

**MINISTERE DES AFFAIRES ETRANGERES,
Direction Générale de la Coopération Internationale et du Développement (DGCID)
Mission de la Coopération Non Gouvernementale (MCNG)**

**COMITE DE COORDINATION DES OSI INTERVENANT AU BURKINA FASO
(CCOBF)**

**FONDS POUR LA PROMOTION DES ETUDES PREALABLES, ETUDES
TRANSVERSALES, EVALUATIONS (F3E)**

Évaluation du Programme Prioritaire du Burkina Faso (PPBF)

Volet « Education »

<u>Sommaire</u>	<u>Pages</u>
Sigles et acronymes.....	3
Synthèse.....	4
Avant propos.....	8
1) Le contexte de départ et les objectifs du volet.....	9
1.1) Le contexte de départ	9
1.2) La pertinence des objectifs du volet.....	9
2) L'évaluation du dispositif institutionnel.....	11
2.1) Les acteurs en présence.....	11
2.2) L'organisation du dispositif institutionnel	11
2.3) Le fonctionnement du volet et la concertation entre les membres.....	12
3) L'évaluation des réalisations du volet.....	15
3.1) L'appui pédagogique et les dynamiques locales dans le Nahouri et la Gnagna.....	15
3.1.1) Bilan des réalisations dans le Nahouri et la Gnagna.....	15
3.1.2) Pertinence de l'appui pédagogique dans le Nahouri et la Gnagna	17
3.1.3) Efficacité de l'appui pédagogique dans le Nahouri et la Gnagna.....	18
3.1.4) Efficience des actions du volet : Les moyens mis en œuvre.....	21
3.2) L'intervention du volet dans l'Oubritenga, le Sanguié et la Kossi	24
3.2.1) Actions prévues et réalisées dans l'Oubritenga, le Sanguié et la Kossi	24
3.2.2) Pertinence de l'intervention dans l'Oubritenga, le Sanguié et la Kossi	24
3.2.3) Efficacité de l'intervention du volet dans l'Oubritenga, le Sanguié et la Kossi	26
3.3) Les liaisons entre enseignements formel et non formel.....	28
3.4) La pertinence de l'appui à la formation via les CEBNF.....	29
3.5) L'impact des actions sur les cursus pédagogiques et les dynamiques sociales dans le système formel	30
3.6) L'impact des actions sur les processus pédagogiques dans les CEBNF.....	30
4) Les contraintes et perceptions des approches du volet.....	32
Conclusion et recommandations	34
Annexes	36
Annexe 1 : Liste des localités visitées et des personnes rencontrées.....	37
Annexe 2 : Bibliographie	39

Sigles et acronymes

AB/Epe :	Association Burkinabé l'Enfant pour l'enfant
ABRAAD :	Association Burkinabé de Recherche Action et d'Autopromotion pour le Développement
ADPO :	Association pour le Développement de Pô
AME :	Association des Mères Educatrices
APE :	Association des Parents d'Élèves
ATT :	Association Tin Tua
AVLP :	Association Vive Le Paysan
CCEB/BF :	Cadre de Concertation en Education de Base au Burkina Faso
CCOBF :	Comité de Concertation des OSI au Burkina Faso
CEBNF :	Centre d'Education de Base Non Formelle
CEMEA/BF :	Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Education Active du Burkina
CEPS :	Construire des Ecoles Pour le Sahel
CFJA :	Centre de Formation des Jeunes Agriculteurs
DEP :	Direction des Etudes et de la Planification (du Ministère de l'Education de Base)
DFP :	Direction de la Formation du Personnel (du Ministère de l'Education de Base)
DGEB :	Direction Générale de l'Enseignement de Base
DPEBA :	Direction Provinciale de l'Education de Base et de l'Alphabétisation
ECAP :	Ecole des Cadres d'Animation Pédagogique
ECOM :	Ecole Communautaire
ENEP :	Ecole Normale des Enseignants du Primaire
ES :	Ecole Satellite
FDC :	Fondation pour le Développement communautaire
FJA :	Formation des Jeunes Agriculteurs
GRF :	Groupement de Retraités Educateurs sans Frontière
IPB :	Institut Pédagogique du Burkina
MEBA :	Ministère de l'Education de Base et de l'Alphabétisation
ONG :	Organisation Non Gouvernementale
PAEB :	Projet d'Appui à l'Education de Base
PPBF :	Programme Prioritaire Burkina Faso
PREIM :	Partenariat pour un Réseau d'Ecoles Intégrées dans le Milieu
REIM :	Réseau d'Ecoles Intégrées dans le Milieu
SCAC :	Service de Coopération et d'Action Culturelle (Ambassade de France)

