue « le processus clé au cœur de l'analyse des données qualitatives ». En effet, il permet d'« examiner une série de notes de terrain, transcrites ou synthétisées, et les disséquer avec intelligence, tout en préservant intactes les relations entre les segments de données » (Miles & Huberman, 2003, p. 112). La figure 4 présente notre grille de codage qui se compose de catégories (thèmes globaux) et de codes (sous-thèmes). Chaque catégorie correspond à un regroupement de codes (Point, 2018).

Figure 4. – Catégories et codes³⁰



³⁰ Les expressions « formulation du PDSEB », « modalités de financement », « organes de coordination et de concertation », « principes d'efficacité » et « mise en œuvre et impacts » représentent les catégories et les autres éléments les codes.

Par la suite, l'analyse des blocs de données codés nous a permis de leur donner des significations (Mukamurera & al., 2006). De plus, dans cette analyse de contenu thématique, nous avons comparé les données afin d'identifier les similitudes, les contradictions et la complémentarité dans les discours. En effet, suivant Paillé et Mucchielli (2012b, p. 232), ce type d'analyse sert à « vérifier s'ils [les thèmes] se répètent d'un matériau à l'autre et comment ils se recourent, rejoignent, contredisent, complètent [...] ». Par ailleurs, l'examen des données secondaires (sources documentaires) nous a permis d'infirmer ou de confirmer les résultats des entrevues, et vice versa.

3.3 Les contraintes rencontrées

Des difficultés n'ont pas manqué de surgir durant l'enquête de terrain. Au titre des contraintes, nous notons l'indisponibilité de certaines personnes-ressources des structures publiques du fait de leurs calendriers très chargés. En effet, nous sommes arrivés à une période (novembre-décembre) marquée par de nombreuses rencontres d'évaluation, de bilans des activités menées durant l'année ou de renforcement de capacités, etc., tenues pour la plupart hors de la capitale Ouagadougou. Une autre difficulté est relative à l'accès à certains documents importants jugés confidentiels par certains responsables de structures. Il s'agit entre autres des conventions de financement entre le MENA et le(s) PTF(s), des rapports d'audit externe de la gestion financière du CAST/FSDEB. La mobilité des agents des structures concernées, surtout des agences de coopération au développement qui ont été affectées dans d'autres pays, a constitué une limite de notre enquête. Le temps ne nous a pas également permis d'interviewer des personnes-ressources des ministères partenaires dans le cadre de la mise en œuvre du PDSEB. Enfin, nous avons eu de la difficulté à faire émerger un discours critique de la part des fonctionnaires interrogés notamment en ce qui concerne les questions d'ingérence et les faiblesses observées au niveau des donateurs à cause de la sensibilité du sujet. Nous avons donc senti pour la majorité de ces participant(e)s une certaine méfiance sur ces questions qui fâchent.

Chapitre 4 – Présentation et analyse des résultats

Ce chapitre présente les résultats de l'analyse des données (documentaires et entretiens) à la lumière de la Déclaration de Paris sur l'efficacité de l'aide publique au développement. Il est divisé en quatre sections. La première section décrit le processus d'élaboration du PDSEB ainsi que les conditions et modalités d'allocation des fonds du PME et de la coopération canadienne. La deuxième section présente quelques dispositifs institutionnels à travers lesquels les PTFs apportent leurs contributions au dialogue éducatif en vue d'obtenir de meilleurs résultats dans la mise en œuvre du PDSEB. Dans la troisième section, il est question des impacts de la première phase du programme décennal. Enfin, la dernière section est dédiée à l'interprétation des résultats en les confrontant au cadre de référence.

4.1 Préparation et financement de la phase I du PDSEB

Selon les données recueillies, l'élaboration du PDSEB s'est faite sur une base participative et inclusive, en utilisant un guide méthodologique élaboré par le ministère de l'Économie et des Finances (Ministère de l'Économie et des Finances, 2010a). Le processus de formulation a mis à contribution tous les ministères en charge de l'éducation de base au Burkina Faso (MENA, MASSN, MESS et MJFPE³¹), des décideurs politiques, les partenaires sociaux (syndicats de l'éducation, Comités de gestion d'établissement, Associations des parents d'élèves), les collectivités territoriales, la société civile et les partenaires techniques et financiers. La formulation a pris en compte les recommandations du PDDEB, car le programme s'inscrit dans la continuité de ce précédent plan décennal.

Les sources de financement de la première phase du PDSEB sont de trois (3) ordres, à savoir le budget de l'État, les ressources privées du pays et celles externes. Les financements externes sont de deux types principaux :

- financement sous forme d'aide budgétaire sectorielle (approche programme) par le biais du panier commun CAST/FSDEB (Compte d'affectation spéciale du Trésor/Fonds de soutien au

³¹ Pour rappel : Ministère de l'Éducation nationale et de l'Alphabétisation (MENA), Ministère de l'Action sociale et de la Solidarité nationale (MASSN); Ministère des Enseignements secondaire et supérieur (MESS); Ministère de la Jeunesse, de la Formation professionnelle et de l'Emploi (MJFPE).

Nous utilisons dans ce chapitre les appellations des ministères qui étaient en vigueur durant la première phase du PDSEB.

développement de l'éducation de base), auquel ont contribué l'Agence française de développement (AFD), le Partenariat mondial pour l'éducation par le biais de l'AFD (en qualité d'agent partenaire/de supervision), le Canada, le Danemark³², les Pays-Bas, la Suisse, et l'UNICEF ;

- financement via l'approche projet, par des Organisations non gouvernementales (ONG) et des agences de coopération, dont l'Agence japonaise de coopération internationale (JICA), le Programme alimentaire mondial.

L'appui du Canada et du Partenariat mondial pour l'éducation (par l'intermédiaire de l'AFD) règlementé par les dispositions du Protocole de financement commun et du Protocole d'entente de financement est à la fois financier et technique.

4.1.1. Élaboration du PDSEB et implication du Canada et du PME

L'approche participative a prévalu dans l'élaboration du PDSEB. Cette approche vise à avoir l'adhésion de tous les acteurs du système de l'éducation autour du programme. C'est aussi le signe d'une démocratisation du dialogue afin d'aboutir à la rédaction d'un projet consensuel, corrigeant ainsi des erreurs passées dans l'élaboration de plans. À ce propos, s'appuyant sur l'expérience du PDDEB, Joseph Diallo, un cadre du MENA, évoque le caractère participatif et inclusif de la formulation du programme en ces termes:

En fait, on a voulu que tous les acteurs participent à l'élaboration du PDSEB parce que pour le PDDEB, vous savez, il y a eu beaucoup de plaintes. Les gens, certains acteurs comme la société civile, les enseignants et autres ont estimé qu'ils n'avaient pas pris part beaucoup à l'élaboration du PDDEB. Et du coup, le PDDEB a eu du mal, dans son fonctionnement, il était très critiqué, il y avait pas mal de problèmes.

Autrement dit, obtenir l'avis d'un maximum d'acteurs constitue une condition gagnante pour la politique sous-sectorielle, car ne pas les impliquer pourrait entraver la réussite de la politique de développement en question. Ainsi, chaque étape du processus d'élaboration fut participative notamment avec les PTFs.

En amont du processus de préparation du PDSEB, il a fallu définir une vision de l'éducation de base et mettre en place l'équipe chargée de la formulation, à savoir le comité de pilotage qui supervise et oriente la réalisation du projet et l'équipe de rédaction (comité technique) constituée d'experts techniques nationaux. Cette étape a constitué la phase préparatoire. Elle a été suivie du

³² Les Pays-Bas en 2014 et le Danemark en 2015 ont mis fin à leurs subventions au CAST/FSDEB et de l'éducation en général. Leur départ pourrait s'expliquer par le changement de priorité de financement. Par ailleurs, ces pays contribuent au fonds du Partenariat mondial pour l'éducation.

diagnostic du secteur de l'éducation de base et de la rédaction d'une note de cadrage avant de procéder à des ateliers régionaux sur lesquels nous revenons plus bas.

Le diagnostic a consisté à réaliser un état de la situation du sous-secteur éducation de base, c'est-à-dire une évaluation qui a servi surtout à déceler ses lacunes à partir de l'évaluation du PDDEB et à dégager les défis à relever par le PDSEB. En effet, comme mentionné par Joycelin Mossé, membre d'une structure centrale du ministère en charge de l'Éducation de base, la méthode utilisée a été de déterminer les forces, faiblesses, opportunités et menaces du sous-secteur. Le diagnostic a montré que des efforts devaient être faits pour améliorer la qualité de l'éducation puisque le PDDEB s'était centré sur la mise en place des infrastructures, notamment la construction de nouvelles écoles, pour rehausser les possibilités d'accès à l'enseignement primaire. À la différence du PDDEB, la qualité de l'éducation de base constitue l'axe majeur du PDSEB. La qualité de l'éducation se rapporte toujours, selon Joycelin Mossé, à l'amélioration des contenus d'apprentissage, l'interaction entre l'élève et l'enseignant, la qualité des intrants pédagogiques au profit des élèves et des enseignants (manuels scolaires, les guides pédagogiques, les vivres pour les cantines scolaires³³ [...]). Sans négliger l'accès, un des objectifs-clés du programme a donc été de rehausser la qualité de la formation des enseignants afin d'améliorer les acquis des apprenants. Par ailleurs, le PDSEB porte un intérêt particulier au développement, d'une part, du post-primaire (premier cycle du secondaire [le collège]) dans le cadre du continuum d'éducation de base et, d'autre part, de l'enseignement technique et de la formation professionnelle. Le continuum vise à permettre l'achèvement du cycle primaire et faciliter la transition vers le post-primaire afin de concrétiser la politique de scolarisation obligatoire pour tous les enfants de 6 à 16 ans.

À l'issue du diagnostic, une note de cadrage sur le projet de formulation du PDSEB a été rendue publique. Elle présente la vision du secteur, la situation de l'éducation du pays, les objectifs du programme, les résultats attendus, les forces et faiblesses. C'est en quelque sorte un document résumant les caractéristiques du projet. Après cette étape s'en est suivie la phase des ateliers dans l'ensemble des treize (13) régions que compte le pays.

³³ L'existence des cantines scolaires permet de maintenir les enfants dans le cursus scolaire surtout en zone rurale, ce qui influe sur le taux d'achèvement scolaire.

Les consultations avec les parties prenantes dans les régions avaient pour objectif de leur présenter le projet et en retour recueillir leurs avis, leurs besoins et leurs attentes. Un autre objectif poursuivi par ce dialogue entre le comité technique et les acteurs régionaux était de faciliter l'appropriation du PDSEB par ces derniers (Ministère de l'Économie et des Finances, 2010a). Ces ateliers régionaux répondent également à la politique de décentralisation de l'éducation dans lequel le Burkina Faso s'est engagé à travers le transfert des compétences et des ressources financières aux collectivités territoriales, notamment les communes. Ces dernières ont une part importante à jouer dans la réussite du programme.

Les partenaires techniques et financiers ne sont pas restés en marge du processus de préparation de ce plan de développement de l'éducation de base. Tout comme les autres donateurs, le PME et la coopération canadienne n'ont pas intégré le comité de rédaction, mais ils ont été sollicités pour donner leur avis à chaque étape importante de la préparation du PDSEB. En effet, leur implication se caractérisait par des observations sur le fond du projet. Après avoir pris connaissance du document de projet, ils ont fourni de la rétroaction dans le souci de l'améliorer. Allant dans ce sens, Zakaria Toé, agent d'une des directions générales du MENA souligne le rôle joué par ces PTFs :

Le ministère formule le projet et puis envoie aux partenaires techniques et financiers via le chef de file des partenaires techniques et financiers. Donc les partenaires s'organisent et puis envoient au ministère des commentaires écrits, des observations écrites et puis le ministère va analyser ces observations écrites, formuler des réponses et puis adresser aux partenaires [...].

Chaque étape de ce processus de formulation par l'intermédiaire du cadre partenarial, mécanisme « unique de dialogue » entre gouvernement et PTFs (Burkina Faso, 2015, p. 5), est caractérisée par le dialogue entre les partenaires. À cet effet, Joseph Diallo témoigne des raisons de l'implication des partenaires au développement dans l'élaboration du PDSEB :

Les partenaires techniques ne peuvent pas élaborer le document pour nous, c'est-à-dire que nous élaborons le document, mais de concert avec eux puisque nous avons un partenariat qui fonctionne régulièrement ; donc les défis, les orientations, tout ça, on les définit ensemble [...] Le gouvernement ne pouvant seul mettre en œuvre le programme, il a besoin du soutien des partenaires. C'est pourquoi on a impliqué les partenaires dans son élaboration en leur présentant le document à toutes les étapes d'élaboration pour recueillir leurs observations et contributions afin qu'ils comprennent ce que le gouvernement veut et ainsi de pouvoir l'accompagner.

Impliquer ces partenaires est une étape indispensable dans l'obtention du financement du programme comme l'explique Mariam Ouattara, responsable dans une agence de coopération:

Vous savez très bien que si quelqu'un n'adhère pas à vos idées, à vos objectifs, à votre cause, à votre combat, il risque [de ne] pas vous accompagner. Et le meilleur moyen de le convaincre c'est de l'associer étroitement pour qu'il comprenne de quoi il s'agit quand on discute de façon interactive avec lui, qu'on le consulte comme on le fait pour son pays.

Les contributions régionales et les observations des PTFs ont été examinées et prises en compte dans la phase de rédaction du programme, y compris les éléments de diagnostic, favorisant ainsi la qualité du document. Une fois le document du PDSEB élaboré, il a été soumis pour validation lors d'un atelier national et adopté en Conseil des ministres en sa séance du 1^{er} août 2012.

Le gouvernement du Burkina Faso, par l'intermédiaire du Comité technique, a assumé son leadership dans l'élaboration du PDSEB. Bien que ce document de politique éducative ait été élaboré par les experts Burkinabè, il a bénéficié de l'accompagnement technique du PME et du Canada à travers les différentes observations et recommandations faites par leurs experts et aussi par le canal du cadre partenarial. Les ressources propres de l'État ont servi à financer tout le processus d'élaboration du programme précise un participant à nos entrevues : « [...], ni le Canada ni le PME n'a financé l'élaboration du PDSEB [...] Le PDSEB est une œuvre nationale. On a eu juste besoin que les partenaires nous accompagnent dans sa mise en œuvre. »

Ces propos témoignent donc du caractère endogène du processus de préparation de ce document de programme, point de vue partagé par l'ensemble des personnes interrogées. Son élaboration étant principalement l'œuvre de Burkinabè, on peut présumer que cela a contribué à renforcer l'expertise nationale dans le domaine. Et sa mise en œuvre est principalement assurée par le ministère de l'Éducation nationale et de l'Alphabétisation selon cette même source. Mais comme la gestion de l'éducation de base n'incombe pas seulement au MENA, d'autres ministères partenaires³⁴ à savoir ceux de l'action sociale et de la solidarité nationale; des enseignements

³⁴ Jusqu'à la rentrée scolaire 2012-2013, le préscolaire était géré par le MASSN avant d'être rétrocédé au MENA. Le transfert du post-primaire (collège) du MESS au MENA remonte à 2014-2015, transfert qui répond à la logique du continuum (qui permet de lever les obstacles de passage entre le primaire et le post-primaire) selon la loi d'orientation de l'éducation de 2007. Depuis 2016, il a la responsabilité aussi de tout le cycle d'enseignement secondaire (le collège – premier cycle et le lycée-second cycle).

secondaire et supérieur; et de la jeunesse, de la formation professionnelle et de l'emploi y ont été impliqués durant la première phase, de même que le Canada et le PME en tant que partenaires internationaux au développement. Leurs financements sont régis par des modalités et conditions que nous présentons dans les lignes qui suivent.

4.1.2. Les modalités et conditions de financement

Le Canada et le PME ont opté pour une approche programme via l'approvisionnement du fonds commun CAST/FSDEB sous forme de subventions, c'est-à-dire de dons. Autrement dit, ce sont des aides budgétaires à des secteurs bien ciblés. En particulier, l'éducation de base³⁵ est financée par le fonds commun CAST/FSDEB ouvert à la Banque centrale des États d'Afrique de l'Ouest (BCEAO). Les ressources sont réparties entre le ministère de l'Éducation nationale et de l'Alphabétisation et les autres ministères partenaires en charge de l'éducation de base. Mais c'est le ministère de l'Éducation nationale et de l'Alphabétisation qui est l'interlocuteur principal des partenaires extérieurs investissant dans le CAST/FSDEB et administrateur des crédits de ces ressources communes (Ministère de l'Économie et des Finances, 2010b). Et c'est le Protocole de financement commun (PFC) de novembre 2010 qui définit les modalités de financement, de décaissement et d'utilisation des ressources du CAST/FSDEB pour ce qui est de la première phase du PDSEB. En d'autres termes, ce protocole définit les obligations et les droits de chaque signataire (gouvernement et PTF), comme l'explique Athanase Zougmoré, personnel du MENA. Il vise à lier les dons des partenaires extérieurs à une gestion efficace et performante (Ministère de l'Éducation nationale et de l'Alphabétisation, 2013). Le Canada et le PME, tout comme les autres PTFs du fonds commun, et le gouvernement burkinabè sont signataires de ce protocole. Le PFC désigne le chef de file des PTFs comme le porte-parole de ces signataires.

De plus, le financement de la phase I du PDSEB reposait sur la signature de conventions entre le Burkina Faso, représenté par son ministère de l'Économie et des Finances, et le Canada ainsi que le PME. Ces conventions suivent la même logique que le PFC, c'est-à-dire qu'elles ont été rédigées sur la base des dispositions de ce référentiel de coordination et d'harmonisation des ressources.

³⁵ Le fonds a toutefois été élargi au second cycle du secondaire à partir de 2017.

Par ailleurs, généralement en matière de coopération entre le Burkina Faso et des partenaires extérieurs, c'est d'abord le ministère en charge des Affaires étrangères qui établit le partenariat selon un de nos répondants. Par la suite, le ministère concerné entretient la coopération avec le partenaire de développement selon la même source. Enfin, le ministère de l'Économie et des Finances (MEF) intervient à l'étape de la recherche de financement ou de la signature des conventions entre le Burkina Faso et le PTF concerné. La recherche et les négociations de financement sont assurées par le MEF, plus précisément par la Direction générale de la coopération (DGCOOP) en collaboration (pour le volet technique) avec le ministère concerné par le programme à financer, par exemple avec le MENA pour ce qui est du PDSEB, nous a fait comprendre Henri Joël Dabiré, un ancien responsable au ministère de l'Économie. Cependant, selon Mathieu Sangaré du ministère de l'Économie, il peut arriver qu'un ministère développe lui-même des projets de coopération avec un partenaire au développement et le MEF intervient pour la signature du protocole d'accord de financement. Ce fut le cas pour le partenariat entre le MENA et le PME pour le financement du PDSEB comme le souligne Joseph Diallo :

[...] dans un pays comme ça, y a pas de politique sectorielle de coopération. La politique de coopération est nationale. Et le ministère qui le pilote est le ministère de l'Économie et des Finances. Les autres sectoriels [autres ministères] en fait accompagnent. Par contre, maintenant au niveau de l'éducation, la particularité avec le Partenariat mondial pour l'éducation [...] c'est le ministère [de l'Éducation nationale] qui développe ce partenariat parce que le Partenariat mondial même ne travaille pas directement avec le ministère des Finances.

Pour la signature de convention de financement, le PME n'ayant pas de représentation diplomatique comme le Canada au Burkina Faso, l'organisme désigné pour le faire est l'AFD, son agent de supervision au titre de la mise en œuvre du PDSEB. Cependant, à la différence de la convention de financement, le PFC n'est pas un accord international, mais « un arrangement administratif entre les Partenaires techniques et financiers du fonds commun et le gouvernement burkinabè » (Ministère de l'Économie et des Finances, 2010b, p. 4). Ainsi, en cas d'interprétation différente entre les dispositions du PFC et celles du protocole d'entente de financement (convention), seules les modalités du protocole d'entente seront mises en avant (Ministère de l'Économie et des Finances, 2010b). Ce protocole obéit aux procédures du système budgétaire et des marchés publics du pays.

Avant même la signature de conventions ou de marquer son accord pour l'utilisation du PFC, le ministère de l'Éducation nationale et de l'Alphabétisation qui pilote le PDSEB a dû satisfaire un certain nombre de conditions afin de bénéficier du financement du Canada et du PME.

Pour le Canada, les critères à prendre en compte sont le taux de pauvreté et le revenu par habitant (Audet & Desrosiers, 2018). En plus, le respect des valeurs de la bonne gouvernance incluant la promotion des droits de l'homme et la lutte contre la corruption, processus dans lesquels le Burkina Faso s'est engagé, a été un avantage justifiant l'éligibilité du pays à l'aide internationale canadienne. L'existence d'une politique de développement nationale (la SCADD), d'outils pouvant garantir une gestion efficace de l'aide canadienne (cadre partenarial, CAST/FSDEB) et d'une vision de développement de son système éducatif ont constitué un atout pour le Burkina Faso. En effet, le pays a fait de l'éducation une priorité indispensable à son développement économique et social comme en témoigne l'adoption de la SCADD et la mise en œuvre du PDSEB. C'est ce qu'illustrent les propos de David Bomi, travaillant pour le compte d'une agence de coopération au développement : « l'existence d'un plan de développement de l'éducation, le PDSEB, Plan de développement stratégique de l'éducation de base a été quand même une base à partir de laquelle le financement du Canada a été facilité. » Le Canada adhère donc à cette vision du Burkina Faso comme en témoigne Joseph Diallo un des participants à notre enquête :

Si quelqu'un ne partage pas tes ambitions, si quelqu'un ne partage pas tes visions, il ne va pas être avec toi et il se trouve que le Canada [...] nous avons une vision commune de l'éducation. Il peut [y] avoir des petites divergences, mais dans le gros ensemble, c'est parce que nous regardons dans la même direction.

Le Canada pose également comme condition la promotion de la parité entre les sexes dans les priorités de la politique de développement éducatif à financer. Dès 1976, le Canada par l'entremise de l'Agence canadienne de développement international met en place dans son agenda d'aide extérieure ses premières politiques d'intégration de la femme dans le développement (IFD). En 1995, l'ACDI adoptait une politique sur l'égalité entre les sexes dans le but de soutenir l'autonomisation des femmes (Gervais, 2018). En effet, pour le Canada, l'égalité des genres³⁶ constitue « le moyen le plus efficace pour réduire la pauvreté [...] la clé pour promouvoir une

³⁶ Depuis 2017, le Canada affiche comme action prioritaire dans tous ses programmes d'appui au développement une nouvelle politique d'aide internationale féministe (PAIF) avec l'objectif affiché de promouvoir « l'égalité des genres et le renforcement du pouvoir des femmes et des filles » (Nathoo, 2017).

croissance au service de tous et elle nous aide à atteindre les objectifs de développement durable » (Affaires mondiales Canada, 2017, s.p.). Cette égalité entre les sexes constitue le choix stratégique 2 du PDSEB.