Synthèse

Le Programme Prioritaire Burkina Faso (PPBF) est né de la 5^e commission mixte Franco-Burkinabé, avec comme enjeu central la coordination des actions des ONG françaises. Il comprend des objectifs communs à l'ensemble des volets qui le composent, ces derniers ayant chacun des objectifs spécifiques et un mode de fonctionnement propre.

Les objectifs communs visent à assurer un partenariat entre ONG du nord et ONG du sud et surtout à appuyer celles-ci dans leur programme de développement et positionnement par rapport au processus de décentralisation en cours au Burkina Faso.

Les objectifs spécifiques au volet Education visent à promouvoir une école performante et plus adaptée aux réalités du milieu, en appui aux initiatives prises par les pouvoirs publics et les communautés de base.

1) Le cadre institutionnel du volet

Le principal acteur français du volet a été le GREF. Le CEPS, une autre ONG française, a participé aux réussites du volet, sans qu'on puisse distinguer les réalisations qu'elle a faites sur financement du volet de celles qu'elle a menées sur financement propre ou autre financement.

Le volet est intervenu surtout en partenariat avec les institutions étatiques, notamment les services du Ministère de l'Education de Base et de l'Alphabétisation (MEBA), dans le domaine de l'appui pédagogique et de l'amélioration des compétences des maîtres pour la transmission des connaissances.

Les relations entre les acteurs français et burkinabé ont connu des évolutions positives au cours de la mise en œuvre du volet. Avant le PPBF, il y avait eu un malentendu et des incompréhensions réciproques entre le GREF et le MEBA. Pour mieux cerner les difficultés des maîtres et par conséquent leurs besoins en formation, le GREF avait cru nécessaire d'intervenir dans les classes. Les responsables politiques MEBA voyaient plutôt dans cette intervention directe une substitution aux maîtres burkinabé et le risque qu'elle ne prenne pas en compte les différences entre les systèmes d'enseignement au Burkina et en France. De leur côté, les directeurs des services techniques estimaient que la collaboration avec les seuls DPEBA était insuffisante et qu'elle devait s'étendre à leurs services pour permettre aux activités du volet de s'insérer dans les programmes du MEBA.

Il s'agissait une opposition entre deux logiques qui persistent encore parfois : d'une part, la logique gouvernementale et les priorités du plan décennal, et d'autre part, la logique des ONG qui recherchent, suivant leurs compétences, une autonomie dans leurs actions, celles-ci pouvant ou non relever des priorités du gouvernement.

Au cours du PPBF, les incompréhensions se sont progressivement dissipées. Le secrétaire général du MEBA orientera le volet vers les DPEBA pour une collaboration sur le terrain et un compromis sera trouvé quant aux modalités d'intervention du volet.

Sur un autre plan, les relations avec les ONG ou associations nationales se sont aussi améliorées et les divergences de vues, notamment dans le cadre du partenariat avec les CEMEA/BF, ont été dissipées. Le volet a pu travailler avec des associations comme la Fondation pour le Développement Communautaire (FDC), l'Association pour le Développement de la ville de Pô (ADPô) et l'Association Tin Tua (ATT). Les relations avec cette dernière association se sont limitées à la construction d'une école satellite à Soaligou dans la Gnagna.

Le volet, à travers CEPS, est en partenariat avec les associations nationales comme les Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Education Actives (CEMEA) et l'Association Burkinabé l'Enfant pour l'enfant (AB/Epe). Ces ONG ont la même vision des questions éducatives et mènent des actions complémentaires sur le terrain. Dans ce cadre, le volet a construit des écoles qui sont

pédagogiquement encadrées par CEMEA et l'AB/Epe. Ce partenariat nord-sud a permis de mettre en réseau des écoles et de susciter la naissance d'un partenariat nord-nord.

En résumé, les objectifs poursuivis par le volet ont favorisé une certaine cohérence qui n'existait pas, de même que la conduite des actions a dissipé des malentendus entre les acteurs français et burkinabé.

2) Les réalisations du volet

Les activités prévues et réalisées portent sur l'amélioration de la qualité de l'enseignement. Le volet a défini des objectifs annuels à atteindre sur le terrain et les a réalisés.

Sans les passer en revue, les réalisations sont pertinentes au regard de la situation de départ de l'éducation dans les provinces ciblées et efficaces si l'on s'en tient aux résultats obtenus. Elles sont en adéquation avec les orientations de la politique nationale.

L'efficacité est avérée à l'examen du résultat : les enseignants ont, en effet, reconnu l'amélioration de leurs compétences dans la transmission des connaissances instrumentales grâce à leur formation aux activités pratiques productives, que le volet a favorisée.

Les éléments suivants sont très positifs. Les interventions des ONG françaises ont concerné le système non formel, notamment les liaisons entre éducations formelle et non formelle. Les écoles satellites (ES) et les Centres d'Education de Base Non Formels (CEBNF) ont été pensés comme des formules alternatives pour répondre à la forte demande en éducation de base.

Ces ES font partie du système formel, mais dispensent un enseignement en langue nationale d'abord, puis en français. Les élèves continuent, ensuite, leur éducation dans l'école mère la plus proche. Les moins doués et les déscolarisés des écoles classiques poursuivent une formation professionnelle dans un CEBNF c'est-à-dire dans une structure du système non formel. Inversement, les meilleurs élèves des CEBNF ont la possibilité de poursuivre un cursus scolaire normal dans une école classique. Ces liaisons évitent aux déscolarisés de tomber dans la délinquance ou de devoir prendre le chemin de l'exode en ville.

En ce qui concerne les CEBNF, les pouvoirs publics burkinabé avaient construit les Centres, mais jusqu'à la mise en œuvre du PPBF, ces centres ne disposaient pas de structures de formation pré-professionnelle. C'est le volet qui, à Dargo et à Yalgo dans le Namentenga, les a dotés d'outils pour la formation des jeunes, les transformant ainsi en véritables centres de formation qui sont en cohérence avec la politique gouvernementale de promouvoir la formation professionnelle des jeunes.

Rappelons aussi que le volet a construit les écoles satellites de Réo et a apporté son appui pédagogique aux écoles communautaires de la FDC dans le Bazéga suivant l'objectif d'amélioration de la qualité de l'enseignement et de la rentabilisation sociale et économique du système éducatif burkinabé.

A travers l'appui aux initiatives pédagogiques locales, à la structuration du milieu et la formation des formateurs pour la liaison entre éducation et production, le volet s'est inscrit, ainsi, dans le vaste chantier de la réforme de l'éducation au Burkina.

2.1) Les impacts

Le volet a permis la création de structures éducatives utilisant des méthodes actives et mobilisant les populations autour de l'école. L'école est, ainsi, perçue dans le milieu comme un facteur essentiel de développement. Les infrastructures garantissent, pour le long terme, la formation des élites et une responsabilisation plus poussée de la population dans les activités de l'école.

Les jardins scolaires sont perçus à la fois comme un outil pédagogique et comme une structure de production économique, notamment par les populations ayant de l'eau en permanence dans le village.

La mise en réseau des écoles permet de pérenniser les acquis de l'intervention pédagogique, tout en promouvant un partenariat nord-nord qui n'existait pas auparavant.

Cependant, la mobilisation des populations, souvent difficile, fragilise ces impacts. Elle ne paraît pas satisfaisante dans le Nahouri, probablement parce que les populations n'ont pas la même vision de l'école que celle des institutions officielles. Elles ne comprennent pas bien la liaison entre éducation et production et perçoivent plutôt l'école comme le lieu d'une promotion intellectuelle.

Par ailleurs, la méthode d'intervention du volet n'est pas bien comprise et acceptée par tout le monde, même si des enseignants apprécient très positivement la qualité de l'appui pédagogique au point de regretter la brièveté des sessions de formation dispensées (2 à 3 jours seulement) dans chaque localité.