De même, l'octroi du financement du fonds du PME obéit à un certain nombre de conditionnalités. Généralement, il y a d'abord le critère de la pauvreté. En effet, pour le Burkina Faso, le faible revenu annuel par habitant (inférieur à 2000 \$ USD) et le taux d'achèvement du post-primaire inférieur à 90% justifient sa demande de financement (Partenariat mondial pour l'éducation, s. d.-c). En plus, l'adhésion du pays au PME et l'existence de cadres de concertation et de coordination (Mission conjointe de suivi ou MCS, cadre partenarial) ont été à son avantage. Le pays demandeur doit aussi disposer et mettre en œuvre une politique sectorielle nationale et cohérente qui témoigne de sa vision globale en matière d'éducation, c'est-à-dire qui couvre l'éducation de base jusqu'au supérieur. Ainsi, des experts Burkinabè ont élaboré, selon une démarche participative, inclusive et consensuelle, le document de Programme sectoriel de l'éducation et de la formation (PSEF) avec l'assistance technique de l'Agence française de développement et qui couvre également la période 2012-2021. Cette vision d'ensemble du secteur éducatif est à mettre à l'actif du PME suite à la requête de financement du pays précise Mariam Ouattara :

Le PME demande d'avoir un plan sectoriel crédible [...] de présenter une politique sectorielle dans sa dimension holistique. [...] la plupart des pays n'avaient pas une politique qui couvre l'ensemble [du secteur éducatif]; ils avaient des documents de stratégie pour le périmètre qui concernait chaque ministère [en charge de l'éducation]. Or, il faut pouvoir se rejoindre et voir la cohérence qu'il y a entre eux [les sous-secteurs]. Donc, de ce point de vue, ça apporté forcément une dimension qualitative en permettant au pays d'appréhender sa politique ou le secteur dans son intégralité, d'avoir cette approche holistique du système éducatif.

Dans le PSEF, le volet éducation de base formelle et non formelle constitue le PDSEB (sous-sectoriel) dont l'élaboration s'est faite de 2011 à 2012 (Burkina Faso, 2013). Après approbation du gouvernement et l'évaluation du PSEF par les PTFs, ces derniers, tout comme pour le PDSEB, endossaient avec les représentants des organisations de la société civile le 1er mars 2013 le programme sectoriel (Partenaires techniques et financiers et Représentants de la société civile, communication personnelle, 1er mars 2013; Partenariat mondial pour l'éducation, s. d.-a). La requête de financement au PME du Burkina Faso requiert donc l'approbation de l'ensemble des

partenaires de développement puisque ce sont eux qui expriment le besoin de financement du pays au PME comme nous l'indique l'un des représentants d'une agence de coopération internationale, Jean-Marie Maré :

[...] tous ces dossiers-là [PDSEB, PSEF] sont supportés par l'ensemble des partenaires du pays, c'est-à-dire que tous les partenaires du pays doivent être d'accord parce que quand on va vers le PME, ce n'est pas le gouvernement seulement que le PME voit. Le PME voit gouvernement et ses partenaires [...]. Donc les groupes locaux se mettent ensemble pour analyser ce rapport [PDSEB] dans sa forme, dans son contenu et ils l'endossent ensemble, c'est-à-dire au moment où ils transmettent le document au PME c'est le Burkina tout entier même et ses partenaires qui sont derrière ce dossier. C'est un dossier qui est supporté par le gouvernement et ses partenaires. Et la soumission de la requête de financement au PME est portée par le Chef de file des PTFs au nom du Burkina Faso.

L'Agence française de développement³⁷ fut désignée comme l'interlocuteur du PME, en charge de la supervision de l'exécution de ses fonds. En effet, à la demande du Burkina Faso, et après un appel à candidatures, les PTFs ont porté leur choix sur l'AFD avec l'approbation du PME lui-même. Certains facteurs ont pesé en faveur du choix de cet agent partenaire. D'abord, c'est un partenaire de longue date du Burkina Faso (depuis les années 1960) en matière de développement et il a une bonne expertise dans ce domaine. Il utilise comme modalité pour une bonne partie de son financement à l'éducation l'approche programme à travers le fonds commun.

Les missions assignées à l'AFD sur le terrain sont à la fois financières et techniques : la supervision des ressources, le suivi et l'évaluation du PDSEB et le renforcement des capacités. En plus, sur le plan financier, elle joue un rôle de facilitateur dans la mobilisation des ressources auprès du PME pour le Burkina Faso, précise Mariam Ouattara. En contrepartie, la confiance des autorités burkinabè, du groupe des PTFs et du PME à l'AFD se renforce, souligne cette même source. En outre, l'agent partenaire bénéficie de retombées économiques, à savoir une indemnisation de 100 000 \$ US par an de la part du PME (Ministère de l'Éducation nationale et de l'Alphabétisation, 2013).

Le CAST/FSDEB, outil de financement privilégié par le Canada et le PME, présente des avantages. Et, son mode de fonctionnement est développé dans la sous-section qui suit.

³⁷ La France contribue à la mise en œuvre du PDSEB à travers son agence de développement internationale, l'AFD.

4.1.3. Le CAST/FSDEB comme outil d'exécution des dons du PME et du Canada

La création du Compte d'affectation spéciale du Trésor/Fonds de soutien au développement de l'éducation de base (CAST/FSDEB) en 2005 s'inscrit dans la perspective de la Déclaration de Paris sur l'efficacité de l'APD, car utilisant les procédures de gestion financière de l'État burkinabè. Bien que les fonds du CAST/FSDEB soient inscrits dans la loi de finances, ils ne sont pas fongibles avec les ressources propres de l'État (Burkina Faso, 2013b); ce qui leur permet de déroger à la règle de l'annualité budgétaire. En effet, contrairement au budget général du MENA, si les dépenses du CAST n'ont pas été toutes effectuées jusqu'à la fin de l'année, les fonds non absorbés sont reportés sur le plan d'action de l'année suivante. « Le CAST, l'avantage essentiel c'est qu'on ne perd pas les ressources, » témoigne Gérard Maïga, un responsable au MENA.

Les dépenses de la mise en œuvre des choix stratégiques et des programmes de la phase I du PDSEB, qu'elles (les ressources) proviennent du budget du MENA, du CAST ou des appuis projets, des associations et ONG, sont planifiées³⁸ dans un plan d'action annuel (PAA)³⁹ qui est soumis à l'appréciation des PTFs. En effet, les intentions (annonces) de financement des PTF-FC figurent dans ce plan d'action budgétisé. Elles sont faites après que le MENA l'ait demandé aux PTFs à travers leur chef de file (Ministère de l'Éducation nationale et de l'Alphabétisation, 2013c). C'est une procédure nécessaire à l'élaboration du PAA. Cependant, en fonction des préoccupations des PTFs, le PAA peut subir des modifications dans le sens de son amélioration avant d'être approuvé par le ministère. Les modalités de décaissement du CAST sont définies par le PFC (particulièrement en ces articles 37 à 47) dont nous énumérons ci-dessous quelques-unes jugées importantes à savoir.

³⁸ Sur la base des priorités définies pour l'année d'exercice en question

³⁹ Son élaboration par la Direction générale des études et des statistiques sectorielles (DGESS) du MENA intervient avant le vote par l'Assemblée nationale de la loi des finances de l'année suivante (n+1).

Encadré 1: Modalités de décaissement selon le PFC

38. Le PAA budgétisé de l'année n+1 consolidera l'ensemble des financements internes et externes du PDSEB. Un projet du PAA sera transmis aux PTF-FC au moins trois (3) semaines avant la date prévue pour son adoption en CASEM⁴⁰. Les PTF-FC se concerteront et adresseront leurs commentaires consolidés au MENA dans les deux semaines qui suivent [...]. Le PAA budgétisé, prenant en compte les commentaires des PTF-FC sera présenté par le MENA en vue de sa validation et son adoption au CASEM extraordinaire auquel les PTF-FC participeront à titre d'observateurs.

41. Les décaissements s'effectueront selon le calendrier suivant :

- le versement majoritaire de l'année en cours (n) de 75% (premier décaissement de l'année en cours) libéré au premier trimestre de l'année qui permettra de démarrer les activités du plan d'action de l'année ;
- le versement minoritaire de l'année en cours (n) de 25% (deuxième décaissement de l'année en cours) libéré après la MCS. Ce décaissement s'effectuera dans la mesure du possible avant la fin du mois de juillet, et permettra la poursuite des activités du plan d'action de l'année en cours.

42. Les décaissements s'effectueront selon les critères suivants :

- pour le versement majoritaire (75%) de l'année n [année de décaissement], la décision de décaissement sera fondée sur (i) l'appréciation positive des différents documents cités aux articles 30 et 31 transmis en année antérieure (n-1) ; (ii) une appréciation de la bonne utilisation des ressources décaissées ; et (iii) une planification et budgétisation satisfaisantes des activités de l'année débutante [...]
- pour le versement minoritaire (25%) de l'année n, la décision de décaissement sera fondée sur (i) l'appréciation positive des différents documents cités à l'article 27 ; et (ii) une appréciation de la mise en œuvre du PDSEB à travers les conclusions de la Mission conjointe de suivi de l'année en cours (n) consignées dans l'aide-mémoire [...]

43. Ainsi, au vu des performances enregistrées en référence aux critères convenus ci-dessus, les PTF-FC procéderont aux décaissements, conformément aux dispositions de leurs Accords bilatéraux respectifs, en fonction des besoins de trésorerie réellement constatés et des engagements pris.

Le Gouvernement adressera aux PTF-FC, une demande de décaissement des fonds. Dans la mesure du possible, les décisions de décaissement des PTF-FC seront prises de façon consensuelle.

44. La décision des PTF-FC de procéder aux décaissements des fonds fera l'objet d'une notification unique de la part des PTF-FC à travers le Chef de file du cadre partenarial sous la forme d'une lettre commune adressée au Gouvernement. Cette lettre d'annonce

⁴⁰ Conseil d'administration du secteur ministériel

interviendra pour le versement minoritaire (2e versement de l'année), deux semaines au plus tard après la réception par les PTF-FC de l'aide-mémoire de la MCS de l'année en cours [...] Pour ce qui concerne le versement majoritaire (premier versement de l'année), l'annonce interviendra au plus tard, dans les deux semaines suivant la réception par les PTF-FC de la version finalisée du plan d'action de l'année suivante.

46. Le Gouvernement informera immédiatement par écrit le Chef de File du Cadre Partenarial et le PTF concerné de la réception des fonds.

47. À titre exceptionnel, les PTF-FC pourraient réviser le calendrier des décaissements pour répondre à un besoin conjoncturel de trésorerie ou d'actions complémentaires à mener. Le Gouvernement sera tenu informé de cette initiative.

Source : Ministère de l'Économie et des Finances (2010b)

Comme mentionné dans l'encadré 1, le décaissement se fait en deux temps au cours de l'année d'exercice du plan d'action. Il s'agit de la part majoritaire généralement entre janvier et mars et la part minoritaire en juillet. De nombreuses conditions s'imposent pour obtenir le versement des fonds du PME et du Canada comme de l'ensemble des PTFs du fonds commun (PTF-FC). Pour le premier versement, il s'agira pour le MENA de fournir les documents suivants à l'analyse et appréciation des donateurs du panier commun de financement:

- le rapport définitif d'audit financier, comptable et de passation des marchés de l'année antérieure (n - 1) ; le rapport définitif d'exécution financière et de passation des marchés de l'année antérieure au 30 juin de l'année en cours (*Article 30 du PFC*);
- les rapports semestriels d'exécution des activités du PDSEB et d'exécution financière et de passation des marchés de l'année en cours (n) en fin octobre comme délai (*Article 31 du PFC*).

Et l'article 27 du PFC indique les documents à fournir pour le décaissement de la seconde tranche. Ce sont entre autres :

- « le rapport annuel (au 31 décembre) de mise en œuvre des activités du PDDEB [PDSEB] de l'année n-1 y compris un état d'avancement de la mise en œuvre des mesures de réforme dans le cadre de l'IMOA-EPT ;
- le rapport provisoire (au 31 décembre) d'exécution financière et de passation des marchés de l'année n-1, y compris le bilan de la mise en œuvre des actions d'amélioration de la gestion financière de la même période et le plan de trésorerie prévisionnel des 1er et 2e semestres de l'année en cours [...] »

Ces préalables, en plus du PAA et du plan de passation de marchés de l'année suivante, sont une obligation à remplir en vue du décaissement. À cet effet, l'ex-agent du MENA Mahamadi Zerbo abordant la question du respect des principes du PFC nous confia ceci :

Le partenaire, quelle que soit sa bonne volonté, si vous vous êtes accordés sur un nombre de principes, il faut que chacun respecte ces principes avant qu'on ne parle de décaissement. Dès lors que le MENA arrive à fournir les documents demandés par les partenaires à temps, les décaissements suivaient. Il arrivait même qu'ils décaissent par moment sous réserve [...].

Comme le souligne ce répondant, pour les décaissements des fonds CAST/FSDEB, des dérogations étaient souvent faites au MENA quand il n'était pas en mesure de fournir, par exemple, un des rapports demandés par les PTFs dans le temps, mais sous le principe que ce retard devra être rattrapé. Il est important de rappeler que ces conditions sont mutuellement définies par les donateurs et le gouvernement burkinabè en l'occurrence le MENA. Par ailleurs, déjà, dans les conventions de financement avec le ministère en charge de l'économie pour le compte du MENA, les intentions de financement y sont définies. Ainsi, le CAST assura-t-il la prévisibilité des ressources allouées à la phase I du PDSEB.

Une fois l'avis favorable de décaissement accordé par les PTF-FC et communiqué en leur nom par leur chef de file, ils alimentent le CAST/FSDEB et, par la suite, les fonds sont transférés de la BCEAO dans le compte du Trésor et de la Comptabilité publique qui a en charge le paiement des dépenses (Ministère de l'Éducation nationale et de l'Alphabétisation, 2013a). Les ressources de ce panier commun sont gérées par l'administration publique notamment par un gestionnaire sous la responsabilité du Directeur de l'administration et des finances (DAF) du MENA qui « assure l'administration des crédits », et le Directeur général du budget du ministère de l'Économie et des Finances en sa qualité d'ordonnateur délégué exécute « l'ordonnancement des dépenses » (Ministère de l'Éducation nationale et de l'Alphabétisation, 2013a, p. 31). Par ailleurs, des audits externes annuels et indépendants permettent d'évaluer l'état de cette gestion financière et des passations des marchés. Dans le cadre de la redevabilité mutuelle, les résultats sont portés à la connaissance des PTFs.

L'apport du CAST/FSDEB dans la mise en œuvre a été très apprécié de tous les participants à nos entrevues dans le cadre de cette recherche (aussi bien par les agents de l'administration

publique que par ceux des agences de coopération). Et tous attestent de l'alignement de ce mécanisme sur la réglementation budgétaire et comptable du pays, de même que sur le système national de passation des marchés publics. En tant que tel, le CAST/FSDEB facilite la coordination et l'harmonisation des ressources extérieures. En effet, un de ses atouts est qu'il ne s'aligne pas sur les priorités des PTFs, mais sur celles définies par le MENA avec bien sûr la prise en compte de leurs préoccupations s'il y en a après discussions et analyse. Autrement dit, les PTFs ne définissent pas des objectifs que le CAST doit financer soutient Zakaria Toé :

[...] l'apport des partenaires n'est pas ciblé. Donc quand le Canada dit "Moi je vous donne 3 millions de dollars ou 10 millions", le Canada ne vous dit pas "mettez ça dans la qualité, formez des enseignants avec, construisez des écoles [...]". Donc ça, je pense que c'est une bonne chose parce qu'à partir du moment où le ministère a un plan, a défini des priorités, ça permet au ministère d'utiliser ces ressources en fonction de ses priorités bien entendu tout ça est fait avec les partenaires qui contribuent.

Ce même avis est partagé par Innocent Compaoré, ancien membre d'un service du ministère de l'Éducation nationale et de l'alphabetisation pour qui le CAST représente la meilleure forme de modalité de financement des donateurs:

[...] avec ce que j'ai vécu, il n'y a pas une meilleure forme de financement que le CAST. Il n'y en a pas parce que c'est vraiment l'outil des financements qui cadre avec les priorités du pays... Chaque partenaire dit "Moi je mets un tel montant et c'est fongible [dans le CAST]. Dès lors qu'il y a le montant, il n'y a pas à dire je veux qu'on fasse [...]. Non, le pays fait ses analyses [...] et là où il y a les problèmes [...] c'est là-bas que l'argent va partir [...] c'est l'outil le plus aligné aux priorités et si moi j'ai droit à la parole dans une institution, je dirai mettez l'argent dans le CAST. Si quelqu'un veut aider l'éducation, moi je dirai met l'argent dans le CAST et tais-toi!

Dans le cadre de la décentralisation, les ressources du CAST sont transférées aux communes pour les réalisations des priorités fixées dans le PAA. Bien que l'État soit le principal bailleur de la mise en œuvre du PDSEB, la majorité des investissements sont assurés par les ressources du CAST. Les fonds du ministère servent principalement au fonctionnement de l'administration et au paiement des salaires des agents. À cet effet, Florentin Kafando, un responsable au MENA évoque l'action du panier commun:

[...] les résultats de qualité et d'accès auxquels nous sommes parvenus, c'est beaucoup plus [grâce] au CAST. Le budget de l'État que vous voyez, il y a une partie qui sert à financer les salaires, mais le CAST, je vous dis les infrastructures, la formation des

enseignants et les moyens même pour travailler, le CAST finance beaucoup; il a beaucoup contribué.

Destiné uniquement à l'éducation de base durant la phase I du PDSEB, le CAST/FSDEB garantit des fonds à ce secteur; ce qui a fait dire à Mariam Ouattara qu'il a comme avantage, en plus d'être fongible une fois dans le CAST, la sécurisation des fonds. En cas de malversation financière dans la gestion du fonds commun, les sommes sont remboursées par le ministère en question. Le Canada et le PME ont injecté d'importantes ressources dans ce panier commun.

4.1.4 Appuis financiers du Canada et du PME

Le budget total d'exécution de la première phase du PDSEB (2012-2015) était estimé à 1 475,143 milliards de FCFA (soit 2 889 805 137 \$ US) (Burkina Faso, 2012c). Le départ des Pays-Bas en 2014 et du Danemark en 2015 a créé un déficit dans le financement de ce montant. Le gouvernement burkinabè a toutefois pu compter sur l'approbation le 22 mai 2013 de la requête de financement du PME pour compenser une partie de ce déficit. À ce titre, l'appui financier du PME au pays s'élevait à 78,2 millions de dollars américains soit 39,1 milliards de FCFA⁴¹ pour l'exécution financière du PDSEB de 2014 à 2016. Cette contribution couvre 4,5 % du budget total du PDSEB pour la période indiquée, 88,7 % du déficit à combler (Ministère de l'Éducation nationale et de l'Alphabétisation, 2013b) et 32 % du CAST⁴² (Partenariat mondial pour l'éducation, 2018). La contribution du Canada, partenaire traditionnel fut déterminante pour cette première phase notamment avec ses financements additionnels de 2013 par exemple. Les ressources financières de ces deux bailleurs de fonds sont des dons offerts au Burkina Faso représenté par le MENA.

Les ressources financières du Canada et du PME combinées aux fonds des autres PTFs du CAST ont servi à l'exécution de quatre (4) des cinq programmes définis par le PDSEB. Il s'agit de l'accès et de la qualité de l'éducation de base formelle, l'éducation non formelle ainsi que le pilotage de l'ensemble de l'éducation de base. La mise en commun de ces ressources fongibles dans le CAST « réduit les coûts de transaction » (Partenariat mondial pour l'éducation, 2018, p. 32).

⁴¹ La non-mise à notre disposition de certains documents ne nous a pas permis de mentionner l'annonce globale du Canada.

⁴² Le terme CAST désigne le CAST/FSDEB dans la présente étude.

Nous avons examiné le financement par ces deux partenaires de développement sur la base de données présentées dans les rapports définitifs annuels de suivi financier du PDSEB. Le PDSEB approuvé par le gouvernement burkinabè le 1^{er} août 2012, l'exécution financière du CAST pour cette période s'est rapportée aux indicateurs et objectifs du PDDEB qui s'est achevé en 2010 (Burkina Faso, s. d.). L'année 2012 constitue donc une période intermédiaire entre le PDDEB et le PDSEB (Burkina Faso, s. d.). De ce fait, nous présenterons les parts du Canada et du PME au financement de la première phase du PDSEB à partir de 2013, année à partir de laquelle l'exécution des objectifs du nouveau programme décennal a commencé. Ainsi, les dotations ou annonces définitives du Canada (2013 à 2015) se chiffraient à 11 539 892 000 FCFA soit 18,48 % du montant total du CAST pour un décaissement total de 11 248 352 060 FCFA représentant 14,86 % du décaissement total du CAST. Les annonces définitives et les décaissements pour les années 2014 et 2015 du Partenariat mondial pour l'éducation sont respectivement de 26 458 079 000 FCFA représentant 42,38 % du budget total CAST (annonces) et 23 755 438 141 FCA soit 31,39 % du décaissement total de ce fonds commun. Néanmoins, il est aussi important de noter l'apport financier du Canada pour l'année 2012, le soutien financier du PME au PDSEB étant intervenu à partir de 2014. En effet, les annonces définitives du Canada de 2012 se chiffraient à 5 287 650 000 FCFA (10 358 506,35 \$ US) représentant 34,2 % du CAST/FSDEB contre 5 468 976 515 FCFA (10 713 724,99 \$ US) comme décaissement total.

Les annonces de financements prévisionnelles surtout et celles définitives assurent une meilleure planification du PAA, selon David Bomi, un des participants à nos entrevues. Les parts du Canada et du PME dans la mise en œuvre de la phase I du PDSEB sont présentées dans le tableau 8.

Tableau 8. – Dotations définitives du Canada et du PME au CAST / FSDEB (en FCFA)

Donateurs	2013	2014	2015	Total
Canada	5 623 092 000 ⁴³ (11 386 761,3\$ US)	1 616 800 000 (3 274 020 \$ US)	4 300 000 000 (7 271 300 \$ US)	11 539 892 000 (21 932 081,3 \$ US)
	30,5 %	6,8 %	19,1 %	-----
PME	-----	13 908 079 000 (28 163 859,975 \$ US)	12 550 000 000 (21 222 050 \$ US)	26 458 079 000 (49 385 909,975) \$ US
	-----	58,8 %	55,7 %	-----
Total hors report	16 233 558 000 (32 872 954,95 \$ US)	23 656 000 000 (47 903 400 \$ US)	22 540 092 000 (38 115 295 572 \$ US)	-----
Total CAST/FSDEB	18 439 626 000 (37 340 242,65 \$ US)	25 713 564 000 (52 069 967,1 \$ US)	35 829 696 000 (60 588 015,936 \$ US)	-----

Source : Données issues des rapports de suivi financier de 2013, 2014 et 2015 (Burkina Faso, 2014a, 2014b, 2016a)

La dotation définitive du Canada a connu une baisse en 2014 par rapport à celle de 2013 avant de connaître une hausse en 2015. Mais les annonces du PME sont quasi-constantes de 2014 à 2015. Quant au CAST dans son ensemble, ses dotations évoluent en croissant sur la période 2013-2015. Par ailleurs, sur la base de l'analyse des dotations définitives (annonces), le Canada figurait au premier rang des donateurs du fonds commun en 2013 (30,5% du CAST) avant que le PME ne prenne la tête en 2014 et 2015.

Cependant, les annonces définitives prévues par le Canada ou le PME diffèrent parfois des sommes décaissées. Cela peut s'expliquer par le non-décaissement de la part minoritaire ou du report de cette tranche de l'année n-1 sur l'année d'exercice n+1, ce qui se traduit par une hausse ou une baisse des prévisions fixées par le plan d'action annuel du MENA en fonction de l'année de report ou de décaissement. Le report de fonds d'un partenaire peut être généralement dû à l'absence ou au non-respect du délai de transmission de documents justificatifs préalables au

⁴³ La dotation prévue était de 3 672 000 000 FCFA. Un financement additionnel de 1 951 092 000 FCFA s'y est ajouté (Burkina Faso, 2014a).

décaissement qui se traduit donc par un financement moindre pour l'année en cours que celui annoncé : « [...] sauf quand il y a certaines conditions⁴⁴ qui ne sont pas bien remplies sinon généralement le Canada alloue à temps » (Aminata Béré, ex-agente d'une des agences d'aide au développement); ce qui est de nature à favoriser une bonne exécution des priorités du PAA. Le tableau qui suit présente l'évolution des décaissements du Canada et du PME.