2.2) L'efficience

Le volet a un budget total de 1 375 500 FF. Seulement 807 500 F soit 58,70% ont été décaissés. 88 000 FF de cette somme ont été affectés à CEPS pour ses activités.

Cette répartition doit être relativisée, compte tenu des valorisations dont on ne dispose pas des modes de calcul et de répartition entre les membres. Les deux autres ONG intervenant dans l'éducation, à savoir la Ligue de l'Enseignement et Frères des Hommes, n'ont pas été bénéficiaires du financement. En conséquence, elles n'ont pas mené d'activité au Burkina dans le cadre du volet.

Malgré les impacts ci-dessus, on ne peut se prononcer que sur une efficience partielle du volet. Le déploiement des intrants, c'est-à-dire les réalisations matérielles du volet, a permis dans une certaine mesure la production des résultats attendus et semble efficient. Parmi ces intrants, il faut citer le déploiement des ressources humaines et financières, les activités menées sur le terrain, l'identification des sites d'intervention, la construction d'écoles, les stratégies de mobilisation des populations autour du projet d'école, les jardins scolaires et autres aménagements comme le reboisement, ainsi que la collaboration entre ONG françaises et burkinabé.

En revanche, l'efficience des actions pédagogiques est difficile à apprécier en raison : d'un manque d'objectifs assez détaillés concernant la mise en œuvre du PPBF, de l'impossibilité d'apprécier d'une part, la situation de départ du système éducatif par rapport aux interventions et, d'autre part, des actions de formation qui ne sont déroulées que sur une courte période (deux années seulement). Enfin, il manque un bilan récapitulatif des réalisations sur le terrain et surtout les données chiffrées du Namentenga.

3) Recommandations

Les résultats positifs du volet ont besoin d'être consolidés et amplifiés. À cet effet, il conviendrait de les repositionner dans le nouveau cadre de concertation que représente le PREIM. Le volet devra y capitaliser ses acquis et partager ses enseignements avec ses partenaires. Une attention particulière devrait être accordée à la structuration et à la mobilisation des populations autour de l'école et aux projets d'appui pédagogique et de formation des formateurs. Des modalités techniques et financières pour encourager et pérenniser la dynamique sociale autour de l'école doivent être recherchées, ainsi que l'implication des enseignants dans les activités pratiques productives.

En complément à l'exploitation des résultats positifs, des réponses concertées aux faiblesses citées ci-dessus devront être élaborées en partenariat avec les populations, les institutions étatiques, les enseignants et les ONG membres du volet.

Le PREIM pouvant être considéré comme le principal résultat auquel le volet a contribué, la concertation dont il est issu devra être développée. Notamment, il conviendrait que cette concertation permette de nouer des relations de travail avec des cadres similaires (par exemple le Cadre de

Concertation en Education de Base au Burkina Faso) qui existent dans le pays, afin de les dynamiser. Le comité de pilotage du PREIM devrait se donner et animer un programme de travail fondé sur ces préoccupations, avec des objectifs bien précis, des moyens et des résultats bien identifiés, sans pour autant sacrifier les principes et valeurs fondateurs du PREIM.

Afin d'améliorer la concertation avec ses partenaires, tant en France que sur le terrain, il apparaît urgent pour le volet d'identifier et de proposer à ces derniers des solutions pratiques aux difficultés et contraintes rencontrées. Une répartition concertée des rôles et responsabilités devrait être contractualisée avec chacun d'eux. De même, la cohérence avec la politique d'éducation au Burkina devra être débattue et des modalités d'intervention négociées avec les directions et services techniques du Ministère de l'Éducation de Base et de l'Alphabétisation (MEBA). Il s'agira de formaliser un cadre de collaboration et de rechercher les moyens d'anticiper sur les malentendus ou les incompréhensions pouvant exister.

Avant propos

Le présent rapport rend compte de l'évaluation du volet "Éducation", un des cinq volets du Programme Prioritaire Burkina Faso (PPBF).

Le Programme Prioritaire Burkina Faso est né de la 5^e commission mixte Burkina Faso tenue en décembre 1993. La commission mixte est un cadre de concertation bilatérale entre la France et le Burkina et entre les pouvoirs publics et les ONG des deux pays. Pour les pouvoirs publics français, le PPBF devait permettre de réguler les initiatives des ONG françaises en direction du Burkina et de favoriser la cohérence de leurs interventions.