Tableau 9. – Évolution des décaissements du PME et du Canada (en FCFA)

Donateurs	2013	2014	2015
Canada	5 276 360 134 (10 684 629,271 \$ US)	1 636 519 353 (3 313 951,689 \$ US)	4 335 472 573 (7 331 284,120 \$ US)
PME	-----	13 971 156 346 (28 291 591,600 \$ US)	9 784 281 795 (16 545 220,515 \$ US)
Total hors report	14 750 064 533 (29 868 880,679 \$ US)	23 738 314 408 (48 070 086,676 \$ US)	18 797 764 406 (31 787 019,610 \$ US)
Total (PTF- CAST/FSDEB) avec report	16 972 654 211 (34 369 624,777 \$ US)	26 694 413 829 (54 056 188,003 \$ US)	31 993 209 748 (54 100 517,683 \$ US)

Source : Données issues des rapports de suivi financier de 2013, 2014 et 2015 (Burkina Faso, 2014a, 2014b, 2016a)

Ainsi, la part de décaissement pour l'année 2013 était de 5 276 360 134 FCFA représentant 93,83% de la somme annoncée par le Canada (Burkina Faso, 2014a). Cette somme se compose d'un décaissement 4 146 555 501 FCFA au titre de la part majoritaire de l'année en question et de la part minoritaire de l'année antérieure. Le décaissement canadien de 2014 a connu une hausse de 1, 22% soit 1 636 519 353 FCFA s'expliquant par le report de la part minoritaire de 2013 ; et celui de 2015 a également légèrement augmenté de 0,82 %, atteignant ainsi une contribution totale annuelle de 4 335 472 573 FCFA. En résumé, le CAST n'a pas bénéficié du versement minoritaire du Canada en 2013 et 2014.

Quant au Partenariat mondial pour l'éducation, ses décaissements pour les années 2014 et 2015 sont respectivement de 13 971 156 346 FCFA et 9 784 281 795 FCFA (soit 77,96 % du

⁴⁴ En plus des rapports non transmis à la bonne date, une crise politique comme celle de l'insurrection populaire de 2014 qui a vu le départ du Président Blaise Compaoré peut causer un retard de décaissement.

montant annoncé). La situation de l'année 2015 s'explique par le non-versement de la tranche minoritaire qui fut reportée au plan d'action de l'année 2016, car le MENA n'avait pas fourni le rapport de l'audit du compte CAST 2014 (Burkina Faso, 2016a).

La part de l'éducation de base dans le budget propre de l'État⁴⁵ fut très significative pour le développement quantitatif et qualitatif de l'éducation de base. En effet, l'État burkinabè a respectivement consacré⁴⁶ au montant total du PDSEB 216,340 milliards FCFA (438 088 500 \$ US), soit un taux de 88 % contre 9 % pour le CAST (Burkina Faso, 2014a) en 2013; 202, 789 milliards de FCFA (410 647 725 \$ US), soit 81 % contre 10 % pour le CAST en 2014 (Burkina Faso, 2016a) et 194,305 milliards (328 569 755 \$ US), soit 81% en 2015 contre 15 % pour le CAST (Burkina Faso, 2016a). Ainsi, les ressources de l'État burkinabè étaient la première source de financement du PDSEB suivi du CAST puis des financements externes allant aux projets. En rappel, le PME et le Canada furent les premiers bailleurs de fonds du CAST/FSDEB en termes de ressources fournies. Le respect des engagements financiers de ces deux partenaires fut très apprécié par l'ensemble des personnes interrogées :

La particularité de ces deux partenaires c'est que vous n'aurez jamais d'ambiguïté sur le montant qu'ils allouent et, durant cette phase, ces montants n'ont pas subi de changements brutaux, c'est-à-dire qu'il y a des moments où on peut avoir un partenaire qui promet ça et puis après il redit non (Innocent Compaoré).

Du financement global du PDSEB, de tous les programmes, il ressort que la faible part revient à l'éducation non formelle suivie de la qualité tandis que l'accès bénéficie d'une part importante comme le montre le tableau ci-après.

⁴⁵ Le budget d'État pour l'éducation se compose des budgets du MENA et des ministères partenaires en charge de l'éducation de base (MASSN et MESS pour les années 2012-2013; MJFPE). Plus de la moitié des allocations au secteur va au MENA.

⁴⁶ Le budget national du sous-secteur fut de 195,452 milliards en 2012 (plan d'action du PDDEB) représentant 88 % (contre 7% pour le CAST) du Budget total d'exécution financière du plan d'action (Burkina Faso, s. d.).

Tableau 10. – Évolution de la répartition des financements (CAST/FSDEB, Budget de l'État, Projets et ONG-associations) par programme du PDSEB (en %)

Programmes	2013	2014	2015
Accès	67	67	67
Qualité	9	10	8
ENF	4	4	3
Pilotage	20	19	22
Total	100	100	100

Source : Données issues des rapports de suivi financier de 2013, 2014 et 2015 et du plan d'action 2014

La fongibilité des ressources du CAST/FSDEB ne permet pas d'estimer la contribution du Canada ou du PME pour chaque programme. Leur soutien financier dans ce sens est donc porté au titre du CAST. En rappel, le Canada et le PME accompagnent les priorités du gouvernement burkinabè à travers le CAST et donc ne définissent pas un programme particulier à financer, mais ils peuvent soumettre un plaidoyer afin que le PDSEB mette un accent particulier sur un enjeu éducatif jugé important comme nous le fait savoir Aminata Béré en prenant l'exemple du Canada: « Le Canada n'a pas dit qu'on accorde tant pour l'égalité entre les sexes. Mais il a fait beaucoup de plaidoyers et de dialogue de politique pour l'éducation des filles. »

Bien que les contributions de ces partenaires de développement par rapport aux autres donateurs du panier commun soient significatives, les acteurs locaux les invitent à faire plus d'efforts en augmentant leurs soutiens financiers, car les défis du PDSEB sont énormes. Ce même plaidoyer va également à l'endroit du budget dédié à l'éducation pour atteindre au moins 20 % du budget global national comme le souhaite le PME et l'ensemble des PTFs. En effet, entre 2013 et 2015, la mise en œuvre du PDSEB connaissait un déficit de 19 % par rapport au plan d'action triennal (Partenariat mondial pour l'éducation, 2018), ce qui explique le plaidoyer des participants à cette étude pour une augmentation des ressources de la part de l'État et des PTFs.

En plus du soutien financier, sur le plan de l'assistance technique, le Canada et le PME via son agent partenaire ont contribué au renforcement des capacités des ressources humaines au sein du MENA. Il faut dire que dans ce domaine, c'est le MENA lui-même qui exprime ses besoins de

renforcement de capacités. À titre d'exemple, le ministère en charge de l'éducation de base a bénéficié du Canada d'un encadrement sur la gestion financière et la réforme des curricula, indique l'ancien haut cadre du MENA Siriki Koné. Il a également renforcé les capacités du ministère dans l'amélioration de l'élaboration des documents de rapport. En matière de renforcement des capacités, le ministère bénéficie de l'assistance des experts du Projet de service d'appui terrain (PSAT) dont les bureaux se trouvent à Ouagadougou la capitale burkinabè ou encore de la Société d'accompagnement au renforcement des capacités (SARC). Généralement, ces projets mentionnés ci-dessus ne s'alignent pas sur les procédures nationales même s'ils sont basés sur les besoins du pays comme nous l'a fait savoir Aminata Béré : « Ce projet [SARC] c'est un financement canadien qui n'est pas le CAST. Ça suit les procédures mêmes du Canada. C'est un projet avec les procédures du Canada. »

Tout comme le Canada, l'AFD au nom du PME, a contribué à améliorer les capacités du MENA, plus particulièrement de la DGESS en matière de collecte de données et de formulation de plan d'action (Partenariat mondial pour l'éducation, 2018). Et comme le souligne Joseph Diallo, l'appui technique a également concerné l'élaboration des plans sectoriels et le renforcement du dialogue entre la partie nationale et les PTFs ; entre le gouvernement et les enseignants, la société civile, etc.

La gestion financière des fonds du Canada et du PME fondus dans le CAST encadrés par les dispositions du PFC et sous l'observation des PTFs fut transparente et appréciée nonobstant quelques insuffisances (de gestion). L'exécution financière tout comme le suivi du PDSEB sont analysés par les services gouvernementaux en charge de l'éducation, les partenaires au développement et les partenaires sociaux à travers des organes comme le cadre partenarial, la mission conjointe de suivi et les groupes thématiques.

4.2. Organes de coordination et de concertation

Le comité national de pilotage chargé de l'« orientation de la politique nationale d'éducation et de supervision » et le Secrétariat permanent (SP/PDSEB), « organe technique chargé du suivi de la mise en œuvre », administrent l'exécution du PDSEB (Burkina Faso, 2015, p. 5). Mais son suivi et son évaluation sont de la responsabilité du cadre partenarial, de la mission

conjointe de suivi (MCS) et des groupes thématiques. Les responsables du ministère en charge de l'éducation de base ont assuré le leadership dans chaque instance de travail, c'est-à-dire que dans chaque mécanisme, la coordination est assumée par un responsable du MENA assisté d'un représentant des PTFs ou par leur chef de file. Dans le cadre de la redevabilité mutuelle, le MENA rend ainsi compte de la mise en œuvre du PDSEB à travers les mécanismes conjoints que sont le cadre partenarial et la MCS.

4.2.1 Groupes thématiques et Cadre partenarial

Le Canada aux côtés des autres PTFs participe à tous les organes de travail (mission conjointe de suivi, cadre partenarial et groupes thématiques) visant l'amélioration de la mise en œuvre de la première phase du PDSEB. Quant au PME, il participe à toutes les instances à l'exception des groupes thématiques car n'étant pas présent au Burkina Faso. Les décisions sont conjointement prises par cet organe. En effet, Zakaria Toé souligne le caractère coopératif des relations entre la partie gouvernementale et les PTFs:

La première satisfaction, c'est le fait qu'il y ait eu une bonne coordination du travail. [...] vous avez d'un côté l'État, de l'autre côté les partenaires techniques et financiers, on voit que les deux entités ont les mêmes objectifs, on travaille à s'accorder sur les voies et moyens pour pouvoir atteindre ces résultats. Une des satisfactions c'est vraiment ça, cheminer ensemble, de relever les défis ensemble, de voir comment avoir une meilleure coordination dans la réalisation des activités.

Organe de travail de la mise en œuvre du PDSEB qui se réunit une fois par mois, les groupes thématiques mènent des réflexions sur des questions importantes relatives aux programmes et sous-programmes, notamment l'analyse des indicateurs du plan d'action annuel afin de trouver des pistes de solutions (Burkina Faso, 2015). À chaque groupe est assigné un programme : le groupe accès, le groupe qualité, le groupe éducation non formelle, le groupe pilotage et le groupe gestion financière. Et, le Canada a des représentants dans chacun de ces groupes. C'est un travail d'équipe qui inclut les représentants des PTFs et les agents du MENA. En effet, chaque groupe thématique a pour premier responsable un agent du ministère en charge de l'éducation de base; il est secondé dans sa tâche par un membre issu des agences ou partenaires de développement.

Les groupes thématiques, chacun en fonction de sa spécificité, mènent les réflexions sur une problématique donnée et sur les recommandations issues de la MCS, souligne Aminata Béré. Leurs analyses sont prises en compte dans la préparation de la tenue de la mission conjointe de

suivi. Selon Mariam Ouattara, l'apport de ces groupes est important dans la mesure où ils assurent une continuité dans le suivi collectif des recommandations de la MCS. Les réflexions menées dans les groupes thématiques sont soumises à l'appréciation du cadre partenarial.

Présidé par le Secrétaire général du MENA et coprésidé par le chef de file des PTFs (porte-parole des partenaires de développement), le cadre partenarial⁴⁷ est un mécanisme de concertation et de dialogue entre le gouvernement et les Partenaires techniques et financiers⁴⁸ intervenant dans l'éducation de base, notamment dans le cadre de la mise en œuvre de la phase I du PDSEB. En plus des responsables des groupes thématiques et du SP/PDSEB (qui assume le secrétariat lors des sessions), sont également conviés à cette rencontre bimensuelle, les directeurs centraux du MENA et des ministères qui composent le bureau du comité national de pilotage⁴⁹ (Burkina Faso, 2015). À travers ce mécanisme les PTFs agissent de façon concertée et non en rang dispersé comme nous l'a fait savoir Jean-Marie Maré :

[...] quand on met un gouvernement et qu'on a différents partenaires, il y a nécessité qu'on organise le dialogue parce qu'on ne peut pas très souvent organiser le dialogue entre le gouvernement et un seul partenaire et que le gouvernement s'adresse à chacun des partenaires, c'est un peu compliqué. Donc il est nécessaire que tous ces partenaires se retrouvent dans un cadre partenarial [...] avec à leur tête un chef de file. Donc le cadre partenarial vient de ce point.

Le cadre partenarial a donc pour objectif de fédérer, de coordonner, de renforcer le dialogue entre les PTFs et de s'assurer d'une mise en œuvre efficace de l'aide au développement. Le Canada, chef de file des PTFs de 2013 à 2015, s'était vu confier cette charge. Il a bien rempli sa tâche en coordonnant le dialogue partenarial en éducation de base, en assurant les rencontres PTFs-gouvernement, surtout en assurant la continuité de ce dialogue durant les crises politiques qu'a connu le Burkina Faso entre 2014 et 2015, lui évitant ainsi une hausse des risques fiduciaires dans le financement de la phase I du PDSEB précise David Bomi.

Dans l'objectif de parler d'une seule voix, le chef de file constitue une sorte de trait d'union et de facilitateur entre le gouvernement et l'ensemble des PTFs. À cet effet, « [...] l'interlocuteur

⁴⁷ Le Canada est l'un des PTFs à l'origine de la mise en place de ce cadre.

⁴⁸ Le cadre partenarial regroupe aussi les PTFs qui utilisent comme modalité de financement le CAST/FSDEB, l'approche projet ainsi que les associations et les organisations non gouvernementales.

⁴⁹ Il s'agit du MESS, le MEF, MJFPE et les ministères responsables de la fonction publique; de la décentralisation; de l'habitat et de l'urbanisme.

du gouvernement pour le dialogue, ce n'est plus l'ensemble des partenaires en tant que tel, c'est le chef de file qui lui porte l'opinion de l'ensemble des partenaires qu'il représente » appuie un ancien haut responsable du ministère de l'Éducation nationale, Benjamin Dicko, ce qui est donc de nature à faciliter le dialogue entre les parties prenantes.

Le cadre partenarial discute des travaux des groupes thématiques, analyse l'évolution de la mise en œuvre du programme et fait, à la lumière des contraintes observées, des recommandations dont l'application sera assurée par les services centraux du MENA selon David Bomi. Par conséquent, les rencontres de ce cadre permettaient de mettre tous les PTFs au même niveau d'information sur l'état de la mise en œuvre de la phase I du PDSEB. Ce cadre repose essentiellement sur les analyses des groupes thématiques précise Jean-Marie Maré.

Les préoccupations d'ordre technique ou financier du gouvernement relatives à la mise en œuvre de la phase I du PDSEB faisaient également l'objet de discussion au sein du cadre partenarial. Ce cadre est aussi un organe de concertation interne entre l'ensemble des PTFs permettant d'harmoniser leurs points de vue. Et les opinions consensuelles qui en ressortent ou leurs préoccupations sur un sujet donné sont portées aux autorités du MENA par l'intermédiaire de leur chef de file :

La concertation se fait d'abord au niveau des partenaires sur ce qu'ils veulent exprimer comme opinion ; ils s'entendent là-dessus et c'est ce sur quoi ils se sont entendus que le chef de file porte à l'attention du gouvernement et qui fait l'objet d'échanges entre donc ces partenaires représentés par leur chef de file et l'État burkinabè (Benjamin Dicko).

Quelles que soient les divergences, les prises de position dans les débats, de l'avis des participants à l'étude, les conclusions des débats sont toujours consensuelles. Elles résultent donc d'une mise en commun des différentes idées des donateurs et des acteurs institutionnels publics.

En résumé, la mission du cadre partenarial dans le suivi de cette première phase du programme décennal était donc « d'identifier et d'approuver les initiatives de nature à améliorer l'exécution du programme, de faire des suggestions sur l'exécution financière et d'examiner toute autre question qui lui est soumise » (AFD, s. d., p. 12). Les PTFs et les groupes thématiques prennent part également à la mission conjointe de suivi (MCS) annuelle.

4.2.2 La mission conjointe de suivi

La mission conjointe de suivi a pour but d'évaluer la mise en œuvre du plan d'action de l'année antérieure dans le cadre de la mise en œuvre du PDSEB en présence de tous les acteurs de l'éducation de base entre mars et avril : « [...] lorsqu'on va à la mission conjointe de suivi généralement en avril, on essaie de dire qu'est-ce qu'on a pu faire? Qu'est-ce qui n'a pas marché et quelle est la recommandation à faire pour que ça puisse marcher l'année prochaine » (Innocent Compaoré). En rappel, le plan d'action est mutuellement approuvé par les partenaires au développement et la partie gouvernementale avant sa mise en exécution.

Lors de la MCS dont les ateliers techniques sont placés sous la coprésidence⁵⁰ du Secrétaire général du MENA et du Chef des PTFs, il s'agit donc de faire le bilan annuel des activités, de l'exécution financière (*articles 28 et 29 du dispositif institutionnel de pilotage*) sur la base de l'analyse de plusieurs rapports dont le rapport annuel et celui financier du PDSEB. Autrement dit, il s'agit de présenter un bilan incluant les succès, mais également les défis du PDSEB et trouver ensemble des solutions à mettre en œuvre au cours de l'année suivante.

La MCS est participative et inclusive, car associant le MENA, les ministères partenaires, les partenaires techniques et financiers, les syndicats de l'éducation de base, la société civile, les collectivités territoriales. C'est donc un cadre très élargi à l'ensemble des acteurs du système éducatif de base par rapport au cadre partenarial ou aux groupes thématiques. En plus des représentants de l'ambassade, des experts venus du Canada y ont apporté également leurs contributions, notamment en termes d'analyses et de recommandations, comme le mentionne Zakaria Toé. Les membres du PME y participaient également quand ils le pouvaient, nous a fait savoir un responsable interrogé. Les différentes appréciations et recommandations des ateliers sont contenues dans un document appelé aide-mémoire. Le suivi de ces recommandations est assuré par les groupes thématiques, chacun en fonction de son champ d'action. En outre, les résultats atteints (succès et faiblesses) dans la mise en œuvre du PDSEB sont considérés comme relevant de la responsabilité de tous, gouvernement et PTFs dont le Canada et le PME:

C'est le document du gouvernement [le PDSEB], mais sa mise en œuvre là, c'est pas nous seuls, sa mise en œuvre c'est commun, c'est ensemble avec les partenaires. Donc

⁵⁰ Le Canada coprésidait cette instance de 2013 à 2015. Il a de nouveau été désigné chef de file des PTFs en septembre 2019.

quand on va à la mission conjointe, parfois quand on dit haha, ici ça n'a pas marché, on se gratte tous la tête parce qu'on est tous dedans. Y a pas quelqu'un qui est de l'autre côté qui fait et puis l'autre regarde et puis il note. Non ! (Joseph Diallo).

À la base de cette culture organisationnelle (cadre partenarial, mission conjointe et groupes thématiques) se trouve le principe de dialogue privilégié par le Canada et le PME via l'AFD, visant à éviter ainsi toute forme d'imposition de leurs points de vue ou leurs intérêts au regard des engagements mutuellement pris. Mais il n'a pas été exclu que l'un ou l'autre des PTFs attire l'attention des autorités publiques sur un aspect ou autre jugé important ou prioritaire (telle que la parité genre pour le Canada). Autrement dit, un acteur (partenaire) pourrait demander de mettre davantage d'emphase sur un aspect qu'il juge important, même si ce n'est pas l'avis de la majorité. C'est généralement des questions préalablement définies dans le PAA, dans les conventions de financement ou encore dans les conditionnalités. Cependant, notons que la force des arguments influence dans les débats, ce qui donne l'air d'une imposition pour certains :

Lorsque par exemple, vous vous engagez à faire un budget sensible au genre. C'est un engagement par exemple du Burkina; c'est passé à l'Assemblée nationale. Et que par l'analyse des documents, on vous dit que votre budget n'est pas sensible au genre et on vous dit de revoir pour que cet engagement soit respecté. Est-ce que ça, c'est une imposition ? Non, c'est juste un dialogue. Mais lorsqu'en face, on n'a pas les compétences nécessaires pour prendre en compte, pour assumer ce dialogue, c'est ça qui donne le sentiment que c'est une imposition. Sinon, s'il y a un bon argument et une bonne argumentation, c'est un dialogue partenarial, c'est un cadre partenarial. Ça exclut toute forme d'imposition (David Bomi, membre d'agence de coopération d'aide au développement).

Ce caractère consensuel est largement partagé aussi bien par les PTFs que par la partie nationale comme en témoigne un agent du MENA :

Toutes les politiques que nous écrivons, toutes les stratégies que nous écrivons, je n'ai personnellement pas senti un partenaire venir imposer ses directives ou ses lois. On a toujours travaillé sous l'angle de consensus. C'est vrai que quand on est hors système, on pense que c'est le partenaire qui nous impose certaines choses. Non, on discute et on échange. Si vous êtes à court d'arguments et l'autre vous bat, mais vous êtes obligés de faire ce que cette personne veut sinon en réalité c'est vraiment un débat d'idées.

Il revient donc au MENA de convaincre le Canada ou le PME par la force de ses arguments : « C'est de la responsabilité de l'État de dire "voici ce qui est prioritaire", mais il ne suffit pas de le dire, il faut avoir les capacités de démontrer, de discuter, de faire le débat et puis de faire valoir aussi ses priorités » (Zakaria Toé).

Dans l'ensemble, les personnes interrogées reconnaissent le caractère coopératif du Canada et du PME via son agence partenaire, ce qui aboutit à des décisions consensuelles aux côtés des autres PTFs, écartant ainsi l'idée d'imposition de leurs intérêts ou visions. Dans ces mécanismes de travail commun (suivi et évaluation), ils sont donc aux côtés du MENA pour le soutenir et s'assurer d'une mise en œuvre efficace des priorités du PDSEB de l'avis des participant(e)s à nos entrevues.

Par ailleurs, le PME a fortement contribué au renforcement du dialogue sectoriel participatif et inclusif, y compris la participation de la société civile et des représentants d'enseignants depuis l'élaboration jusqu'au suivi-évaluation de la politique aussi bien au niveau de la MCS qu'au sein du cadre partenarial; renforcement qui résulte des conditions à remplir pour satisfaire à une requête de ce donneur multilatéral. Ce constat de l'impact du soutien du PME a été souligné par Joseph Diallo :

Le partenariat mondial a permis de renforcer le dialogue entre le gouvernement et les autres partenaires ; que ce soient les partenaires techniques et financiers, que ce soient les autres acteurs du système éducatif ; ça, il faut reconnaître, on doit ça au partenariat mondial. Bon, puisqu'il [le PME] nous oblige à dialoguer avec les autres [...] parce qu'avant, nous on s'enfermait à l'éducation de base, on élabore notre document, le PDDEB par exemple. Les autres n'ont pas été associés, mais dès lors qu'on a voulu aller vers le partenariat mondial, on nous a dit "non il faut cette ouverture". Donc, ça nous a obligé forcément à travailler avec les autres acteurs si nous voulons que notre document soit crédible [...] Et, vous savez que le Partenariat mondial insiste beaucoup sur ce qu'on appelle les réunions des partenaires locaux, donc nous ici on l'appelle cadre partenarial, mais c'est des réunions entre tous les acteurs qui se réunissent régulièrement et qui va jusqu'à la mission conjointe, ce qu'ils appellent eux la revue sectorielle. »

C'est aussi dans ce sens qu'il ressort des données recueillies que le PME a largement :

contribué à une plus grande responsabilité mutuelle dans le secteur de l'éducation de base en fournissant des mesures incitatives ainsi qu'une aide financière et technique pour un dialogue plus participatif en matière de politiques et un suivi plus systématique. Cette responsabilité mutuelle n'existe pas au-delà de l'éducation de base (Partenariat mondial pour l'éducation, 2018, p. 23).

La mission conjointe qui a lieu chaque année, le cadre partenarial une fois chaque deux (2) mois et les groupes thématiques une fois par mois témoigne d'un dialogue permanent entre les structures centrales du MENA (y compris ses ministères partenaires) et les Partenaires techniques

et financiers dans l'objectif d'une utilisation efficace des ressources allouées pour une bonne mise en œuvre du PDSEB. Et le MENA assurant la présidence de toutes ces instances conjointes de suivi, signifie que le pays a incarné le rôle de leader dans la mise en œuvre de la phase I du PDSEB avec l'accompagnement des PTFs, dont le Canada et le PME. Les conclusions issues des différentes instances ont été par consensus entre les principaux acteurs, ce qui est de nature à contribuer au succès du programme ou à améliorer les résultats sur le terrain. En outre, les commentaires, les analyses et les suggestions des représentants du Canada et du PME ont solidement contribué au renforcement du dialogue sectoriel et à l'amélioration sur le terrain des résultats de la phase I du PDSEB. Nous présentons ces résultats dans la section suivante.

4.3 Les impacts du soutien du Canada et du PME

Cette section est divisée en trois sous-sections. La première résume les résultats de la phase I du PDSEB au niveau de l'éducation de base au regard des objectifs, alors que la deuxième présente les facteurs favorables à sa mise en œuvre. La troisième sous-section fait état des principales contraintes et difficultés rencontrées durant la mise en œuvre de ce programme.

4.3.1. Bref aperçu des résultats de la mise en œuvre de la phase I du PDSEB

Les financements du Canada et du PME conjugués aux efforts du gouvernement, du secteur privé et des autres PTFs ont produit des résultats jugés satisfaisants dans l'ensemble. Les données du tableau 10 montrent que le taux de préscolarisation a légèrement augmenté de 0,2 % entre 2012/2013 et 2013/2014, mais a stagné à 4% entre les années scolaires 2013/2014 et 2014/2015. Force est de souligner que ce taux est de loin inférieur à celui qui était visé par la phase I du PDSEB (11,3 % selon le document de programme, mais revu à la baisse à 4,6 % par le plan d'action de 2015). Le faible financement de ce sous-cycle pourrait être l'une des causes de cet échec. En revanche, le primaire et le post-primaire ont enregistré une progression constante entre 2012/2013 et 2014/2015. Au primaire, le TBA et le TBS ont respectivement connu une augmentation de 6% et 2,4 % entre 2013 et 2015. Par ailleurs, le TBS des filles est légèrement supérieur à celui des garçons en 2014 et 2015. L'évolution croissante des taux bruts de scolarisation pourrait être attribuée aux succès des campagnes de sensibilisation des services du MENA ou des associations menées auprès des populations, ainsi que des mesures prises pour accroître la scolarisation des

jeunes filles au primaire (MENA et AFD, 2018). La première phase du PDSEB avait pour ambition de réaliser un taux brut d'admission de 101,1 % en 2015 (Ministère de l'Éducation nationale et de l'Alphabétisation, 2015a) et un taux brut de scolarisation de 91,1 %. Malgré les progressions significatives enregistrées, ces prévisions n'ont pas été atteintes. En termes de parité⁵¹, l'indice du TBA est passé de 0,99 en 2012/2013 à 0,96 en 2013/2014 puis 0,95 en 2014/2015 (Direction générale des études et des statistiques sectorielles, 2014, 2015). Ainsi, la parité était presque atteinte en 2013, mais la tendance de réduction des disparités baisse entre 2014 et 2015. Quant à l'indice de parité du TBS, sur la même période, il a évolué respectivement de 0,99 à 1. Les cibles prévues pour ces indicateurs ont été atteintes, voire légèrement dépassées en 2014 et 2015. La parité parfaite au niveau du TBS est atteinte en 2014 et 2015. Comparativement à l'indice du TBA, les réductions de disparités selon le sexe sont très significatives au niveau du TBS.

Le tableau ci-après présente quelques réalisations relatives au développement de l'accès à l'éducation de base.

⁵¹ Indice de parité est le « rapport entre un taux féminin et un taux masculin. Exemple : indice de parité = TBS féminin sur TBS masculin » (Burkina Faso, 2012d, p. xi).

Tableau 11. – Évolution des effectifs et taux d'accès par niveau d'enseignement (%)

Indicateurs	Années scolaires			
	2012/2013	2013/2014	2014/2015	
Préscolaire				
Taux de préscolarisation (%)	3,8	4,0	4,0	
Primaire				
Effectif	Total	2 466 379	2 594 024	2 706 803
	Garçons	1 276 330	1 337 654	1 395 418
	Filles	1 190 049	1 256 370	1 311 385
TBA (%)	92,8	97,0	98,8	
Garçons	93,2	99,0	101,26	
Filles	92,3	94,8	96,18	
TBS (%)	81,3	83,0	83,7	
Garçons	81,6	82,8	83,6	
Filles	81,0	83,2	83,9	
Taux de transition du primaire au post-primaire	51,8%	53,7%	67,00%	
Éducation non formelle (ENF)				
Nombre de jeunes et d'adultes de plus de 15 ans, inscrits en alphabétisation initiale	195 919	187 069	120 890	
Post-Primaire				
Effectif				
TBA (%)	38,6	41,7	49,6	
Garçons	40,7	43,1	-----	
Filles	36,5	40,3	-----	
TBS (%)	36,7	40,2	44,9	
Garçons	39,0	41,9	-----	
Filles	34,4	38,4	----	

Source : Burkina Faso (2014b, 2016b, 2017) ; ministère de l'Éducation nationale et de l'Alphabétisation (2015, 2018)

L'effectif des élèves inscrits au primaire est passé de 2 466 379 en 2012/2013 à 2 706 803 en 2014/2015 (Direction générale des études et des statistiques sectorielles, 2014, 2015). La comparaison de l'évolution des effectifs des garçons et des filles indique une légère réduction de l'écart entre les deux sexes, passant de 86 281 en 2012/2013 à 84033 en 2014/2015. En ce qui concerne les effectifs, l'objectif visé pour 2015 (3 196 682 d'élèves) est loin d'être atteint. Pour accroître la capacité d'accueil au primaire, le PDSEB prévoyait, en moyenne par an, la construction de 3 707 salles de classe. Les constructions réalisées chaque année ont été cependant en deçà des cibles initiales : 1989 salles en 2013, 1 970 en 2014 et 664 en 2015 (Burkina Faso, 2016b). La régression importante observée en 2015 pourrait en partie être due à la crise sociopolitique qu'a

connue le pays en octobre 2014. Enfin, au terme de la phase I du PDSEB, les disparités régionales étaient toujours visibles. En effet, entre les années scolaires 2012/2013 et 2014/2015, les régions du Sahel (43,5 % et 51,9 %) et de l'Est (55,9 % et 56,1%) avaient le TBS le plus bas tandis que celui des régions du Nord s'élevait respectivement à 101,8 % et 99,5 % ou du centre-Ouest, de 95,2 % et 97,2 % (Direction générale des études et des statistiques sectorielles, 2013, 2015).

Au niveau de l'éducation non formelle, le nombre de jeunes et d'adultes de plus de 15 ans inscrits en alphabétisation initiale est continuellement en baisse sur la période de référence. Le recul le plus important est enregistré en 2015 avec 120 890 inscrits contre une prévision de 372 957 apprenants, soit un écart de 252 067 (Burkina Faso, 2016b). En d'autres termes, la réalisation représente à peine 32 % de la prévision.

Conformément aux objectifs du PDSEB, la phase I envisageait de porter le taux de transition au post-primaire à 93,2% en 2015 (MENA 2012). Ce résultat était loin d'être réalisé, le déficit étant de 26,2 %. Mais si l'on s'en tient à la cible révisée dans le plan d'action 2015 pour cet indicateur (61,9 %), elle est atteinte avec un bonus de 5,1 %.

Au post-primaire, le PDSEB ambitionnait d'atteindre un TBA de 44,9 % et un TBS de 44,9 % à l'échéance 2015 (Ministère de l'Éducation nationale et de l'Alphabétisation, 2015a). Au regard donc de ces cibles prévues, les résultats de la première phase du PDSEB (TBA 49,6 % et TBS 44,9 % pour 2015) sont très satisfaisants. La cible a même été dépassée de 4,7 points en ce qui concerne le TBA. Au chapitre de l'enseignement et de la formation techniques et professionnels, les effectifs des nouveaux inscrits en 1^{re} année ont légèrement augmenté, passant de 1658 en 2012 à 1916 en 2015 (Ministère de l'Éducation nationale et de l'Alphabétisation, 2018b), soit un gain de 258 élèves⁵². Mais, ce type d'enseignement, comme le préscolaire, est plus développé dans les établissements scolaires privés que dans les établissements publics.

Par ailleurs, l'amélioration de la qualité de l'éducation de base fait partie des objectifs du PDSEB. Nous présentons dans le tableau 12 ci-dessous l'évolution de quelques indicateurs en la matière. Le tableau révèle que le taux de réussite au Certificat d'études primaires (CEP) évolue en dents de scie. Après un accroissement important entre 2013 et 2014, soit un gain de 21,3 %, le

⁵² Ces effectifs étaient de 1568 inscrits en 2004 (Ministère de l'Éducation nationale et de l'Alphabétisation, 2018b)

pourcentage de réussite a régressé de 8,7 % en 2015. En outre, la progression du taux d'achèvement au primaire n'est pas régulière sur la période 2012/2013 à 2014/2015. En effet, après avoir baissé de 1,9 % en 2013/2014 par rapport à 2012/2013, il reprend son ascension avec 0,8 % de plus en 2014/2015 par rapport à l'année précédente. Le taux atteint est toutefois inférieur de 9,8% par rapport à celui envisagé pour 2015. En revanche, notons que les filles ont atteint un taux d'achèvement plus élevé que les garçons en 2014/2015, soit 60,4% contre 56,6 % (Ministère de l'Éducation nationale et de l'Alphabétisation, 2016c).

Tableau 12. – Indicateurs d'amélioration de la qualité au primaire et au post-primaire

Indicateurs	Années scolaires								
	2012/2013			2013/2014			2014/2015		
Primaire									
Taux de réussite au CEP (%)	60,9			82,2			73,5		
Taux d'achèvement ⁵³ (%)	59,5			57,6			58,4		
Effectif des enseignants	53 505			58 294			64 177		
Ratio élèves/Maître	51,0			51,3			49,6		
Taux de redoublement (%)	CP	CE	CM	CP	CE	CM	CP	CE	CM
	3,63	5,98	15,5	3,5	5,8	14,0	3,6	6,0	9,1
Taux d'abandon (%)	4,51	5,72	13,7	4,7	6,6	11,4	5,3	5,9	14
Éducation non formelle									
Effectif des apprenant(e)s déclaré(e)s alphabétisé(e)s à l'issue de l'évaluation	202 318			189 581			113 443		
Post-Primaire									
Taux d'achèvement (%)	21,36			24,3%			26,4		
Taux de réussite au BEPC (%)	22,6			28,3			39,1		
Taux de réussite au CAP/commerciaux (%)	42,7			42,9			28,92		

Sources : Ministère de l'Éducation nationale et de l'Alphabétisation (2013, 2016) ; Direction générale des études et des statistiques sectorielles (2014, 2015) ; Direction des études et de la planification (2013, 2014)

Les effectifs d'enseignants au primaire, secteurs privé et public confondus, se sont accrus entre 2012/2013 et 2014/2015, passant de 53 505 à 64 177 (Burkina Faso, 2014a). Au public, ils ont augmenté de 43 340 à 51 475 et au privé de 10 165 à 12 702. Cette augmentation associée au nombre de classes construites chaque année surtout au public a contribué à la diminution du ratio

⁵³ Taux d'Achèvement d'un cycle est le « rapport entre les élèves nouvellement admis au dernier niveau du cycle et la population totale ayant l'âge légal d'être scolarisée à ce niveau. Exemple : le taux d'achèvement au primaire = nombre d'élèves nouvellement admis au CM2 sur la population de 11 ans » (Burkina Faso, 2012d, p. xi)

élèves/maitre. Le taux de redoublement des cycles CP et CE évolue en dent de scie à l'exception du CM qui connaît une baisse de 2012/2013 à 2014/2015. Quant au taux d'abandon, il évolue aussi en dent de scie pour les CE et CM mais augmente légèrement sur toute la période pour le CP.

Au post-primaire, le taux d'achèvement connaît une progression continue sur la période 2012/2013 à 2014/2015. Le taux de succès au BEPC connaît une amélioration entre 2012/2013 et 2014/2015. Au niveau de l'enseignement technique et professionnel, quand on prend en exemple le taux de réussite du CAP série commerciale, il enregistre une baisse significative entre 2013/2014 et 2014/2015; chutant de 42,9 % à 28,92 %. Par ailleurs, les taux de réussite au CEP et au BEPC réalisés en 2015 ont dépassé les résultats prévus, c'est-à-dire 68,1 % pour le premier et 35,4 % pour le second (Ministère de l'Éducation nationale et de l'Alphabétisation, 2016b).

Au niveau de l'ENF, l'effectif des apprenant(e)s déclaré(e)s alphabétisé(e)s à l'issue de l'évaluation est passé de 202 318 à 113 443 entre 2013 et 2015. Or l'effectif espéré était de 348 125 apprenants évalués en 2015. Le résultat escompté fut donc loin d'être atteint; l'on constate plutôt une importante régression durant la période, attribuable en partie à l'insuffisance de financement de l'éducation non formelle.

Quant au pilotage de l'éducation de base, il s'est traduit par de nombreuses activités visant son amélioration. Il s'agit, entre autres, de la tenue régulière des sessions des instances de travail et de suivi-évaluation, des formations visant le renforcement des capacités des acteurs du MENA ainsi que du suivi des recommandations des PTFs. De plus, l'élaboration et l'adoption des plans d'action et des activités de sensibilisation pour la scolarisation des enfants surtout des filles ont été effectuées.

Les deux tableaux 13 et 14 suivants présentent respectivement l'évolution des taux d'exécution par programme et financière.

Tableau 13. – Taux de réalisation par programme en 2014 et 2015

Programmes	Taux de réalisation	
	2014	2015
1. Amélioration de l'accès à l'éducation de base formelle	82,0%	66,0%
2. Amélioration de la qualité de l'éducation de base formelle	82,0%	69,0%
3. Développement de l'éducation non formelle	76,0%	50,0%
4. Pilotage et soutien aux services de l'éducation de base	88,7%	71,3%
Total	82,2%	64,1%

Source : Ministère de l'Éducation nationale et de l'Alphabétisation (2018)

Ce tableau indique que les taux d'exécution physique des programmes de 2014 sont plus importants que ceux de 2015. L'éducation non formelle enregistre les plus faibles taux de réalisation.

Tableau 14. – Évolution du taux d'exécution financière (%)

Années	2013	2014	2015
Budget État	94,84	92,35	55,05
Budget CAST	81,38	54,95	50,76
Moyenne État + CAST	88,11	73,65	52,905

Source : Burkina Faso (2014, 2016) ; Assemblée nationale (2017)

Comme le révèle le tableau 14, les taux d'exécution financière des ressources de l'État sont supérieurs à ceux du CAST/FSDEB entre 2013 et 2015. Aussi, le taux d'absorption financière du budget de l'État, bien que satisfaisant, a baissé tout au long de la période. La même tendance baissière s'observe au niveau du CAST/FSDEB et de la moyenne d'exécution des deux principales sources de financement du PDSEB. Les taux bas d'exécution financière et physiques de 2015 s'expliquent par la crise sociopolitique qui a secoué le pays entre 2014 et 2015.

4.3.2. Les facteurs favorables à la mise en œuvre de la phase I du PDSEB

Même si dans l'ensemble les cibles de la phase I du PDSEB n'ont pas été atteintes, force est de reconnaître qu'il y a eu d'importants progrès dans le développement du système éducatif de base du Burkina Faso. À la base de cette amélioration se trouve un certain nombre de facteurs dont nous soulignons les plus importants dans cette sous-section.

En premier lieu, les participant(e)s à cette étude ont souligné que la bonne volonté politique des autorités burkinabè et l'engagement (financier et technique) des PTFs, notamment le Canada et le PME, à leur côté, ont contribué à améliorer le système éducatif de base. Cette volonté politique a sans doute motivé les partenaires pour le développement à accompagner l'État burkinabè dans sa démarche : « [...] il y a la volonté politique de développer considérablement l'éducation. Et, quand il y a cette volonté politique, vous avez tous les financements nécessaires des différentes parties pour pouvoir mettre ça [le PDSEB] en œuvre » (Joycelin Mossé). Le gouvernement avait affiché une vision claire à travers la Loi d'orientation de l'éducation de 2007 qui vise le développement de l'éducation ; une vision matérialisée par l'adoption et la mise en œuvre du PDSEB. D'autres facteurs favorables soulignés par nos interviewés ont été les acquis du PDDEB qui ont en partie motivé les PTFs à soutenir ou renouveler leur financement au PDSEB, ainsi que les volumes des ressources du Canada et du PME qui ont également contribué à l'atteinte des résultats du PDSEB évoqués ci-dessus.

Le fait que gouvernement burkinabè, par l'intermédiaire du ministère de l'Éducation nationale et de l'Alphabétisation, est le principal bailleur (contributeur financier) du PDSEB témoigne de sa volonté politique à investir dans sa réussite : « L'État avait accepté toujours d'avoir un montant assez élevé pour l'éducation et ça aussi a contribué vraiment à améliorer les choses » (Innocent Compaoré).

Les stratégies de participation et d'inclusion des parties prenantes de l'éducation de base dans l'élaboration du PDSEB ont constitué une base essentielle et facilité l'appui du Canada et du PME. Sur le plan local, le PDSEB a bénéficié de l'adhésion des syndicats d'enseignants, des associations de parents d'élèves, des comités de gestion des écoles, de la société civile et d'autres bailleurs de fonds aux côtés du MENA; ce qui témoigne d'un consensus autour du programme. Le processus participatif par la concertation et le dialogue fut également indispensable. Il a contribué à faciliter la compréhension des priorités du pays, à rapprocher les visions des parties prenantes autour de l'éducation de base et à concilier les efforts :

[...] le dialogue, la participation est vraiment la clé du succès parce que si on arrive à faire des choses importantes, c'est parce qu'on se concert, parce qu'on se parle, parce qu'on identifie des défis ensemble, parce qu'on définit les priorités ensemble et puis on oriente les ressources en fonction de tout ça pour pouvoir se donner les moyens à travers des mécanismes qu'on a mis en place pour les atteindre [...]. Et puis, je crois que ce qui

est important de dire aussi c'est de comprendre que les priorités ne sont pas forcément les mêmes. Quand vous avez plusieurs partenaires qui interviennent qui ne sont pas forcément les mêmes, mais il faut dialoguer, il faut discuter pour s'accorder sur ce qu'il y a de mieux à faire (Zakaria Toé).

De plus, l'existence de mécanismes conjoints de travail ou de suivi-évaluation a permis la réalisation de progrès significatifs dans la mise en œuvre de la phase I du PDSEB soutiennent plusieurs participant(e)s à notre étude. Ces instances ont été des sources de renforcement du dialogue entre PTFs et services publics, d'analyse conjointe des exécutions physiques et financières du PDSEB et des cadres de proposition de solutions afin de réduire ou d'éliminer les obstacles à l'accroissement de l'accès, l'amélioration de la qualité et le pilotage de l'éducation de base.

L'utilisation du CAST/FSDEB comme modalité de financement du Canada et du PME garantissait la qualité de leurs financements au PDSEB en termes d'alignement et d'harmonisation (Partenariat mondial pour l'éducation, 2018). Cette modalité utilisant les structures et les procédures locales a aussi contribué « au développement des capacités de planification, de rapportage, de suivi-évaluation des directions centrales de l'administration » (MENA & AFD, 2018, p. VIII). De plus, en s'alignant sur les priorités du PDSEB et du CAST/FSDEB, ces deux partenaires acceptèrent de ne pas développer de mécanismes parallèles de gestion de leurs fonds, favorisant ainsi la réduction des coûts de transaction pour le pays et le renforcement des capacités nationales en formulation de programmes et de leur suivi-évaluation (MENA & AFD, 2018). Bien que les acquis du PDSEB soient importants, de nombreuses limites ont freiné l'atteinte des cibles, comme nous allons l'illustrer dans la sous-section suivante.

4.3.3. Les difficultés enregistrées

La mise en œuvre des différents programmes du PDSEB s'est heurtée à un certain nombre de difficultés dont nous mentionnons quelques-unes. Comme en témoignent nos répondants, il s'agit des contraintes relevant plus de la partie gouvernementale que des partenaires (Canada, PME et autres PTFs). Tout d'abord, bien que la quantité des infrastructures pour l'enseignement primaire et post-primaire ait sensiblement augmenté et permis de scolariser un nombre élevé d'enfants et d'adolescents, elle reste insuffisante par rapport aux besoins, au vu des effectifs pléthoriques dans les salles de classe :

On est arrivé quand même à équiper les enfants en livres [...] à faire des formations, à recruter beaucoup d'enseignants [...]. On est arrivé aussi à renforcer les capacités de ceux [des enseignants, les attachés d'éducation] qui sont sur le terrain, mais, malgré tout, les problèmes demeurent parce que le problème d'accès se pose toujours et les effectifs à maîtriser ; c'est pourquoi, souvent, nous avons toujours des classes qui ont plus de 100 élèves. Vous voyez que 100 élèves pour un seul enseignant, ce n'est pas facile. Quelle que soit sa bonne foi, en tout cas, beaucoup risquent de ne pas apprendre grand-chose (Siriki Koné).

Ces classes pléthoriques affectent négativement la qualité de l'enseignement et le PDSEB n'est pas arrivé à trouver une solution définitive à ce problème en raison de la forte croissance démographique. Il en a résulté la multiplication des classes sous paillotes dans certaines écoles. De 2012/2013 à 2014/2015, leur nombre au primaire est passé de 4 488 à 4 886 dont respectivement 3 920 et 4 353 pour l'enseignement public (Assemblée nationale, 2017). Par ailleurs, la mise en place du continuum éducatif, notamment la suppression du goulot d'étranglement entre le primaire et le post-primaire s'est traduite par une forte demande de places en classe de sixième. À ce niveau également, il a fallu avoir recours aux classes précaires pour prendre en charge le nombre élevé d'enfants. Malgré le nombre de plus en plus élevé admis au post-primaire, la réponse aux besoins scolaires demeure toujours faible et le manque de personnel enseignant se pose avec acuité comme en témoigne Innocent Compaoré :

[...] on a desserré le goulot d'étranglement et quand on a desserré, il y a eu beaucoup d'élèves qui avaient le CEP et on avait une très faible capacité au niveau du post-primaire donc les élèves sont là et il n'y a pas de classes. Et finalement on a été obligé de demander aux parents d'élèves de trouver des locaux d'emprunts, de trouver des salles, c'est-à-dire précaires pour prendre les élèves [...]. Et, l'autre chose, c'est qu'en multipliant ces petits établissements, le nombre d'enseignants se décuplait en même temps.