Les termes de référence de l'évaluation du PPBF couvrent tous les critères classiques d'une évaluation (**pertinence, cohérence, efficacité, efficience et impact**). Mais, en ce qui concerne le volet en lui-même, un accent est mis sur les critères suivants : **pertinence, efficacité** et **impact** de l'intervention des ONG membres. L'organisation des travaux a suivi les étapes ci-dessous :

- une séance de concertation avec le Service de Coopération et de l'Action Culturelle (SCAC) et le coordonnateur de l'évaluation,
- une revue de l'ensemble de la documentation, notamment les rapports et les bilans du volet et les documents relatifs à la politique éducative du Burkina,
- des entretiens avec les principaux responsables des différentes institutions étatiques et des ONG locales partenaires du volet,
- des enquêtes sur le terrain auprès des institutions étatiques comme les DPEBA, des bénéficiaires de l'intervention et des autorités administratives locales,
- l'élaboration du rapport provisoire, sa restitution et la prise en compte des remarques des acteurs du PPBF.

Les enquêtes ont donné lieu à deux tournées sur le terrain. La première a permis de rencontrer la plupart des acteurs disponibles pendant les mois de mai et juin. La seconde tournée a concerné quelques uns des acteurs qui n'étaient pas disponibles et que la compréhension des réalisations du volet exigeait de rencontrer. Il reste que le « turn over » important dans le milieu de l'éducation au Burkina Faso n'a pas permis de rencontrer tous les acteurs concernés.

Le rapport provisoire a fait l'objet de débats contradictoires¹ pris en compte de façon succincte dans la rédaction de la présente version finale. Les analyses initialement faites ont pris également en compte les compléments d'information recueillis auprès des acteurs du volet dans le cadre de la restitution organisée à Ouagadougou à la fin du mois d'octobre 2000.

Le rapport comprend quatre chapitres. Le premier présente le contexte de départ et les objectifs du volet. Le second chapitre porte sur l'évaluation du dispositif institutionnel du volet. Le troisième chapitre concerne l'évaluation des réalisations par zone d'intervention. Quant au quatrième chapitre, il porte sur les contraintes et les perceptions des approches du volet. Enfin, suivent la conclusion et les recommandations, ainsi que des annexes portant sur la liste des localités visitées et personnes rencontrées et sur la bibliographie.

¹ : La réalisation de ce travail ne s'est pas faite sans difficulté. L'éclatement du terrain d'enquête ne nous a pas permis d'achever le travail dans le temps imparti. Il existe souvent un écart entre le discours du volet et celui de nos interlocuteurs. La documentation du volet n'a jamais souligné les difficultés (malentendu et mauvaise compréhension réciproque) avec les autorités du ministère de l'éducation de base, ce qui révèle ici un problème de communication et corrélativement la difficulté de concilier les deux discours.

1) Le contexte de départ et les objectifs du volet

1.1) Le contexte de départ

Face à la baisse de la qualité de l'enseignement parallèlement à une hausse très importante de la demande d'éducation, les autorités burkinabé ont convoqué en septembre 1994 les états généraux de l'éducation afin de diagnostiquer les problèmes et de rechercher les solutions à promouvoir. Cette conférence a permis de dégager les principales orientations de la politique éducative du Burkina dans les systèmes formel et non formel.

Au niveau du système formel, le premier axe concerne l'expansion accélérée du système suivant un plan quinquennal, un plan d'éducation de base pour tous et un plan spécifique de scolarisation des filles. Pour favoriser cette expansion, l'Etat burkinabé a envisagé de mettre en œuvre des innovations pédagogiques dans le but d'augmenter de façon significative l'offre d'éducation. Ces innovations portent sur la création de classes à double flux, de classes multigrades, d'une pédagogie des grands groupes et sur le lancement d'écoles satellites.

Le deuxième axe des orientations portait sur l'amélioration de la qualité et de la pertinence de l'enseignement à travers une série d'actions, telles la formulation plus claire des objectifs de l'éducation, la révision des programmes, horaires et emplois de temps, l'amélioration de la formation initiale et permanente des enseignants, l'amélioration des structures d'accueil et la participation des communautés à l'effort d'éducation.