De plus, les procédures nationales de passation de marché qui sont longues entraînent une lenteur dans la réalisation des infrastructures scolaires, freinant ainsi l'atteinte des prévisions. À cet effet, l'un des représentants du MENA, Anicet Coulibaly décrit ce long processus :

[...] on prévoit réaliser un certain nombre de salles de classe au cours de l'année, mais la réglementation fait [...] que jusqu'à la fin de l'année, c'est peut-être la phase administrative des passations des marchés qui a été déroulée ou bien au moins on a pu dérouler ça peut-être jusqu'au mois d'octobre si bien que les constructions [qui] devaient finir au mois d'octobre commence finalement en octobre; donc ça fait que les réalisations ne suivent pas les prévisions.

Aussi, les plaintes qui découlent parfois des contestations d'attribution de marché exacerbent la situation. Autrement dit, quand un souscripteur n'est pas d'accord sur le choix porté sur un autre,

il arrive qu'il fasse appel devant les juridictions ou instances compétentes. Ce processus qui est long (3 à 5 mois selon Innocent Compaoré) s'ajoute aux retards accusés dans les procédures de passation de marché, ce qui pourrait expliquer les faibles taux de réalisation des infrastructures scolaires. Par ailleurs, le 2^e aide-mémoire de la MCS indique que le paiement des entreprises responsables de la réalisation des infrastructures scolaires dans la même année budgétaire n'a pas été effectif, entraînant ainsi le report de fin d'exécution des travaux à l'année n+1 ou n+2 (Ministère de l'Éducation nationale et de l'Alphabétisation, 2014, p. 10). Par conséquent, le financement budgétisé de l'année n sert à s'acquitter des frais impayés de l'année n-1 ou même n-2 (Ministère de l'Éducation nationale et de l'Alphabétisation, 2014).

Une autre limite soulevée par les participant(e)s est le financement, interne comme externe, jugé insuffisant. En effet, l'État burkinabè a mobilisé des ressources importantes pour la mise en œuvre de la phase I du PDSEB, mais l'essentiel de ces ressources a été consacré aux salaires du personnel. Cela expliquerait la faiblesse des moyens financiers réservés à la qualité de l'éducation de base et à la construction des infrastructures. Les propos d'Anicet Coulibaly sont explicites à ce sujet :

C'est vrai que l'État fait des efforts pour allouer des ressources, mais la pression sur le fonctionnement fait en sorte que les ressources qui restent pour les investissements structurants, pour les constructions, pour les réformes sont solidement insuffisantes [...]. Le budget du ministère a crû sur la période, mais c'est essentiellement pour payer les salaires ; donc les ressources qui restent pour les investissements, ce n'est pas à la hauteur des attentes.

Par exemple, en 2014 et 2015, respectivement 56,2 % et 72,5 % du budget du ministère de l'Éducation nationale et de l'Alphabétisation ont été alloués aux salaires du personnel contre 24,8 % et 12,3 % pour les investissements (Burkina Faso, 2017). Dans le financement du PDSEB, la priorité a été mise sur le primaire et l'enseignement général au post-primaire au détriment de l'ENF et l'enseignement technique et professionnel et du préscolaire. L'ENF reçoit de faibles ressources financières et en constante régression comme en témoignent les subventions allouées au Fonds pour l'alphabétisation et l'éducation non formelle : les budgets qui lui ont été octroyés sont passés de 6,8 milliards en 2013 à 6,7 milliards en 2014 et à 4,6 milliards de FCFA en 2015 (Burkina Faso, 2016b). L'apport du budget du MENA est passée de 8 % en 2008 à 4 % en 2014 (Ministère de l'Éducation nationale et de l'Alphabétisation, 2015b). Cette catégorie de l'éducation de base souffre également d'un taux d'exécution faible (50 % en 2015).

Bien que le budget propre du MENA soit en forte progression entre 2013 et 2015, de 167 milliards à 202,9 milliards FCFA, représentant respectivement 96 % et 96,3 % de son budget total (Direction générale des études et des statistiques sectorielles, 2015; Direction générale des études et des statistiques sectorielles du MESS, 2013), les budgets propres de l'État⁵⁴ durant la phase I du PDSEB sont en régression. Cette contribution est passée de 216 milliards à 194 milliards FCFA (Burkina Faso, 2016a). Les ressources internes pour développer le système éducatif s'avèrent faibles par rapport aux besoins de scolarisation de plus en plus croissants. Par ailleurs, si les volumes d'aide à l'éducation du Canada et du PME sont importants, d'une manière générale, l'APD (dons et prêts) à l'éducation de base a considérablement baissé, passant de 66,25 millions à 43 millions dollars US entre 2012 et 2014 (Direction générale de la coopération, 2015b; Ministère de l'Économie et des Finances, 2013). Cette situation a probablement eu un impact négatif sur les prévisions financières des plans d'action et activités programmées. En effet, entre 2013 et 2015, la mise en œuvre de la phase I du PDSEB a connu un déficit de 19 % par rapport au budget planifié (Partenariat mondial pour l'éducation, 2018). D'autres difficultés rencontrées concernent l'indisponibilité de certaines données, soit 23,8 à 47,6 % des 42 indicateurs du cadre de résultats du plan décennal entre 2013 et 2015 à cause des insuffisances de capacités techniques et technologiques particulièrement au niveau des régions malgré les formations de renforcement des capacités grâce au soutien du PME (Partenariat mondial pour l'éducation, 2018).

Les données que nous avons recueillies permettent de faire le constat d'une gestion du CAST/FSDEB globalement satisfaisante et transparente malgré quelques dysfonctionnements enregistrés. Ces difficultés dans la gestion du CAST sont liées à l'insuffisance des activités de renforcement de capacités des acteurs devant favoriser une meilleure appropriation des procédures comptables ou de gestion du panier commun. Les audits ont aussi révélé certaines défaillances. En effet, lors de ces contrôles, il est arrivé que certaines dépenses soient injustifiées (sans aucun document qui les prouve) ou en partie justifiées ou encore que les ressources du CAST aient été utilisées pour des dépenses jugées inéligibles comme le souligne un représentant d'une agence de coopération :

Par exemple, quelqu'un qui va faire des dépenses et qui n'a pas toutes les pièces justificatives [...] Ou bien, il prend l'argent, on lui dit d'acheter une voiture, il va acheter une moto. Donc ça, ce sont des dépenses déviées [...] qui ne sont pas pardonnées par les

⁵⁴ Il s'agit du budget du MENA et des ministères partenaires en charge de l'éducation de base.

partenaires et à chaque fois que c'est comme cela, il y a forcément un remboursement qui se passe.

La proportion des anomalies des dépenses entre 2014 et 2015 selon les rapports d'audit commandités à la demande des PTFs se présente comme suit :

- irrégulières : 42 % et 20 %;
- inéligibles 19 % et 49 %;
- insuffisamment justifiées, 39 % et 29 % ;
- non justifiées 0% et 3 %;
- soit un total en valeur de 2,53 milliards en 2014 contre 0,029 milliard de FCFA en 2015 (MENA & AFD, 2018).

Mais sur la question de ces anomalies, les partenaires techniques et financiers ou les auditeurs externes et les agents des services financiers du MENA interprètent souvent différemment certains types de dépense notamment en ce qui concerne la conformité à la réglementation nationale. En effet, certaines dépenses peuvent être considérées par la réglementation nationale comme éligibles, mais pas pour les auditeurs. Cette divergence constituerait un obstacle à l'application du principe d'alignement, comme le fait remarquer l'un des interviewés :

Avec le budget de l'État, on peut se rendre compte que pour de telles dépenses, il n'y a pas de problème, ça peut s'exécuter. Les textes nationaux le permettent. Mais avec ces partenaires, ils vont dire « non, ça c'est une dépense de souveraineté, nous devrions pas aller là-bas. » Et bon, il y a la qualification des dépenses de souveraineté aussi qu'il faut voir. Est-ce que cette qualification ou bien l'interprétation allant dans ce sens-là est l'interprétation exacte? (Un répondant du MENA).

En plus, la centralisation et la concentration des opérations du CAST ont constitué des freins à certains volets des projets, abaissant ainsi les résultats du PDSEB (MENA & AFD, 2018). En outre, la non-soumission de documents requis pour le financement du PDSEB dans les délais définis par le PFC a été à l'origine des retards ou des reports dans les décaissements. Par exemple, en 2015, le déblocage de la part minoritaire du PME n'a pas été effectif en raison du rapport de l'audit du compte CAST 2014 non transmis (Burkina Faso, 2016a). Ce manquement affecte négativement les dotations définitives du panier commun et, par conséquent, limite ou freine l'atteinte des cibles prévues. Une autre contrainte qui a un impact sur les capacités de maîtrise des procédures du CAST réside dans la mobilité professionnelle du personnel en charge du fonds commun. Bien qu'elle puisse être une source de promotion sociale, elle peut aussi contribuer à

l'inefficacité de gestion dès lors que le personnel ayant bénéficié de formation visant le renforcement des capacités institutionnelles est souvent affecté à d'autres tâches ou fonctions. Cette situation pourrait expliquer les dysfonctionnements relevés lors des audits. La mobilité qui touche également les autres services centraux du MENA contribue à la faiblesse aussi bien des capacités de gestion dans les services où ont lieu les changements de poste que de la qualité des arguments lors des cadres de concertation et de dialogue sectoriel comme l'indique une source interrogée, membre d'une agence de coopération au développement : « le changement du personnel [au MENA] fait qu'il y a nécessité [...] à chaque fois de faire une mise à jour et cela peut entacher un tout petit peu la qualité des débats de temps en temps. ». De plus, les crises sociopolitiques de 2014-2015 ont eu des répercussions sur « l'exécution des budgets prévus [...], et l'évolution des priorités des bailleurs de fonds, en raison de la baisse de la valeur nominale et relative de l'aide publique au développement consacrée à l'éducation au Burkina Faso » (Partenariat mondial pour l'éducation, 2018, p. 36).

La majorité des répondants n'ont pas de reproches particuliers à faire au Canada ou au PME. Toutefois, des répondants des services publics ont formulé quelques critiques. Ils considèrent que les procédures du PME pour bénéficier de son financement sont trop exigeantes et longues comme nous l'exprime un d'entre eux :

C'est la lourdeur de leur procédure pour l'élaboration de la requête. Quand vous commencez, ça prend au moins une année, une année et demie pour terminer les documents avant vraiment de les soumettre, c'est très long. On a toujours critiqué ça et ça prend beaucoup le temps donc des acteurs nationaux. [...] Donc je pense que ça, c'est un des problèmes qu'on a avec le partenariat mondial. En dehors de ça, une fois que c'est ok, on n'a vraiment pas de problème.

Un reproche fait au Canada est le délai de réponse parfois long à la suite d'une doléance ou une situation donnée. En outre, ce partenaire est jugé exigeant, car étant à l'origine de l'élaboration des rapports semestriels du PDSEB, comme l'indique Joseph Diallo:

Le Canada n'a pas de problème particulier parce que son financement est toujours sur la base d'un accord de don [...]. Une fois que c'est signé, les décaissements également se font au travers du fonds commun. Seulement au niveau du Canada, le plus souvent, ce qui retarde, c'est la décision parfois du siège qui peut prendre parfois du temps. [...] Ils sont aussi très exigeants les Canadiens. C'est eux qui font qu'on élabore les rapports semestriels parce que les autres PTFs ne veulent pas de rapports semestriels, ils se contentent de rapports annuels.

En dépit de ces difficultés, les participant(e)s ont exprimé une satisfaction élevée vis-à-vis du partenariat entre le Burkina Faso et ses partenaires techniques et financiers, notamment le Canada et le Partenariat mondial pour l'éducation. Le premier et principal facteur de cette satisfaction est la place réservée au dialogue et au consensus autour des objectifs et des plans d'action. Cet esprit de coopération favoriserait l'engagement des parties prenantes à améliorer ensemble le système éducatif burkinabè comme le souligne Joycelin Mossé, l'un des représentants du ministère de l'Éducation nationale :

Il faut aussi reconnaître que le premier enseignement, c'est la notion du partenariat gagnant-gagnant. Avec ces deux institutions [la coopération canadienne et le PME], on a vraiment compris qu'un partenariat, c'est une collaboration étroite dans le but de développer un système. Et, on est pas là pour contraindre l'autre à faire ce qu'il ne veut pas. On est là pour travailler ensemble [...], pour obtenir des résultats, les mêmes résultats. Le deuxième élément, c'est la proximité avec laquelle on travaille c'est-à-dire quand vous travailler avec le PME ou le Canada, il n'y a pas de distance entre vous, vous êtes ensemble et vous travailler dans le même objectif, dans la même vision. [...] tout ce que vous faites ensemble, c'est des choses qui ont été planifiées ensemble, qui ont été décidées ensemble et [...] qui se mettent en œuvre ensemble. Et c'est vraiment un atout majeur [...]

Cette bonne appréciation du partenariat est renforcée par le bon fonctionnement des dispositifs de coordination qui ont non seulement permis de renforcer le dialogue, mais aussi de définir conjointement les stratégies et moyens pour l'atteinte des résultats et de mieux coordonner la réalisation des activités et la mobilisation des ressources nous a confié un agent interrogé du ministère de l'Éducation nationale.

L'autre source de satisfaction tient aux performances réalisées entre 2012 et 2015. Certes toutes les cibles n'ont pas été atteintes, mais les résultats de l'ensemble furent satisfaisants selon les rapports de suivi annuel. Au cœur de ces performances se trouvent le suivi-évaluation, la concertation entre les acteurs et la formulation de nouvelles recommandations pour améliorer continuellement les résultats: « Et, du fait justement que l'État se donne les moyens de prendre en charge ces problèmes et de les régler, c'est ça qui renforce cette confiance entre les parties pour continuer cette expérience » (Benjamin Dicko).

En outre, pour certains acteurs du MENA, le renouvellement du soutien du Canada et du PME à la seconde phase du programme témoigne de la qualité des relations de coopération dans la mise en œuvre de la première. Ces acteurs apprécient également le caractère coopératif de ces deux PTFs dans le dialogue sectoriel.

4.4. Discussion

La présente étude visait à analyser la mise en œuvre des nouvelles modalités de l'aide publique au développement à travers l'appui que le Canada et le PME ont apporté au Burkina Faso dans le cadre de la phase I du PDSEB. Dans cette section, nous discutons des résultats de nos analyses à la lumière du cadre de référence présenté au chapitre 2.

Tous les répondants, qu'ils soient des services gouvernementaux ou représentants des agences de coopération d'aide au développement, s'accordent pour dire que l'implication des deux principaux bailleurs de fonds externes de la phase I du PDSEB a été efficace, car s'alignant sur les engagements du forum de haut niveau de Paris. Rappelons que la communauté internationale a défini en 2005 à Paris cinq principes pour accroître l'efficacité de l'aide publique au développement : 1) l'appropriation, 2) l'alignement, 3) l'harmonisation, 4) la gestion axée sur les résultats et 5) la responsabilité mutuelle. Dans les paragraphes suivants, nous examinons dans quelle mesure ces principes ont été appliqués et ont contribué à l'efficacité du soutien du Canada et du PME à la phase I du PDSEB. Autrement dit, à partir des résultats présentés dans les sections précédentes, nous tentons de mettre en exergue les forces et les faiblesses ou les contraintes de leur application.

4.4.1. L'appropriation

Les pays partenaires ou bénéficiaires ont été invités à élaborer des stratégies et politiques de développement. Ainsi, sur le plan national, ce principe s'est concrétisé par l'élaboration et l'adoption en 2010 de la Stratégie de croissance accélérée et de développement durable (SCADD), couvrant la période 2011-2015. Cette stratégie de développement économique et social a été la référence de la formulation du programme de développement de l'éducation de base. Ce programme a été conçu et piloté par le gouvernement sur la base d'un processus participatif et inclusif notamment en impliquant tous les acteurs du système éducatif de base y compris la société civile à travers des consultations et leur participation aux missions conjointes de suivi. En d'autres termes, une large consultation des parties prenantes nationales a précédé sa rédaction. Par ailleurs, sa rédaction a bénéficié de la collaboration du Canada et du PME par l'intermédiaire de son agent partenaire l'AFD, non pas en tant que corédacteurs, mais en qualité d'appuis-conseils.

En outre, les plans d'action définissant les priorités du PDSEB et leur planification physique et financière (prenant en compte les commentaires des PTFs) ont été, chaque année, l'œuvre de la DGESS du MENA, ce qui illustre la responsabilité première de ce ministère dans sa mise en œuvre. Les prévisions des dotations des partenaires au développement y sont mentionnées. En outre, le leadership du gouvernement dans le pilotage des organes institutionnels, notamment les instances de travail, avec un responsable du MENA à leur tête assisté par le chef de file des donateurs ou d'un représentant des agences de coopération signifie que le pays occupe bien le « siège de conducteur » du programme.

L'analyse des résultats a mis en évidence l'appropriation du PDSEB par le MENA. Ce ministère dispose d'une expertise locale suffisamment expérimentée pour l'élaboration des documents de programme. Une des forces de l'appropriation est qu'elle a réduit le rôle des donateurs dans la formulation du PDSEB contrairement aux périodes des politiques d'ajustement structurel où ils imposaient leurs politiques ou intérêts. Dans ce sens, l'expertise locale a été mise en valeur, ce qui a contribué à l'amélioration des capacités techniques nationales, pour emprunter les mots de Meier et Raffinot (2005). C'est une condition indispensable à l'exécution efficace d'une politique de développement. En outre, le caractère participatif dans l'élaboration du programme décennal a permis aux partenaires sociaux et PTFs de s'approprier de ses buts ainsi que de la vision et les priorités du MENA en matière d'éducation de base, ce qui leur a permis d'y adhérer et d'accompagner le processus. En d'autres termes, la société civile ou les partenaires sociaux n'auraient pas souscrit au programme s'il était élaboré par le Canada ou le PME parce que ne s'adaptant pas ou peu à leurs besoins ou aux priorités du gouvernement et, par conséquent, pourrait réduire l'efficacité de sa mise en œuvre. Le fait que ces deux partenaires ont accompagné le Burkina Faso en qualité de consultants tout en s'alignant sur ses priorités illustre également la volonté de respecter le principe de l'appropriation. Toutefois, celle-ci s'avère peu efficace du côté du Burkina Faso, en raison des capacités professionnelles ou techniques limitées observées des agents en charge de l'éducation de base tant au niveau central que déconcentré.

Certes les PTFs n'écrivent pas le programme, mais le fait que la partie nationale leur présente « le document à toutes les étapes d'élaboration pour recueillir leurs observations et contributions » selon l'un des responsables du MENA, semble faire d'eux, comme le dit Raffinot (2010, p. 102), « juges » et approbateurs du document de programme. Derrière cette pratique visant à améliorer la qualité des projets et à connaître la vision du gouvernement burkinabè se trouve un

certain contrôle, voire une ingérence de la part des bailleurs de fonds. Dans le cas du Burkina, le Canada et le PME n'ont pas joué le rôle de premier plan dans la définition du document de programme, mais leur implication à toutes les étapes ou dans l'observation des plans d'action avant leur amendement porte à croire qu'ils ont encadré et contrôlé l'action de la partie nationale dans l'élaboration et la mise en œuvre du programme. Dans un état de forte dépendance à l'aide publique au développement, il est certain que le Burkina Faso fut obligé de prendre en considération certaines priorités de ses donateurs. C'est dans ce sens que Atrouche affirme que « [...] le récipiendaire, pour obtenir du financement des bailleurs bilatéraux et multilatéraux [...], aura tendance à faire correspondre la stratégie de développement aux attentes de ses créanciers. Il intériorise alors les prescriptions et participe à les normer » (Atrouche, 2012, p. 138). Cette situation est de nature à limiter le processus de l'appropriation ou de l'autonomie du pays dans la définition de ses propres priorités éducatives. La force de l'argumentaire (évoquée dans la présentation des résultats) qui l'emporte dans les organes de concertation et de dialogue n'est-elle pas une manière pour les PTFs de faire valoir leurs intérêts sachant que nombreux de ses représentants ont été des fonctionnaires formés par l'État, puis recrutés par ces bailleurs de fonds sur la base de leurs qualifications et expériences ?

4.4.2. L'alignement

Par rapport à ce principe, les résultats de notre étude ont mis en évidence deux indices principaux. Premièrement, il y a eu une volonté d'arrimer l'aide des partenaires (Canada et PME) et les priorités du PDSEB notamment à travers l'utilisation du CAST/FSDEB. Autrement dit, l'aide du Canada et du PME à travers cet instrument fut orientée vers les priorités du PDSEB. Deuxièmement, en utilisant ce fonds commun, le Canada et le PME acceptent que la gestion des ressources octroyées (aide financière) se fasse selon la réglementation nationale en matière de gestion des finances publiques et les procédures nationales de passation de marché. En effet, le panier commun obéit :

au même dispositif de fonctionnement que le budget de l'État à l'exception du simple fait que le solde en fin d'exercice fait l'objet de report sur l'exercice suivant [...], les dépenses sont soumises aux procédures nationales en matière de marchés publics et suivent les différentes étapes de la procédure d'exécution des dépenses (engagement,

liquidation, mandatement et paiement) (Ministère de l'Éducation nationale et de l'Alphabétisation, 2016a, p. 5)

Aussi, les intentions de financement du Canada et du PME au CAST pour l'année n+1 étaient-elles budgétisées dans le Plan d'action annuel (PAA) et capitalisées dans le budget national, assurant ainsi la prévisibilité de leurs aides. Partageant l'avis de Bergamaschi & al. (2007) sur l'impact de la prévisibilité de l'APD, elle a permis d'éviter des incidences négatives importantes sur la planification et l'exécution des activités programmées de cette première phase du PDSEB. Leurs décaissements ont suivi également un calendrier tenant compte de l'exercice budgétaire de l'année d'exercice.

La mise en œuvre des projets est davantage soumise aux normes locales. Celles-ci sont toutefois complétées par certaines procédures relevant des règlements de l'aide internationale des partenaires au développement soient mobilisées, lorsque cela s'avère nécessaire, pour accroître l'efficacité des projets. Ainsi, en plus de cofinancer le CAST, le Canada a développé des appuis de renforcement de capacités des services du MENA à travers le projet « Société d'accompagnement au renforcement des capacités (SARC) ». Même si ce projet répond aux besoins du ministère de l'Éducation nationale et de l'Alphabétisation, il est toutefois soumis aux procédures du Canada ; ce qui lui permet donc d'avoir plus d'influence sur son exécution. Contrairement au PME, l'alignement de l'aide du Canada sur les systèmes de gestion budgétaire et de comptabilité publique n'est pas total. Cependant une grande partie de son aide à la phase I du programme décennal reste alignée.

L'alignement au CAST a certes favorisé « la coordination de l'utilisation des ressources » externes ; toutefois ses procédures demeuraient faiblement maîtrisées (MENA & AFD, 2018, p. VIII) par la partie nationale. Cette insuffisance aurait peut-être rendu d'autres partenaires au développement réticents à rejoindre ce panier commun. Les lourdeurs et lenteurs administratives en matière de passation de marchés retardant par exemple la réalisation des infrastructures scolaires complètent la liste des insuffisances.

4.4.3. L'harmonisation

La présentation des résultats témoigne d'une prise en compte du principe d'harmonisation par le Canada et le PME dans leur appui au PDSEB. En effet, l'existence d'un cadre partenarial

témoigne de la volonté des PTFs dont le Canada et le PME à aller plus vers des actions coordonnées pour des résultats efficaces sur le terrain. En adhérant au cadre partenarial, ces deux partenaires de développement se sont engagés à reposer leurs pratiques sur « une approche commune en matière de procédure (financière, administrative, de suivi, évaluation, de planification [...] » avec le gouvernement (MENA & MEF, 2007, p. 3). Ce cadre de partage de l'information et d'échange mutuel offre l'avantage d'aller vers la coordination (Jacquemot, 2007). Ce dispositif dont certains pays africains se sont inspirés à partir de l'expérience du Burkina Faso et les groupes thématiques traduisent dans les faits l'indicateur 10 de la Déclaration de Paris qui cherche à « encourager les analyses conjointes » (OCDE, 2005b, p. 178). Ces mécanismes d'action concertée ont permis d'accroître l'impact de l'aide et d'atténuer les contraintes liées à la mise en œuvre de la première phase du PDSEB. Le principe d'harmonisation est renforcé par le Canada et le PME grâce à l'utilisation de la modalité approche-programme via le CAST où interviennent d'autres bailleurs (Luxembourg, Suisse et UNICEF) contrairement à certains qui ont opté pour l'approche-projet. En effet, l'approche-programme s'inscrit dans le principe d'un soutien coordonné (Partenariat mondial pour l'éducation, 2012) au PDSEB. Même si le Canada y a développé des projets (qui sont d'ailleurs peu nombreux) hors panier commun, nous pouvons affirmer que l'essentiel de ses pratiques est davantage harmonisé, notamment à travers le CAST.

4.4.4. La gestion axée sur les résultats

En ce qui concerne le principe de gestion axée sur les résultats, le Burkina Faso dispose d'un cadre institutionnel de pilotage du PDSEB dont certains organes ont été présentés à la section 4.2 de ce chapitre. L'efficacité des instances de travail notamment les groupes thématiques et missions conjointes de suivi fut appréciée par les participant(e)s à notre étude, témoignant ainsi de leur importance dans les acquis du programme. En effet, ces cadres de suivi-évaluation offrent l'avantage d'examiner ensemble les résultats du PDSEB selon les objectifs et indicateurs fixés dans le PAA et de faire des suggestions afin d'améliorer les performances ou d'aboutir aux résultats escomptés et accélérer la réalisation de la SPU et l'EPT. De plus, l'élaboration des rapports annuels ou semestriels qui rendent compte de la mise en œuvre du PDSEB et de ses réalisations, ainsi que le suivi des recommandations issues des cadres d'évaluation ou instances de travail s'inscrivaient dans l'objectif d'avoir de meilleurs résultats éducatifs. Nous pouvons donc conclure que les mécanismes conjoints de suivi et de concertation (MCS, groupes thématiques, cadre partenarial)

ont non seulement renforcé le dialogue et la collaboration entre la partie nationale et les PTFs, mais qu'ils ont également été déterminants dans la réalisation des progrès satisfaisants obtenus.

Mais de nombreux défis restent à être relevés aussi bien en termes d'amélioration de la qualité de l'éducation de base que d'accès au regard des données recueillies relativement aux résultats atteints. En effet, au terme de la phase I du PDSEB, les données recueillies en lien avec de nombreux indicateurs révèlent que les cibles escomptées par le programme n'ont pas été atteintes. Il s'agit par exemple du taux de préscolarisation (4 % atteints contre 4,6 % prévus), du TBS et le TBA (respectivement 83,7 % contre 91,1 % et 98,8 contre 101,1 %), taux d'achèvement (58,4 % contre 68,2 %) au primaire.

L'offre du PDSEB en réponse à la demande croissante d'accès au post-primaire suite aux taux importants réalisés de transition entre le primaire et ce cycle est restée de loin insuffisante (MENA & AFD, 2018). Il en résulte que de nombreux collèges se retrouvent avec des ratios élèves-professeur très élevés avec des effectifs excédant 70 élèves dans les classes de 6^e. Pire encore les classes sous abris précaires se multiplient, ce qui affecte négativement l'efficacité ou du moins la qualité de l'éducation de base. C'est donc dire que l'accent mis sur le primaire a engendré de nouveaux défis, pour ne pas dire d'autres problèmes au post-primaire. Comme le reconnaissent le MENA et l'AFD, « les efforts de l'État sur le niveau du primaire n'ont pas eu une traduction à hauteur au niveau du post-primaire » (MENA & AFD, 2018, p. XVI). Cette situation est peut-être aussi due à la volonté du gouvernement burkinabè de satisfaire aux exigences internationales en référence à la scolarisation primaire universelle sans s'être véritablement préparé financièrement à faire face aux impacts au niveau du post-primaire. Selon nous, cela pourrait être une façon pour le gouvernement de montrer aux bailleurs de fonds son engagement à faire de la SPU une priorité malgré ses ressources limitées, afin de les motiver à mobiliser davantage de fonds pour le développement de son système éducatif.

Selon les données d'entrevues, l'une des particularités du PDSEB était de mettre l'accent sur la qualité de l'éducation de base. Cependant, cette volonté n'a pas été traduite en acte, lorsque l'on compare la proportion des fonds alloués à l'amélioration de la qualité à ceux du volet accès (9 % contre 67 % en 2013; 10 % contre 67 % en 2014; et 8 % contre 67 % en 2015). L'insuffisance des ressources allouées aux investissements pour accroître l'accès, l'amélioration de la qualité de

l'éducation formelle et non formelle, les contraintes liées au renforcement des capacités de pilotage et pédagogiques et le retard dans la réalisation des infrastructures constituent des obstacles qui limitent l'atteinte des cibles prévues.

4.4.5 La responsabilité mutuelle

La rédaction des rapports de suivi annuel de mise en œuvre du PDSEB et de suivi financier témoigne bien de la volonté du Burkina Faso représenté par le MENA de rendre compte à la coopération canadienne, au PME et autres bailleurs de fonds de la gestion et des réalisations effectuées avec les ressources du CAST et des autres sources de financement du PDSEB. Cette redevabilité a été essentielle dans la mise en œuvre de la phase I du PDSEB, car elle a amélioré ou renforcé la qualité du partenariat entre le Burkina Faso et ses partenaires au développement. À leur tour, le Canada et le PME ont toujours assuré la prévisibilité de leur aide comme en témoignent leurs annonces de financement au CAST, budgétisés dans chaque plan d'action annuel. Cette redevabilité mutuelle entre le MENA, les ministères partenaires, les PTFs dont le Canada et le PME représenté par l'AFD, les organisations de la société civile et les partenaires sociaux s'est également caractérisée par la tenue régulière des revues sous-sectorielles à travers les MCS. Les différentes instances de travail ont facilité la redevabilité mutuelle entre acteurs locaux et PTFs. Si les services en charge de l'éducation de base et les PTFs, particulièrement ceux qui contribuent au panier commun, se sont donnés ensemble les voies et moyens adéquats pour réussir la phase I du PDSEB, il va sans dire également qu'ils assument mutuellement les résultats atteints. Mais à quel degré de responsabilité le Canada et le PME acceptent-ils d'endosser les résultats insatisfaisants enregistrés?

De cette discussion, il ressort que le Canada et le PME, tout comme le gouvernement burkinabè ont été satisfaits du partenariat qui a bien fonctionné. Les progrès réalisés, le dialogue, le niveau de financement du Canada et du PME ainsi que le bon fonctionnement des organes de travail axés sur les résultats témoignent d'une coopération réussie malgré les difficultés enregistrées. Au nombre de ces faiblesses, il y a la priorité accordée au primaire et à l'enseignement général au post-primaire au détriment de l'ENF et l'enseignement technique et professionnel et du préscolaire; l'insuffisance des ressources externes et internes; l'insuffisance des salles de classe et d'enseignants; les anomalies constatées dans la gestion du fonds CAST. Au regard de notre cadre

de référence, les actions et les efforts de chaque partie dans ce partenariat visant l'accroissement de l'offre et l'amélioration de la qualité de l'éducation témoignent de la qualité et de l'appréciation positive de la coopération.

Au regard des analyses présentées plus haut, nous arrivons à la conclusion que même si le Burkina Faso, dans l'élaboration, la mise en œuvre et le suivi de la phase I du PDSEB a joué un rôle central et est « assis » sur le « siège du conducteur », il reste cependant guidé par les partenaires techniques et financiers.

Au terme de ce chapitre de présentation et de discussion des résultats, nous pouvons dire que l'élaboration du document du PDSEB, fruit de l'expertise nationale, fut participative et inclusive, c'est-à-dire associant le MENA et ses ministères partenaires en charge de l'éducation de base, les partenaires au développement dont le Canada et le PME et les partenaires sociaux. Selon les données recueillies, impliquer le Canada ou le PME dans l'élaboration du PDSEB visait à s'assurer que ces PTFs comprennent les priorités du gouvernement en matière d'éducation de base afin qu'ils puissent accompagner le MENA à les atteindre.

Afin de s'inscrire dans les principes de la Déclaration de Paris, le Canada et le PME ont utilisé la modalité de l'approche programme par la signature du PFC qui, dans les faits, traduit les principes de l'harmonisation et de l'alignement. Ils ont également contribué à l'appropriation nationale du PDSEB à travers leurs différents appuis au renforcement des capacités institutionnelles et techniques des acteurs en charge de l'éducation de base. Leurs contributions financières furent importantes. Cependant, le budget propre de l'État burkinabè est la principale source de financement de ce programme décennal dont l'essentiel de l'allocation budgétaire au MENA sert au fonctionnement et à la gestion du personnel. L'aide internationale vient compléter l'action de l'État principalement dans les projets d'investissement.

La participation de ces deux partenaires aux mécanismes conjoints de dialogue et de suivi-évaluation performants ont permis à la première phase du PDSEB de réaliser des progrès significatifs. Ces outils ont également été favorables à la redevabilité mutuelle. Enfin, les résultats de cette étude indiquent que les implications du PME et la coopération canadienne furent cohérentes et relativement efficaces. L'intégration des principes de la Déclaration de Paris dans le soutien du Canada (même s'il n'a pas été totalement aligné aux procédures nationales) et du

Partenariat mondial pour l'éducation a été à un niveau élevé. C'est un partenariat jugé positif traduisant ainsi la satisfaction des parties prenantes. Toutefois, des difficultés ont été rencontrées à divers niveaux, limitant ainsi la réalisation des cibles prévues. Et, de nombreux efforts restent à faire pour arriver à une appropriation totale.

Conclusion générale

L'objectif général de la présente étude était d'analyser la mise en œuvre des nouvelles modalités de l'aide publique au développement à travers l'appui du Canada et du PME à la première phase du PDSEB au Burkina Faso (2012-2015). L'étude a été guidée par la question principale suivante : Quel appui le Canada et le Partenariat mondial pour l'éducation ont-ils apporté au Burkina Faso dans le cadre de la mise en œuvre de la phase I du PDSEB et quels en ont été les effets ? La Déclaration de Paris sur l'efficacité de cette aide (OCDE, 2005), basée sur cinq principes (l'appropriation, l'alignement, l'harmonisation, la gestion axée sur les résultats et la responsabilité mutuelle), nous a servi de cadre de référence. Nous avons eu recours à deux sources des données de type qualitatif pour répondre à cette question : 1) données extraites d'un corpus de documents institutionnels et 2) données issues d'une vingtaine d'entrevues auprès de personnes œuvrant dans les institutions publiques et de coopération internationale.

Il ressort de l'analyse de ces données que l'élaboration de la première phase du PDSEB, sa mise en œuvre et son suivi-évaluation furent participatifs, car associant le MENA qui était le pilote, les PTFs (dont le Canada et le Partenariat mondial pour l'éducation) et les partenaires sociaux y compris les organisations de la société civile. Le soutien externe du Canada et du PME s'inscrit en droite ligne avec les objectifs de la scolarisation primaire universelle et de l'Éducation pour tous. Leurs contributions surtout financières furent substantielles faisant d'eux les principaux bailleurs internationaux du PDSEB. Le niveau important de leur volume d'aide a ainsi favorisé des progrès significatifs en termes d'offre, d'amélioration de la qualité et de renforcement des capacités de pilotage de l'éducation de base. Bien que nombre de cibles n'aient pas été atteintes, l'analyse de la situation globale entre les années scolaires 2011/2012 (période transitoire) et 2014/2015 (fin de la phase I du PDSEB) montre que les résultats obtenus sont appréciables :

- Au primaire: le TBA est passé de 88,3 % à 98,8 %, le TBS de 79,6 % à 83,7 %, le TAP de 55,1 % à 58,4 %, le taux de réussite au CEP de 65,2 % à 73,5 % et le taux de transition du primaire au post-primaire de 51,4 % à 67 %;
- Au post primaire : le TBA a progressé de 35,7 % à 49,6 %, le TBS de 34,9% à 44,9 % et le taux d'achèvement de 20,3 % à 26,4 % (Burkina Faso, 2013a, 2014c, 2016b; Ministère de l'Éducation nationale et de l'Alphabétisation, 2018a).

Le développement de l'éducation préscolaire, du non formel et de l'enseignement technique et professionnel demeure faible.

La réalisation de ces progrès significatifs par le PDSEB serait attribuée à l'effet combiné de la vision et la volonté politique du gouvernement, ainsi que de son engagement avec ses partenaires à respecter et à appliquer les principes de la Déclaration de Paris. Cette stratégie de collaboration a facilité la mise en œuvre de cette première phase du PDSEB et l'atteinte des résultats obtenus. De même, le dispositif institutionnel de pilotage du PDSEB dont la coordination de ses différents organes fut assurée par la partie burkinabè a permis d'assurer une concertation et un dialogue permanent entre les services en charge de l'éducation de base et les PTFs.

En outre, l'analyse des résultats de cette étude met en lumière la qualité des rapports de partenariat et l'efficacité de l'aide du Canada et du PME au secteur de l'éducation de base à travers la phase I de la mise en œuvre du PDSEB. En effet, l'utilisation du CAST/FSDEB par ces partenaires au développement traduit au mieux l'harmonisation de leur soutien avec les autres bailleurs de cet outil et leur alignement aux priorités du programme, à la réglementation budgétaire et comptable nationale et de passation de marché. Même si le Canada a recours à des projets, contrairement au PME qui a pour seul outil de financement le CAST, l'essentiel de son aide reste aligné et mieux harmonisé. En termes d'appropriation, le MENA a conduit toutes les phases du programme, c'est-à-dire son élaboration, « la participation des parties prenantes à la planification, au dialogue et au suivi » (Partenariat mondial pour l'éducation, 2018, p. 67), traduisant ainsi le leadership du Burkina Faso en la matière. L'amélioration des capacités nationales y a fortement contribué. Mais cette appropriation reste limitée par l'insuffisance du renforcement des compétences techniques et opérationnelles des acteurs locaux, mais aussi par d'autres facteurs propres aux partenaires techniques et financiers mentionnés dans la section discussion de notre étude.

Le PME a contribué au renforcement de la collaboration entre les ministères en charge de l'Éducation et les partenaires sociaux, tout en favorisant une vision holistique du secteur, mais aussi entre partenaires au développement et les acteurs cités-ci haut. Durant son mandat de chef de file des partenaires, le Canada a œuvré à la cohérence des actions de l'ensemble des PTFs, à la cohésion entre le gouvernement et ces derniers à travers la concertation et le dialogue continus. Ces stratégies ont permis une bonne exécution du programme décennal. Pour nous résumer, les

commentaires, les analyses et les suggestions des représentants du Canada et du PME à travers les instances de travail ont solidement contribué au renforcement du dialogue sous-sectoriel, à la collaboration et à l'amélioration sur le terrain des résultats de la phase I du PDSEB.

L'adoption des principes de la Déclaration de Paris, dans notre étude de cas, ont montré qu'ils n'ont pas mis fin aux conditionnalités des PTFs notamment du Canada et du PME, mais celles-ci « [...] changent de nature » (Cling & al., 2002a, p. 184) pour être orientées sur de nouvelles exigences (préalablement établies). Ces nouvelles formes de conditionnalités sont axées sur la bonne gouvernance, l'existence d'un plan de développement de l'éducation nationale et son caractère participatif, d'outils pouvant garantir une gestion efficace des ressources financières (cadre partenarial, CAST/FSDEB) et de mécanisme de revue sectorielle conjointe et la gestion axée sur les résultats. Le respect de ces conditions est un préalable d'éligibilité à l'APD de ces donateurs ou à l'augmentation de leurs volumes d'aide. En effet, « [...] la conditionnalité et l'accroissement relatifs de l'aide budgétaire sont intimement liés » (Cling & al., 2002a, p. 184).

Bien que les résultats de la phase I du PDSEB témoignent de l'efficacité indéniable de l'aide internationale dans le cadre du partenariat entre le Canada, le PME et le Burkina Faso, force est de reconnaître que les réalisations demeurent limitées en raison de plusieurs obstacles, notamment les budgets de loin insuffisants au regard des besoins d'infrastructures, l'insuffisance du personnel enseignant sur les plans qualitatif et quantitatif et de bien d'autres ressources éducatives. Cependant, vu que le PDSEB est actuellement dans sa seconde phase, voire à une année de son échéance, il est probable que de nombreux efforts ont été faits pour atténuer ces contraintes à travers le suivi des recommandations issues des instances de travail et la mise en place d'un manuel de procédures de gestion du CAST en 2017 visant à combler les lacunes et corriger les erreurs du passé.

Au regard des difficultés observées dans la mise en œuvre de la phase I du PDSEB, nous formulons quelques recommandations. La simplification des procédures administratives de passation de marché permettra l'accélération de la construction des infrastructures scolaires pour mieux répondre aux besoins sociaux de plus en plus grandissants dus à la croissance rapide de la population et résorber le problème des écoles précaires (sous paillote). En outre, porter une attention particulière au renforcement des capacités nationales notamment en termes de

planification du programme et de gestion financière est indispensable à une plus grande appropriation. Relever ce défi pourrait premièrement permettre au PDSEB ou tout autre programme à venir d'atteindre des taux d'exécution physique et financière au-delà de 90 %. Deuxièmement, le renforcement des capacités pourrait attirer les partenaires au développement encore hésitant à rejoindre le CAST/FSDEB ou encore encourager ceux qui y sont et qui développent des appuis projets à s'aligner totalement à ce fonds commun orienté sur les priorités du pays et utilisant ses procédures. Les acteurs nationaux et les PTFs devraient également œuvrer à une compréhension commune des modalités d'exécution et de contrôle du CAST/FSDEB particulièrement sur les notions de dépenses inéligibles ou injustifiées pour éviter les anomalies constatées. Enfin, la simplification des formalités de requêtes de financement du PME que certains répondants ont jugé longues et complexes sera très appréciée des autorités en charge de l'éducation de base.

Cette recherche a révélé que les parties prenantes (gouvernement burkinabè, le Canada et le PME) ont été satisfaites de ce partenariat qu'elles considèrent par ailleurs comme une réussite. Au regard de la présentation des résultats et de leur interprétation, nous pouvons conclure que le niveau d'application des principes de la Déclaration de Paris est largement satisfaisant. Nous pensons que cette étude a pu contribuer à l'enrichissement des connaissances sur l'intégration et l'application des principes de la Déclaration de Paris sur l'efficacité dans les pratiques du Canada et du PME en matière d'aide publique au développement particulièrement au Burkina Faso.

Cependant, l'une des limites de cette recherche est qu'elle n'a pas pu mesurer (en pourcentage) à l'échelon national le degré d'application des indicateurs de la Déclaration de Paris dans le soutien externe de ces deux partenaires au développement. De plus, pour des motifs de contraintes de temps, nous avons restreint nos entretiens à une vingtaine de personnes et d'institutions nationales et internationales. Nous aurions souhaité étendre nos entrevues à un plus grand nombre de personnes issues de plusieurs services publics, organisations de la société civile (OSC) et des agences de coopération internationale pour une compréhension plus approfondie de l'appui du Canada et du PME à la phase I du PDSEB.

Par ailleurs, malgré le formulaire de consentement qui garantit la confidentialité et l'anonymat remis à chaque participant(e), nous avons noté une certaine méfiance et une réticence sur certains sujets sensibles tels que l'imposition des priorités des partenaires et les questions

d'ingérence ; ce qui n'a pas été à notre avantage pour faire émerger un discours critique. Ces personnes avaient probablement la crainte d'être ciblées ou sanctionnées par les supérieurs au cas où elles auraient émis des propos qui ne vont pas dans le sens des intérêts des PTFs malgré les dispositions de confidentialité prises. Des représentants d'OSC auraient fort probablement fourni un point de vue différent de celui des cadres de ministères et d'agences de coopération internationale. Leur implication aurait sans doute permis de faire émerger un discours plus critique et des divergences de visions. Ces limites pourront être prises en compte dans une recherche future.

Enfin, vu que notre étude ne s'est intéressée qu'à deux partenaires de développement, des recherches futures pourraient se pencher sur un plus grand nombre d'acteurs internationaux soutenant l'éducation au Burkina Faso et mesurer l'efficacité de leur aide suivant l'intégration des principes de la Déclaration Paris dans l'atteinte des objectifs du PDSEB.

Références bibliographiques

- AFD. (s. d.). Note de communication publique d'opération Burkina Faso / Afrique. Appui au Programme de développement stratégique de l'éducation de base au Burkina Faso (PDSEB). Concours CBF 1181 – CBF 1250 – CBF 1259 (p. 13).
- Affaires mondiales Canada. (2017, juin 9). Le Canada lance sa nouvelle politique d'aide internationale féministe [Communiqués de presse]. gcnews. https://www.canada.ca/fr/affaires-mondiales/nouvelles/2017/06/le_canada_lance_sanouvellepolitiquedaideinternationalefeeministe.html
- Agence Canadienne de Développement International. (2000). Coopération Canada-Burkina Faso. Cahier de la coopération 2000.
- Assemblée nationale. (2017). Commission d'enquête parlementaire sur le système d'enseignement du Burkina Faso. Rapport de synthèse (p. 106). https://www.assembleenationale.bf/IMG/pdf/rapport_de_synthese_final.pdf
- Assemblée nationale du Burkina Faso. (2007). Loi n° 013-2007/AN portant loi d'orientation de l'éducation.
- Atrouche, L. (2012). L'efficacité dans l'aide publique au développement : La Déclaration de Paris : Une aide « efficace » pour un État « efficace » [Mémoire de Maîtrise]. UQÀM.
- Audet, F., & Desrosiers, M.-E. (2018). Introduction générale. Aide canadienne au développement : État présent et tendances récentes. In S. Roussel, L'aide canadienne au développement (p. 11-42). Presses de l'Université de Montréal. <http://books.openedition.org/pum/9846>

- Azoulay, G. (2011). Les nouvelles formes de l'aide publique au développement et l'éventuel « retour de l'État » dans les pays d'Afrique subsaharienne. *Mondes en développement*, 153(1), 57-70. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/med.153.0057>
- Beaud, S., & Weber, F. (2003). *Guide de l'enquête de terrain*. Paris: La Découverte.
- Bergamaschi, I., Diabaté, A., & Paul, É. (2007). L'agenda de Paris pour l'efficacité de l'aide. Défis de l'« appropriation » et nouvelles modalités de l'aide au Mali. *Afrique contemporaine*, 223-224(3-4), 219-249. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/afco.223.0219>
- Birchler, K., & Michaelowa, K. (2016). Making aid work for education in developing countries : An analysis of aid effectiveness for primary education coverage and quality. *International Journal of Educational Development*, 48, 37-52. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2015.11.008>
- Bourdon, J. (2006). Coût et financement de l'éducation primaire en Afrique Subsaharienne. In PILON Marc (IRD). *Défis du développement en Afrique subsaharienne : L'éducation enjeu*: Vol. Rencontres (CEPED, p. 123-145).
- Burkina Faso. (s. d.). *Rapport annuel de suivi financier du PDSEB, Gestion –2012* (p. 80).
- Burkina Faso. (2009). *Coopération pour le développement. La problématique de la sécurité alimentaire au Burkina Faso. Rapport 2008* (p. 221). Direction générale de la coopération.
- Burkina Faso. (2010). *Coopération pour le développement. Coordination et efficacité de l'aide publique au développement au Burkina Faso : Enjeux, réalités et perspectives. Rapport 2009* (p. 249). Direction générale de la coopération.
- Burkina Faso. (2012a). *Coopération pour le développement. Bilan de la mise en œuvre de la déclaration de Paris sur l'efficacité de l'aide et perspectives au Burkina Faso. Rapport 2011* (p. 207). Direction générale de la coopération.
- Burkina Faso. (2012b). *Rapport annuel de suivi financier du PDDEB –Gestion—2011*.