Le troisième axe insiste sur l'amélioration de la gestion des ressources disponibles et une utilisation rationnelle du personnel, la mobilisation de budgets programmes et l'adoption de mesures de gestion plus rigoureuses.

Le quatrième et dernier axe concerne le développement de l'éducation privée grâce à des mesures incitatives pour la promouvoir.

Dans le système non formel, le gouvernement entend orienter les actions vers :

- L'alphabétisation pour laquelle il a prévu la mise en place d'un second plan triennal 1993-1996, de Centres d'Éducation de Base Non Formels (CEBNF), l'implantation de centres ZANU dans 8103 villages, la prise en compte de l'alphabétisation des femmes et l'aménagement d'une passerelle entre les éducations formelle et non formelle.
- La formation des Jeunes Agriculteurs (FJA), dans le cadre d'un système qui devra être évalué afin de permettre l'établissement d'une passerelle entre la FJA, les CEBNF et l'école primaire.

Ces nouvelles orientations de la politique éducative sont censées promouvoir un enseignement de qualité adapté aux réalités nationales et tourné vers un développement durable. C'est dans le cadre de la mise en œuvre de cette politique que s'inscrivent les objectifs du volet et les interventions des ONG françaises et burkinabé qui en sont membres.

1.2) La pertinence des objectifs du volet

Le volet a un objectif principal et des objectifs spécifiques. Ils concernent à la fois le développement du système formel et celui du système non formel de l'enseignement au Burkina.

L'objectif principal est "d'aider à la recherche et au développement d'une école performante et plus adaptée. Il s'agit d'appuyer les initiatives prises dans ce sens par les pouvoirs publics et les communautés de base dans le cadre de la réforme du système issue de la conférence nationale sur l'éducation".

Les objectifs spécifiques du volet portent sur les trois axes de travail suivants : "l'appui à la structuration du milieu, la formation des formateurs, le soutien à la mise en réseau des écoles pratiquant une éducation active intégrée dans le milieu, des établissements scolaires jumelés ou menant une action dans le cadre du partenariat éducatif".

Ces objectifs se révèlent pertinents par rapport au contexte de départ, puisqu'ils concernent le développement de la qualité de l'enseignement à travers l'appui aux initiatives retenues dans le cadre des états généraux de l'éducation. Ils sont également, de ce fait, en adéquation avec les orientations de la politique éducative au Burkina Faso. On peut donc conclure à la cohérence des objectifs du volet "Education". La pertinence des objectifs spécifiques du volet par rapport au contexte de départ est renforcée par les objectifs transversaux du PPBF. Ces derniers privilégient le partenariat entre ONG du nord et ONG ou associations locales burkinabé afin de créer une synergie entre les acteurs et le renforcement de leurs capacités. Ils visent à :

- “ améliorer l'impact du travail des ONG françaises par la mise en place d'actions complémentaires et cohérentes, et la recherche d'une qualité accrue des interventions,
- contribuer au renforcement des organisations et associations burkinabé de développement, dans le cadre du processus de décentralisation en cours,
- assurer un appui aux associations tant en France qu'au Burkina Faso, à travers l'échange, l'information, la formation et la mobilisation des moyens financiers et humains,
- organiser et suivre un ensemble de programmes sectoriels de coopération dans des domaines considérés comme prioritaires,
- organiser la restitution (capitalisation) des actions de façons à opérer un effet incitatif démultiplicateur ”.

2) L'évaluation du dispositif institutionnel

2.1) Les acteurs en présence

Selon les documents consultés, les ONG françaises membres du volet étaient, au démarrage, au nombre de trois auxquels s'est ajoutée une quatrième au cours de la mise en œuvre des activités :

- Groupement des Retraités Educateurs sans Frontières (GREF), chef de file du volet.
- Construire des Ecoles pour le Sahel (CEPS).
- Frères des Hommes (FdH).
- Ligue Française de l'Enseignement et de l'Éducation Populaire (LFEEP).

Les travaux permettent de dire que seules les deux premières ONG ont effectivement travaillé dans le volet au Burkina Faso. Si les deux dernières ONG sont membres du volet, elles n'y sont impliquées sur le terrain que par l'intermédiaire de leur partenaire respectif : l'Association Tin Tua (ATT) et l'Association pour le Développement de Pô (ADPô).