Burkina Faso. (2012c). Programme de développement stratégique de l'éducation de base (PDSEB) (p. 125).

Burkina Faso. (2012d). Programme de développement stratégique de l'éducation de base (PDSEB).

Burkina Faso. (2012e). Programme de développement stratégique de l'éducation de base (PDSEB).

Burkina Faso. (2013a). Rapport annuel 2012 de mise en œuvre du Programme de développement stratégique de l'éducation de base (PDSEB) (p. 137).

Burkina Faso. (2013b). Rapport d'évaluation externe du Programme sectoriel de l'éducation et de la formation (2012-2021) en vue de son endossement au partenariat mondial de l'éducation par les partenaires techniques et financiers.

Burkina Faso. (2014a). Rapport annuel de suivi financier du PDSEB –Gestion—2013 (p. 130).

Burkina Faso. (2014b). Rapport annuel de suivi financier du PDSEB –Gestion—2014 (p. 148).

Burkina Faso. (2014c). Rapport annuel 2013 de mise en œuvre du Programme de Développement Stratégique de l'Éducation de Base (PDSEB) (p. 195).

Burkina Faso. (2015). Décret n° 2015-591/PRES-TRANS/PM/MENA du 11 mai 2015 portant dispositif institutionnel de pilotage du Programme de développement stratégique de l'éducation de base (PDSEB).

Burkina Faso. (2016a). Rapport annuel de suivi financier du PDSEB –Gestion—2015 (p. 90).

Burkina Faso. (2016b). Rapport annuel de suivi 2015 de la mise en œuvre du PDSEB (p. 143).

Burkina Faso. (2017). Rapport de suivi annuel 2016 du PDSEB (p. 150).

Charnoz, O., & Severino, J.-M. (2007a). II. Qui donne, combien et pourquoi ? Reperes, 28-58.

https://www.cairn.info/feuilleter.php?ID_ARTICLE=DEC_CHARN_2007_01_0028

Charnoz, O., & Severino, J.-M. (2007b). Introduction. Reperes, 3-6.

https://www.cairn.info/feuilleter.php?ID_ARTICLE=DEC_CHARN_2007_01_0003

- Chossudovsky, M. (2004). Mondialisation de la pauvreté et nouvel ordre mondial; traduit de l'anglais par Lise Roy-Castonguay. Montréal: Éditions Écosociété, 383p.
- Cling, J.-P., Razafindrakoto, M., & Roubaud, F. (2002a). Élaboration, mise en œuvre et contenu des DSRP: portée et limites. Les nouvelles stratégies internationales de lutte contre la pauvreté, 169-218.
- Cling, J.-P., Razafindrakoto, M., & Roubaud, F. (2002b). La Banque mondiale et la lutte contre la pauvreté : « tout changer pour que tout reste pareil? » *Politique africaine*, 87(3), 164-174. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/polaf.087.0164>
- d'Aiglepierre, R. (2011). Économie de l'éducation dans les pays en développement : Cinq essais sur l'aide internationale à l'éducation, la nature publique ou privée de l'enseignement, le choix des parents, l'efficacité des collèges et la satisfaction des enseignants [Phdthesis, Université d'Auvergne - Clermont-Ferrand I]. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00633352>
- Dembélé, M., & Sirois, G. (2018). La quête de l'éducation de qualité pour tous et la profession enseignante dans les pays francophones d'Afrique subsaharienne. *Éducation et francophonie*, 45(3), 1-12. <https://doi.org/10.7202/1046414ar>
- Depover, C., & Jonnaert, P. (2014a). Chapitre 1. Les accords internationaux qui fixent le cadre de l'aide aux pays en développement. In *Quelle cohérence pour l'éducation en Afrique* (p. 25-40). De Boeck Supérieur; Cairn.info. <https://www.cairn.info/quelle-coherence-pour-l-education-en-afrique--9782804189471-p-25.htm>
- Depover, C., & Jonnaert, P. (2014b). Chapitre 2. Les partenaires de l'aide au développement en matière d'éducation. In *Quelle cohérence pour l'éducation en Afrique* (p. 41-59). De Boeck Supérieur; Cairn.info. <https://www.cairn.info/quelle-coherence-pour-l-education-en-afrique--9782804189471-p-41.htm>

- Depover, C., & Jonnaert, P. (2014c). Chapitre 4. La mesure de l'efficacité des politiques éducatives. In *Quelle cohérence pour l'éducation en Afrique* (p. 93-119). De Boeck Supérieur; Cairn.info. <https://www.cairn.info/quelle-coherence-pour-l-education-en-afrique--9782804189471-p-93.htm>
- Diabouga, Y. P., & Bazongo, B. D. (2014). Le financement de l'éducation au Burkina Faso : Le défi de la scolarisation primaire universelle. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 65, 111-120. <https://doi.org/10.4000/ries.3698>
- Diop, A. M. (2016). Les politiques de développement élaborées par la Banque mondiale à l'intention des pays de l'hémisphère sud de 1980 à nos jours : Origines, variantes et implications. *Africa Development / Afrique et Développement*, 41(1), 159-189. <https://www.jstor.org/stable/90001838>
- Direction de la coopération bilatérale. (2018). Point sur la coopération entre le Burkina Faso et le Canada.
- Direction de la coopération pour le développement. (2004). Documents approuvés à la deuxième table ronde internationale sur " la gestion axée sur les résultats " tenue à Marrakech les 4 et 5 février 2004. [http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=DCD/DIR\(2004\)4&docLanguage=Fr](http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=DCD/DIR(2004)4&docLanguage=Fr)
- Direction des études et de la planification du MENA. (2011, septembre). Tableau de bord de l'Éducation de Base. Année scolaire 2010/2011. 63.
- Direction des études et de la planification du MESS. (2011). Tableau de bord des Enseignements post-primaire et secondaire Année 2010/2011 (p. 52).
- Direction des études et de la planification du Mess. (2013). Tableau de bord des Enseignements post-primaire et secondaire Année scolaire 2012/2013 (p. 62). Ministère des

enseignements secondaire et supérieur.

http://www.cns.bf/IMG/pdf/tableau_de_bord_post_primaire_secondaire_2012_2013.pdf

Direction des études et de la planification du MESS. (2014). Tableau de bord des Enseignements post-primaire et secondaire Année scolaire 2013/2014 (p. 62). Ministère des enseignements secondaire et supérieur.

http://www.cns.bf/IMG/pdf/tbe_mena_2013__2014.pdf

Direction générale de la coopération. (2015a). Cahier de coopération. Un aperçu de la coopération bilatérale au Burkina Faso (p. 52).

Direction générale de la coopération. (2015b). Rapport diagnostic de la coopération au développement du Burkina Faso (p. 67).

Direction générale des études et des statistiques sectorielles. (2014). Tableau de bord de l’Enseignement primaire. Année scolaire 2013/2014 (p. 62). Ministère de l’éducation nationale et de l’alphabétisation. http://www.cns.bf/IMG/pdf/tbe_mena_2013__2014.pdf

Direction générale des études et des statistiques sectorielles. (2015). Tableau de bord de l’Enseignement primaire Année scolaire 2014/2015 (p. 57). Ministère de l’éducation nationale et de l’alphabétisation. http://www.cns.bf/IMG/pdf/tbe_primaire_2014-2015.pdf

Direction générale des études et des statistiques sectorielles du MESS. (2013). Tableau de bord de l’Enseignement primaire. Année scolaire 2012/2013 (p. 61). Ministère de l’éducation nationale et de l’alphabétisation. http://www.cns.bf/IMG/pdf/tbe_primaire_2012_2013_vf-1.pdf

Dreher, A., Nunnenkamp, P., & Thiele, R. (2008). Does Aid for Education Educate Children? Evidence from Panel Data. *The World Bank Economic Review*, 22(2), 291-314.
<https://doi.org/10.1093/wber/lhn003>

Equipe spéciale Internationale sur les enseignants pour l'EPT. (2014). Politiques et pratiques relatives aux enseignants dans la perspective de l'Education pour tous : Études de cas du Burkina Faso, du Sénégal et du Togo; 2014—230892fre.pdf. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer.xhtml?v=2.1.196&id=p::usmarcdef_0000230892&file=/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_08a237ff-e523-4edf-9133-f149d49e4d7b%3F_%3D230892fre.pdf&updateUrl=updateUrl5322&ark=/ark:/48223/pf0000230892/PDF/230892fre.pdf.multi&fullScreen=true&locale=fr#%5B%7B%22num%22%3A131%2C%22gen%22%3A0%7D%2C%7B%22name%22%3A%22XYZ%22%7D%2C-18%2C650%2C0%5D

Fourmy, S., & Canonne, A. (2007). Les conditionnalités de l'aide internationale. In L'aide au développement : À quelles conditions ? Les conditionnalités de l'aide : Analyse critique et perspectives.

Gabas, J.-J. (2002). Chapitre 3. Les motivations à l'aide, ou les dérives vers l'arbitraire. La Bibliothèque du citoyen, 47-61. https://www.cairn.info/feuilleter.php?ID_ARTICLE=SCPO_GABAS_2002_01_0047

Gabas, J.-J., Pesche, D., Ribier, V., & Campbell, B. (2014). Nouveaux regards sur la coopération pour le développement et ses transformations. Mondes en développement, 165(1), 7-22. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/med.165.0007>

Gervais, M. (2018). 5. La place de la femme dans la politique d'aide canadienne au développement. In F. Audet, M.-E. Desrosiers, & S. Roussel, L'aide canadienne au développement (p. 171-201). Presses de l'Université de Montréal. <http://books.openedition.org/pum/9859>

- Global Affairs Canada-Affaires mondiales Canada. (2017, juin 8). Éducation dans les pays en développement. AMC. https://www.international.gc.ca/world-monde/issues_developpement-enjeux_developpement/human_rights-droits_homme/education.aspx?lang=fra
- Gore, C. (2008). AMÉLIORER LES TERMES DU PARTENARIAT DE DÉVELOPEMENT. In POLITIQUES DU PARTENARIAT: PÉRILS OU PROMESSES? (Kenneth King, Vol. 1-Numéro 41, p. 95).
- Guillaumont Jeanneney, S., & Guillaumont, P. (2006). Efficacité, sélectivité et conditionnalité de l'aide au développement : Enseignements pour la politique française. In La France et l'aide publique au développement (La Documentation française, p. 346).
- Guillaumont, P. (1995). Propositions pour un nouveau type de conditionnalité , note pour la Commission Européenne.
- Guillaumont, P., & Guillaumont Jeanneney, S. (2004). Une expérience européenne : La conditionnalité de performance au Burkina Faso. *Afrique contemporaine*, 209(1), 197-227. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/afco.209.0197>
- Gutiérrez Haces, M. T. (2015). La conception corporatiste de l'exploitation des ressources naturelles sous le gouvernement conservateur de Stephen Harper. *Études canadiennes / Canadian Studies. Revue interdisciplinaire des études canadiennes en France*, 78, 77-104. <https://doi.org/10.4000/eccs.505>
- Hien, S. S. (2008). Recensement 2006 de la population : Une croissance démographique qui inquiète—LeFaso.net, l'actualité au Burkina Faso. <https://lefaso.net/spip.php?article29704>
- Institut national de la statistique et de la démographie. (2007). Analyse des résultats de l'enquête annuelle sur les conditions de vie des ménages en 2007 (p. 182). INSD.
- Institut national de la statistique et de la démographie. (2009). Recensement général de la population et l'habitat (RGPH) de 2006, Analyse des résultats définitifs, Thème 2 : État et

structure de la population. http://www.insd.bf/n/contenu/enquetes_recensements/rgph-bf/themes_en_demographie/Theme2-Etat_et_structure_de_la_population.pdf

Institut national de la statistique et de la démographie. (2010). Analyse succincte des résultats provisoires de l'EICVM 2009- 2010 (incidence de la pauvreté). (p. 13). INSD. http://www.insd.bf/n/contenu/enquetes_recensements/enq_cond_vie_menages/resultats_p_rovisoires_eicvm.pdf

Institut national de la statistique et de la démographie. (2015). Synthèse de l'activité économique. Les comptes de la nation en 2012. http://cns.bf/IMG/pdf/comptesnationaux_synthese_activite_economique_en_2012.pdf

IRC. (s. d.). Cadre politique de l'efficacité de l'aide au développement. https://www.ircwash.org/sites/default/files/eu_aid3_final_fr.pdf

Jacquemot, P. (2007). Harmonisation et appropriation de l'aide. Commentaires autour de l'expérience du Ghana. *Afrique contemporaine*, 223-224(3-4), 161-191. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/afco.223.0161>

Jacquet, P. (2006a). Les enjeux de l'aide publique au développement. *Politique étrangère*, Hiver(4), 941-954. <https://www.cairn.info/revue-politique-etrangere-2006-4-page-941.htm>

Jacquet, P. (2006b). Revisiter l'aide publique au développement. *Economie internationale*, n° 108(4), 139-152. <https://www.cairn.info/revue-economie-internationale-2006-4-page-139.htm>

Jacquet, P., & Naudet, J.-D. (2006). Les fondements de l'aide. In *La France et l'aide au développement* (La Documentation française).

Jean, V. (2020). Les déterminants de l'élaboration des politiques éducatives en contexte d'aide au développement : Une analyse du discours de documents nationaux de 13 pays francophones

- de l'Afrique subsaharienne [Thèse de Doctorat]. Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation.
- Kaboré, A. (2013). Histoire des politiques éducatives dans l'éducation de base au Burkina de 1960 à 2014 [Mémoire de Diplôme d'Etudes Approfondies (DEA)]. Université de Ouagadougou.
- Kaboré, S. L. (2003). Financement et mise en oeuvre du plan décennal de développement de l'éducation de base au Burkina Faso—UNESCO Bibliothèque Numérique. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000144906>
- Kamano, P. J., Rakotomalala, R., Bernard, J.-M., Husson, G., & Reuge, N. (2010). Les défis du système éducatif Burkinabè en appui à la croissance économique. The World Bank. <https://doi.org/10.1596/978-0-8213-8382-7>
- Kaul, I. (1999). In Search of a New Paradigm of International Development Co-operation. *Development*, 42(3), 22-24. <https://doi.org/10.1057/palgrave.development.1110055>
- Keeley, B. (2012). De l'aide au développement La lutte mondiale contre la pauvreté (OCDE).
- Keohane, R. O. (2012). Twenty Years of Institutional Liberalism. *International Relations*, 26(2), 125-138. <https://doi.org/10.1177/0047117812438451>
- La Banque mondiale. (s. d.). Taux de fertilité, total (naissances par femme) | Data. Consulté 13 décembre 2020, à l'adresse <https://donnees.banquemondiale.org/indicateur/SP.DYN.TFRT.IN?end=2015&start=1960>
- Lafourcade, O. (2014). L'aide au développement : Un état des lieux, des interrogations. *Techniques Financières et Développement*, N° 117(4), 11-19. <https://www.cairn.info/revue-techniques-financieres-et-developpement-2014-4-page-11.htm>
- Lange, M.-F. (2013). École, relations internationales et mondialisation en Afrique. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 51(1), 97-112. <https://doi.org/10.3406/spira.2013.1075>

- Larquemin, A. (2008). L'aide publique au développement est-elle efficace à l'échelle macro-économique? [Mémoire de 4ème année d'I.E.P., Institut d'études politiques de Strasbourg].
<https://doi.org/10.13140/RG.2.1.3925.2646>
- Le PNDES pas à pas : I. Analyse diagnostique de la situation économique et sociale - leFaso.net, l'actualité au Burkina Faso. (2016). <https://lefaso.net/spip.php?article74186>
- Legendre, R. (1993). Dictionnaire actuel de l'éducation. Guérin,.
- Leray, C., & Bourgeois, I. (2016). L'analyse du contenu. In Recherche sociale, 6e édition : De la problématique à la collecte des données: Vol. 6e édition (PUQ, p. 427-453).
- Marphatia, A. A. (2011). L'Initiative Fast Track de l'Éducation pour tous : Élargir l'influence de la société civile.
- Meier, R., & Raffinot, M. (2005). S'approprier les politiques de développement : Nouvelle mode ou vieille rengaine ? Une analyse à partir des expériences du Burkina Faso et du Rwanda. *Revue Tiers Monde*, 183(3), 625-649. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/rtm.183.0625>
- MENA, & AFD. (2018). Programme d'appui à la mise en œuvre du Programme de développement stratégique de l'éducation de base (PDSEB) au Burkina Faso sur financement du Partenariat mondial pour l'éducation (PME). Rapport de fin d'exécution (p. 59).
- MENA et MEF. (2007). Cadre partenarial entre le gouvernement du Burkina Faso et ses partenaires techniques et financiers du secteur de l'éducation de base.
- Merlo, N. (2007). Bonne gouvernance, approche par les résultats : Les nouveaux critères de l'aide au développement ? In *L'aide au développement : À quelles conditions ? Les conditionnalités de l'aide : Analyse critique et perspectives*.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. De Boeck Supérieur.
- Ministère de l'Économie et des Finances. (2010a). *Guide Méthodologique d'Élaboration des Politiques Sectorielles*.

Ministère de l'Économie et des Finances. (2010b). Projet de Protocole de financement commun (PFC).

Ministère de l'Économie et des Finances. (2013). Coopération pour le développement. Appuis budgétaires au Burkina Faso : État des lieux et perspectives. Rapport 2012 (p. 197). http://www.cns.bf/IMG/pdf/rcd_2012.pdf

Ministère de l'Éducation nationale et de l'Alphabétisation. (s. d.). Mémoire à l'attention de son excellence Monsieur le Président du Faso dans le cadre de sa participation à la conférence de reconstitution des ressources du Partenariat mondial pour l'éducation (PME), Dakar, du 01 au 02 février 2018.

Ministère de l'Éducation nationale et de l'Alphabétisation. (2010). Programme de développement stratégique de l'éducation de base (PDSEB) 2011-2020. Note de cadrage.

Ministère de l'Éducation nationale et de l'Alphabétisation. (2013a). Annexes du document de programme soumis au Partenariat mondial pour l'éducation pour la mise en oeuvre du Programme de développement stratégique de l'éducation de base au Burkina Faso.

Ministère de l'Éducation nationale et de l'Alphabétisation. (2013b). Document de programme soumis au Partenariat Mondial pour l'Éducation pour la mise en oeuvre du Programme de Développement Stratégique de l'Éducation de Base au Burkina Faso.

Ministère de l'Éducation nationale et de l'Alphabétisation. (2013c). Plan d'action 2013.

Ministère de l'Éducation nationale et de l'Alphabétisation. (2013d). Programme sectoriel de l'éducation et de la formation (PSEF)2012-2021.

Ministère de l'Éducation nationale et de l'Alphabétisation. (2013e). Plan d'action du MENA 2014 (p. 125).

Ministère de l'Éducation nationale et de l'Alphabétisation. (2014). Deuxième mission conjointe de suivi du Programme de développement stratégique de l'éducation de base. Aide-mémoire (2e MCS/PDSEB) (p. 16).

Ministère de l'éducation Nationale et de l'alphabétisation. (2015). Rapport de suivi annuel 2014 du PDSEB.

Ministère de l'Éducation nationale et de l'Alphabétisation. (2015a). Plan d'action 2015 du MENA.

Ministère de l'Éducation nationale et de l'Alphabétisation. (2015b). Troisième mission conjointe de suivi du Programme de développement stratégique de l'éducation de base. Aide-mémoire (3e MCS/PDSEB) (p. 33).

Ministère de l'Éducation nationale et de l'Alphabétisation. (2016a). Présentation du compte d'affectation spéciale du trésor : CAST/FSDEB.

Ministère de l'Éducation nationale et de l'Alphabétisation. (2016b). Quatrième mission conjointe de suivi du Programme de développement stratégique de l'éducation de base. Aide-mémoire (4e MCS-PDSEB) (p. 26).

Ministère de l'Éducation nationale et de l'Alphabétisation. (2016c). Plan d'action 2016 du MENA.

Ministère de l'Éducation nationale et de l'Alphabétisation. (2018a). Rapport de suivi annuel 2017 du PDSEB.

Ministère de l'Éducation nationale et de l'Alphabétisation. (2018b). Rapport de suivi annuel 2017 du PDSEB (p. 148).

Ministère de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation. (2001). Statistiques scolaires 2000/2001 (p. 350).

Mold, A. (2009). Appropriation et conditionnalité de l'aide : Une revue critique à la lumière de la crise financière. OCDE.

- Moussaoui, A. (2001). Quelques conséquences des programmes d'ajustement structurel sur l'éducation. 122-117, *مجلة العلوم الإنسانية*.
- Mukamurera, J., Lacourse, F., & Couturier, Y. (2006). Des avancées en analyse qualitative : Pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches qualitatives*, 26(1), 110-138.
- Nathoo, R. Z. (2017). Nouvelle politique d'aide internationale féministe du Canada et coopération pour le commerce et le développement en Afrique. Centre africain pour les politiques commerciales de la Commission économique pour l'Afrique. https://www.uneca.org/sites/default/files/PublicationFiles/eca-policy-brief_canada-s-new-feminist-international_fr_final.pdf
- Nations Unies. (s. d.). Objectifs du Millénaire pour le développement. Consulté 15 mai 2019, à l'adresse <https://www.un.org/fr/millenniumgoals/background.shtml>
- Ndikumana, L. (2012). Appliquer l'évaluation à l'aide au développement : Une solution pour combler le fossé micro-macro de l'efficacité de l'aide ? *Revue d'économie du développement*, Vol. 20(4), 125-153. <https://www.cairn.info/revue-d-economie-du-developpement-2012-4-page-125.htm>
- Niño-Zarazúa, M. (2016). Aid, education policy, and development. *International Journal of Educational Development*, 48, 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2015.12.002>
- NYOT NYOT, S.-R. (2015). Enjeux de l'Éducation pour tous à travers des actions non gouvernementales : Le cas du centre de savoir et de valorisation de micro-recyc-coopération. Mémoire de Maîtrise en Communication. Université du Québec à Montréal.
- Observatoire sur la coopération internationale-UQAM. (s. d.). L'intégration de l'ACDI au MAECI - Observatoire sur la coopération internationale. Consulté 8 décembre 2020, à l'adresse <https://cooperation.uqam.ca/spip.php?article34>

OCDE. (s. d.). Déclaration de Paris et le Programme d'action d'Accra—OCDE. Consulté 17 février 2020, à l'adresse <http://www.oecd.org/fr/developpement/efficacite/declarationdeparissurlefficacitedelaide.htm>

OCDE. (2005a). Annexe 1 : Engagements internationaux. Revue de l'OCDE sur le développement, no 6(4), 145-152. <https://www.cairn.info/revue-de-l-ocde-sur-le-developpement-2005-4-page-145.htm>

OCDE. (2005b). Annexe 5 : Déclaration de Paris sur l'efficacité de l'aide au développement Appropriation, harmonisation, alignement, résultats et responsabilité mutuelle. Revue de l'OCDE sur le développement, no 6(4), 165-179. <https://www.cairn.info/revue-de-l-ocde-sur-le-developpement-2005-4-page-165.htm?contenu=resume>

OCDE. (2005c). Chapitre 1 : Cadre pour l'évaluation de l'amélioration des pratiques en matière de coopération pour le développement. Revue de l'OCDE sur le développement, 6(4), 79-83. Cairn.info. <https://www.cairn.info/revue-de-l-ocde-sur-le-developpement-2005-4-page-79.htm>

OCDE. (2005d). Chapitre 3 : Progrès accomplis dans l'alignement de l'aide au développement sur les priorités, processus et systèmes des pays partenaires. Revue de l'OCDE sur le développement, no 6(4), 97-113. <https://www.cairn.info/revue-de-l-ocde-sur-le-developpement-2005-4-page-97.htm>

OCDE. (2005e). Chapitre 5 : Progrès réalisés dans l'instauration d'une gestion axée sur les résultats en matière de développement. Revue de l'OCDE sur le développement, 6(4), 129-138. Cairn.info. <https://www.cairn.info/revue-de-l-ocde-sur-le-developpement-2005-4-page-129.htm>

- OCDE. (2005f). Résumé et principales conclusions. *Revue de l'OCDE sur le développement*, 6(4), 69-77. Cairn.info. <https://www.cairn.info/revue-de-l-ocde-sur-le-developpement-2005-4-page-69.htm>
- OCDE. (2006). Chapitre 3 Efficacité de l'aide : Trois bonnes raisons de penser que la Déclaration de Paris aura des effets positifs. *Revue de l'OCDE sur le développement*, n° 7(1), 57-80. <https://www.cairn.info/revue-de-l-ocde-sur-le-developpement-2006-1-page-57.htm>
- OCDE. (2008). I. Pourquoi mettre l'accent sur les capacités ? *Revue de l'OCDE sur le développement*, 9(3), 271-274. Cairn.info. <https://www.cairn.info/revue-de-l-ocde-sur-le-developpement-2008-3-page-271.htm>
- OCDE. (2009a). Chapitre 4. Ce que disent les rapports. *Revue de l'OCDE sur le développement*, 10(1), 75-96. Cairn.info. <https://www.cairn.info/revue-de-l-ocde-sur-le-developpement-2009-1-page-75.htm>
- OCDE. (2009b). Efficacité de l'aide—Rapport d'étape sur la mise en oeuvre de la Déclaration de Paris—Fr—OCDE. <http://www.oecd.org/fr/cad/efficacite/efficacite-de-l-aide-9789264065185-fr.htm>
- Orivel, F. (2004). Atteindre l'éducation pour tous en 2015 est-il un objectif réalisable ? *Revue française de pédagogie*, 146, 53-63. JSTOR. <https://www.jstor.org/stable/41148546>
- Ouédraogo, E. (2016). Qualité de l'éducation au Burkina-Faso : Efficacité des enseignements-apprentissages dans les classes des écoles primaires. Education. Université de la Réunion. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01483357/document>
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2012). Chapitre 11—L'analyse thématique. In *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (p. 231-314). Armand Colin; Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/arco.paill.2012.01.0231>

- Paquin, S. (2013). Chapitre 5. La perspective libérale. In Théories de l'économie politique internationale (p. 183-224). Presses de Sciences Po; Cairn.info. <https://www.cairn.info/theories-de-l-economie-politique-internationale--9782724613155-p-183.htm>
- Paré Kaboré, A. (2012). Disparités dans l'enseignement primaire et innovation pédagogique au Burkina Faso. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 59, 71-82. <https://doi.org/10.4000/ries.2274>
- Partenaires techniques et financiers, & Représentants de la société civile. (2013, mars 1). Lettre d'endossement du Programme sectoriel de l'éducation et de la formation du Burkina Faso (PSEF) [Communication personnelle].
- Partenariat mondial pour l'éducation. (s. d.-a). À propos du PME | Qui nous sommes | Partenariat mondial pour l'éducation. Consulté 11 mai 2020, à l'adresse <https://www.globalpartnership.org/fr/who-we-are/about-gpe>
- Partenariat mondial pour l'éducation. (s. d.-b). Guide des procédures dans les pays. Procédures recommandées pour le secteur de l'éducation et les financements du PME.
- Partenariat mondial pour l'éducation. (s. d.-c). Préparer une requête de financement | Financement | Partenariat mondial pour l'éducation. Consulté 7 juin 2020, à l'adresse <https://www.globalpartnership.org/fr/funding/applying-for-grants>
- Partenariat mondial pour l'éducation. (2012). Burkina Faso : Efficacité de l'aide dans le secteur de l'éducation 2010.
- Partenariat mondial pour l'éducation. (2018). Évaluation sommative au niveau des pays du soutien du Partenariat mondial pour l'éducation. Lot 1, Pays 1 : Burkina Faso. Rapport final.
- Partenariat mondial pour l'éducation. (2019). Charte du Partenariat mondial pour l'éducation.

- PASEC. (2016). PASEC2014 – Performances du système éducatif burkinabè : Compétences et facteurs de réussite au primaire (PASEC). Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la CONFEMEN.
- Perroulaz, G., Fioroni, C., & Carbonnier, G. (2010). Evolutions et enjeux de la coopération internationale au développement. *International Development Policy | Revue internationale de politique de développement*, 1(1), 149-169. <https://doi.org/10.4000/poldev.124>
- Pilon, M., & Wayack, M. (2003). La démocratisation de l'enseignement au Burkina Faso : Que peut-on en dire aujourd'hui ? *Cahiers d'études africaines*, 43(169-170), 63-86. <https://doi.org/10.4000/etudesafriaines.190>
- Point, S. (2018). Chapitre 15. L'analyse des données qualitatives : Voyage au centre du codage. In *Les méthodes de recherche du DBA* (p. 262-282). EMS Éditions; Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/ems.cheva.2018.01.0262>
- Raffinot, M. (2010). L'appropriation (ownership) des politiques de développement : De la théorie à la pratique. *Mondes en développement*, 149(1), 87-104. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/med.149.0087>
- Reimers, F. M., & Tiburcio, L. (1993). Éducation, ajustement et reconstruction : Options pour un changement : Document de discussion sur les politiques éducatives. Unesco.
- Riddell, A., & Niño-Zarazúa, M. (2016). The effectiveness of foreign aid to education : What can be learned? *International Journal of Educational Development*, 48, 23-36. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2015.11.013>
- Saad, M. B. (2012). Quelle efficacité de l'Aide Publique au Développement ? Le cas du Ghana. *Économies et finances*. Université du Sud Toulon Var.

- Sall, H. N., & De Ketele, J.-M. (1997). L'évaluation du rendement des systèmes éducatifs : Apports des concepts d'efficacité, d'efficience et d'équité. *Mesure et évaluation en éducation*, 19(3), 119-142.
- Sall, M. H. N. (1996). Efficacité et équité de l'enseignement supérieur. Quels étudiants réussissent à l'Université de Dakar ? Tome 1 : Cadre théorique et méthodologie [Thèse de Doctorat, Université Cheikh Anta Diop]. http://www.fastef-portedu.ucad.sn/cuse/cr/memthes/sall/these_sall_tome1.pdf
- Samoff, J. (2004). From funding projects to supporting sectors? Observation on the aid relationship in Burkina Faso. *International Journal of Educational Development*, 24(4), 397-427. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2004.01.007>
- Samoff, J. (2007). Education Quality: The Disabilities of Aid. *International Review of Education / Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft / Revue Internationale de l'Éducation*, 53(5/6), 485-507. JSTOR. <https://www.jstor.org/stable/27715414>
- Savoie-Zajc, L. (2016). L'entrevue semi-dirigée. In *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données: Vol. 6e édition* (PUQ, p. 337-362).
- Sayouba, T. (2015, juin 9). Programme d'ajustement structurel : Comment le Burkina y est allé. ECODUFASO. <http://ecodufaso.com/programme-dajustement-structurel-comment-le-burkina-y-est-alle/>
- Sheila Dohoo, F., & et al. (2003). Solutions locales à des défis mondiaux : Vers un partenariat efficace en éducation de base : Burkina Faso. <https://www.worldcat.org/search?q=isbn%3A9053283242>
- Sirois, G. (2017). Attirer, recruter et retenir les enseignants en zones rurales : Une analyse des politiques du Burkina Faso en la matière [Université de Montréal]. <http://hdl.handle.net/1866/20059>

- Sirois, G., & Lesturgeon, N. (2009). Mise en oeuvre des politiques éducatives internationales et représentations des acteurs de l'éducation au Burkina Faso vers la réalisation des objectifs de l'éducation pour tous? [Mémoire de Maîtrise]. Université du Québec à Montréal.
- Six, C. (2008). La Déclaration de Paris et son application. *La Vie économique, Revue de politique économique*, 5, 4. https://dievolkswirtschaft.ch/content/uploads/2008/05/07F_Six.pdf
- Steer, L., & Wathne, C. (2010). Donor financing of basic education : Opportunities and constraints. *International Journal of Educational Development*, 30(5), 472-480. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2010.03.013>
- Tavernier, Y. (2001). Critiquer les institutions financières internationales. *L'Économie politique*, 10(2), 18-43. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/leco.010.0018>
- UNESCO. (1990). Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous et Cadre d'action pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux adoptés par la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous Répondre aux besoins éducatifs fondamentaux Jomtien, Thaïlande 5-9 mars 1990.
- UNESCO. (1995). Effets des programmes d'ajustement structurel sur l'éducation et la formation. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000101383_fre/PDF/101383freo.pdf.multi
- UNESCO. (2000). Cadre d'action de Dakar : L'Éducation pour tous : Tenir nos engagements collectifs (avec les six cadres d'action régionaux). https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147_fre
- UNESCO. IIEP Pôle de Dakar, Fonds des Nations Unies pour l'enfance, & Burkina Faso. Ministères en charge de l'Éducation et de la Formation. (2017). Burkina Faso : Rapport d'état du système éducatif national du Burkina Faso : Pour une politique nouvelle dans le cadre de la réforme du continuum d'éducation de base. IIEP- Pôle de Dakar. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000253643/PDF/253643fre.pdf.multi>

- Vachon, P. (2008). « Document de référence préparé pour le Rapport mondial de suivi sur l'Éducation pour tous 2009 – Vaincre l'inégalité : L'importance de la gouvernance »- Études de cas par pays- Burkina Faso.
- Van der Maren, J.-M. (1996). Méthodes de recherche pour l'éducation (2e édition Éducation et formation. Fondements) (De Boeck Université).
- Wagner, L., & d'Aiglepierre, R. (2010). Aid and Universal Primary Education. CERDI.
- Wagner, L. J. (2013). Les décennies du développement de l'ONU, 1960-1990. Réduction des rapports de domination structurels Nord-Sud ou manifestation au grand jour de ces rapports ? Hypothèses, 16(1), 327-338. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/hyp.121.0327>
- Zouré, A. (2013, mars 16). Indice de développement humain 2012 : Le Burkina rétrograde au 183e rang. L'Actualité du Burkina Faso 24h/24. <https://www.burkina24.com/2013/03/16/indice-de-developpement-humain-2012-le-burkina-retrograde-au-183e-rang/>

Annexes

Annexe 1 : Programmes et sous-programmes du PDSEB (Burkina Faso, 2012d)

Programme 1 : Développement de l'Accès à l'éducation de base formelle

- Sous-programme 1 : Développement et gestion des infrastructures d'accueil à tous les niveaux;
- Sous-programme 2 : Recrutement et déploiement du personnel adéquat;
- Sous-programme 3 : Amélioration des conditions de santé-hygiène-nutrition et prévention contre le VIH/SIDA en milieu scolaire;
- Sous-programme 4 : Promotion de l'égalité et l'équité d'accès pour tous;
- Sous-programme 5 : Mobilisation sociale et implication des parties prenantes dans le développement du sous-secteur de l'éducation de base;
- Sous-programme 6 : Promotion de l'éducation inclusive à tous les niveaux.

Programme 2: Amélioration de la qualité de l'éducation de base formelle

- Sous-programme 1 : Formation initiale et continue du personnel;
- Sous-programme 2 : Développement et révision des curricula et programmes d'enseignement / formation;
- Sous-programme 3 : Promotion du bilinguisme et du multilinguisme;
- Sous-programme 4 : Amélioration des apprentissages selon une approche centrée sur l'école.

Programme n°3 : Développement de l'éducation non formelle (ENF)

- Sous-programme 1 : Accroissement de l'offre et la demande en ENF;
- Sous-programme 2 : Amélioration de la qualité de l'ENF.

Programme n°4 : Pilotage du secteur de l'éducation de base formelle et de l'éducation non formelle

- Sous-programme 1 : Coordination/gouvernance du sous-secteur de l'éducation de base entre les différents acteurs publics, privés et Organisation de la société civile;
- Sous-programme 2 : Gestion de la décentralisation du sous-secteur de l'éducation de base;
- Sous-programme 3 : Mobilisation des ressources et financement du sous-secteur de l'éducation de base;
- Sous-programme 4 : Renforcement des capacités de gestion des acteurs et des structures en charge du sous-secteur de l'éducation de base.

Programme n°5 : Gestion efficace et efficiente du PDSEB

- Sous-programme 1 : Renforcement des structures et procédures de gestion du PDSEB;
- Sous-programme 2 : Mise en œuvre et suivi évaluation du programme.

Annexe 2 : Financement de la première phase du PDSEB

Tableau 15. – Évolution des ressources du secteur de l'Éducation (en millions de FCFA)

<i>Budget en Millions de FCFA</i>	2013	Part Relative	2014	Part Relative	2015	Part Relative
Budget MENA	185 091	58,06%	241 898	64,65%	235 397	67,18%
Budget MASSN	16 076	5,04%		0%		
Budget MESS	103 769	32,55%	110 907	29,64%	94 075	26,85%
Budget MJFPE	13 872	4,35%	21 348	5,71%	20 941	5,98%
Secteur Éducation	318 808	100%	374 153	100%	350 413	100%

Source: Burkina Faso (2016a, p. 7)

Tableau 16. – Évolution du financement du PDSEB par instrument (en millions de FCFA)

<i>Millions de FCFA</i>	2011	%	2012	%	2013	%
Budget État	176 306	83%	195 451	88%	216 340	88%
Projets (fin. Ext.)	18 461		8 129	4%	7 159	3%
CAST / FSDEB	16 627	8%	15 482	7%	18 440	7%
ONG et associations	456	0%	1 950	1%	4 134	2%
Collectivités locales	0	0%	0	0%	0	0%
Total PDSEB	211 851	100%	221 012	100%	246 072	100%

Source : Burkina Faso (2014a, p. 7)

Tableau 17. – Évolution du financement du PDSEB par instrument (en millions de FCFA)

<i>Millions de FCFA</i>	2013	%	2014	%	2015	%
Budget État	216 340	88%	202 789	81%	194 305	81%
<i>MENA</i>	166 652	77%	196 863	97%	188 559	97%
<i>MASSN (Éducation de base)</i>	4 212	2%	0	0%	0	0%
<i>MJFPE (Éducation de base)</i>	4 994	2%	5 926	3%	5 746	3%
<i>MESS (Éducation de base)</i>	40 482	19%	0	0%	0	0%
Projets (financement extérieur)	7 159	3%	10 885	4%	11 008	5%
CAST / FSDEB	18 440	7%	25 623	10%	35 830	15%
ONG et associations	4 134	2%	12 508	5%	0	0%
Collectivités locales	0	0%	0	0%	0	0%
Total PDSEB	246 073	100%	251 805	100%	241 143	100%

Source : Burkina Faso (2016a, p. 8)

Tableau 18. – Décaissement des ressources du CAST-FSDEB 2012

<i>Bailleurs</i>	Dotations définitives 2012	Décaissements au 31.12.2012	Taux de décaissement
Dons Programmes			
Agence Française de Développement	1 525 100 025	1 525 100 025	100%
Canada	5 287 650 000	5 468 976 515	103,42%
Danemark	1 238 938 000	1 232 283 750	99,46%
Pays-Bas via UNICEF	3 800 000 000	4 470 467 015	117,64%
Suisse	271 390 000	0	00,00%

<i>UNICEF</i>	250 000 000	185 642 000	74,25%
Total hors report 2011	12 373 078 025	12 882 469 305	104,11%
Report du solde 2011	3 109 219 210	3 109 219 210	100,00%
Total du CAST / FSDEB	15 482 297 235	15 991 688 515	103,29%

Source: Burkina Faso (s. d., p. 30)

Tableau 19. – Décaissement des ressources du CAST-FSDEB 2013

<i>Bailleurs (Dons Programmes)</i>	Dotations 2013	Décaissements au 30.06.2013	<i>Date de décaissement</i>	Décaissements au 31.12.2013	<i>Date de décaissement</i>	Total décaissements annuel 2013	Taux de décaissement
Agence française de Développement	2 033 467 000			2 033 466 700	22/07/2013	2 541 833 375	125,00%
				508 366 675	24/12/2013		
Canada	5 623 092 000	1 129 804 633	26/04/2013			5 276 360 134	93,83%
		4 146 555 501	10/06/2013				
Danemark	1 338 750 000	242 192 982	26/04/2013	657 894 737	22/07/2013	1 119 956 293	83,66%
				219 868 574	12/11/2013		
Pays-Bas via UNICEF	3 800 000 000			5 246 938 790	22/07/2013	5 246 938 790	138,08%
Suisse	2 415 000 000			187 500 000	22/07/2013	250 000 000	10,35%
				62 500 000	24/12/2013		
<i>UNICEF</i>	246 000 000	63 126 749	26/04/2013	192 307 692	22/07/2013	314 975 941	128,04%
				59 541 500	27/12/2013		
Total hors report 2012	15 456 309 000	5 581 679 865		9 168 384 668		14 750 064 533	86,90%
<i>PA 2012 (reliquat DREBA/DPEBA) Comptabilisé en 2013</i>		14 449	26/04/2013	833 698	22/07/2013	16 521 424	0,10%
				1 475 500	12/08/2013		
				7 751 748	25/09/2013		
				2 688 877	12/11/2013		
				3 757 152	03/02/2014		
Report du solde 2012	2 206 068 254	2 206 068 254	01/01/2013	16 506 975		2 206 068 254	13,00%
Total du CAST / FSDEB	17 662 377 254	7 787 762 568		9 184 891 643		16 972 654 211	100,00%

Source : Burkina Faso (2014a, p. 33)

Tableau 20. – Situation des ressources du CAST-FSDEB 2014

<i>Bailleurs (Dons Programmes)</i>	Dotations 2014	Décaissements au 30.06.2014	<i>Date de décaissement</i>	Décaissements au 31.12.2014	<i>Date de décaissement</i>	Total décaissements annuel 2014	Total non décaissé 2014	Taux de décaissement
Agence française de Développement	2 049 866 000	1 541 498 950	26/06/2014	524 765 600	16/12/2014	2 066 264 550	0	100,80%
Canada	1 616 800 000	1 636 519 353	22/04/2014	-	-	1 636 519 353	0	101,22%
Danemark	877 663 000	657 894 737	02/07/2014	219 298 246	15/10/2014	877 192 983	470 017	99,95%
Luxembourg	4 690 092 000	3 517 569 413	22/04/2014	1 172 523 138	24/11/2014	4 690 092 551	0	100,00%
Suisse	263 500 000	187 500 000	17/06/2014	66 250 000	16/12/2014	253 750 000	9 750 000	96,30%
UNICEF	250 000 000	178 806 375	22/05/2014	64 532 250	16/12/2014	243 338 625	6 661 375	97,34%
Partenariat Mondial pour l'Éducation (PME) via AFD	13 908 079 000	9 043 133 000	22/07/2014	4 928 023 346	19/01/2015	13 971 156 346	0	100,45%
Total hors report 2013	23 656 000 000	16 762 921 828		6 975 392 580		23 738 314 408	16 881 392	100,35%
Canada 2013		873 110 102	11/02/2014			873 110 102		
<i>PA 2013 (reliquat DREBA/DPEBA) Comptabilisé en 2014</i>	90 372 134	285 100	25/02/2014	90 372 983	10/09/2014	115 796 453		
		100	22/04/2014	12 000	15/10/2014			
				24 590 220	16/12/2014			
				536 050	19/01/2015			
Report du solde 2013	1 967 192 866	1 967 192 866	01/01/2013			1 967 192 866		
Total du CAST / FSDEB	25 713 565 000	19 603 509 996		7 090 903 833		26 694 413 829	16 881 392	

Source : Burkina Faso (2014b, p. 39)

Tableau 21. – Situation des ressources du CAST-FSDEB 2015

<i>Bailleurs (Dons Programmes)</i>	Dotations 2015	Décaissements au 30.06.2015	<i>Date de décaissement</i>	Décaissements au 31.12.2015	<i>Date de décaissement</i>	Total décaissements annuel 2015	Total non décaissé 2015	Taux de décaissement
Canada	4 300 000 000	0	-	4 335 472 573		4 335 472 573	-35 472 573	100,82%
Luxembourg	4 690 092 000	0	-	3 517 569 413	10/08/2015	3 517 569 413	1 172 522 587	75,00%
Suisse	750 000 000	0	-	711 000 000	10/08/2015	937 871 000	-187 871 000	125,05%
		0	-	226 871 000	02/02/2016			
UNICEF	250 000 000	0	-	222 569 625	10/08/2015	222 569 625	27 430 375	89,03%
Partenariat Mondial pour l'Education (PME) via AFD	12 550 000 000	0	-	9 784 281 795	10/08/2015	9 784 281 795	2 765 718 205	77,96%
Total hors report 2014	22 540 092 000	0	-	18 797 764 406		18 797 764 406	3 742 327 594	83,40%
<i>Reversement</i>	608 219 000	0		608 219 037	10/08/2015	632 282 304		
				24 063 267	02/02/2016			
<i>Reliquat DREBA/DPEBA Comptabilisé en 2015</i>		319 009	27/03/2015	0	-	319 009		
		0	-	633 285	10/08/2015	633 285		
		0	-	1 122 469	10/08/2015	1 122 469		
		0		3 350 000	02/02/2016	3 350 000		
		0		8 087 831	02/02/2016	8 087 831		
		0		2 030 000	02/02/2016	2 030 000		
		0		318 061	02/02/2016	318 061		
<i>AFD</i>				-16 398 925	02/02/2016	-16 398 925		
Report du solde 2014	12 681 385 000	12 563 701 308	01/01/2013	0	-	12 563 701 308		
Total du CAST / FSDEB	35 829 696 000	12 564 020 317		19 429 189 431		31 993 209 748	3 742 327 594	89,29%

Source : Burkina Faso (2016a, p. 26)