Du côté burkinabé, les institutions étatiques et ONG locales suivantes ont été partenaires du volet :

Les institutions étatiques

- La Direction des Etudes et de la Planification (DEP) du Ministère de l'Education de Base
- La Direction de la Formation du Personnel (DFP) du Ministère de l'Education de Base.
- L'Institut Pédagogique du Burkina (IPB).
- Les Directions Provinciales de l'Education de Base et de l'Alphabétisation (DPEBA).
- L'Ecole Normale des Enseignants du Primaire de Fada N'Gourma (ENEP).
- La Direction Générale de l'Enseignement de Base (DGEB).

Les associations ou ONG locales:

- L'Association Tin Tua (ATT).
- La Fondation pour le développement communautaire (FDC).
- Les Centres d'entraînement aux Méthodes d'Education Actives du Burkina CEMEA/BF.
- L'Association Burkinabé l'Enfant pour l'enfant (AB/Epe).
- L'association " Elan Développement ".
- L'Association pour le Développement de Pô (ADPô).

2.2) L'organisation du dispositif institutionnel

Si on considère que le dispositif institutionnel comprenait au démarrage et au cours de sa mise en œuvre quatre OSI françaises (GREF, CEPS, FdH et LFEEP), à la fin du programme, il apparaît qu'il n'a vraiment mobilisé que le GREF et le CEPS, ce dernier grâce à un appui financier pour des interventions sur ses sites.

Comme souligné ci-dessus, FdH et la LFEEP n'étaient membres de ce volet que par l'intermédiaire de leur partenaire au Burkina Faso, à savoir, respectivement Tin Tua et ADPô. On ne peut donc pas dire qu'ils ont participé au volet, sinon de loin et, dans tous les cas, pas directement².

Au Burkina Faso, les partenaires étaient au nombre de onze, qui sont des institutions étatiques et des ONG. Les institutions étatiques étaient au nombre de six (voir ci-dessus). Concernant les ONG, au démarrage, seuls deux partenaires avaient été identifiés et sollicités : TIN TUA et ADPô identifiées

² : Une confusion peut exister concernant FdH. Selon les documents à notre disposition et les entretiens avec les acteurs, un de ses membres a accompli des missions pour le compte du volet. Pour FdH, ce membre a travaillé en tant que prestataire de services pour le GREF. Pour le GREF, les missions accomplies par ce membre impliquaient FdH dans le volet.

par la mission d'ancrage menée par le Groupe de suivi de la commission mixte. A la fin du programme, les associations ou ONG locales impliquées étaient au nombre de six. Ce sont les ONG burkinabé suivantes : l'Association Tin Tua (ATT) dont le siège est à Fada N'Gourma, la Fondation pour le développement communautaire (FDC), les Centres d'entraînement aux Méthodes d'Education Actives du Burkina CEMEA/BF, l'Association Burkinabé l'Enfant pour l'enfant (AB/Epe), l'Elan Développement, l'Association pour le Développement de Pô (ADPô).

L'action du GREF et des partenaires du volet sur le terrain burkinabé s'inscrit dans un partenariat nord/sud antérieur au PPBF. De fait, toutes les associations burkinabé citées ne sont pas concernées directement par le partenariat organisé dans le cadre du PPBF. Seuls l'ATT, la FDC, les CEMEA, l'AB/Epe ont travaillé en relation étroite avec les deux ONG françaises (GREF et CEPS) dans le cadre du volet.

2.3) Le fonctionnement du volet et la concertation entre les membres

Il n'a pas existé une réelle répartition des rôles et responsabilités entre les acteurs de volet en France. Le GREF était le chef de file du volet et le coordonnateur des activités sur le terrain. L'organisation interne du volet comprend un chef " Pays ", des responsables opérationnels et des équipes formées pour les missions. Les responsables opérationnels mènent non seulement les activités dont le GREF assure la maîtrise d'ouvrage, mais supervisent aussi les actions engagées par les partenaires burkinabé sur financement du volet.

Chaque année, deux missions d'une durée de 3 mois, chacune, sont organisées par le GREF. Le CEPS organise, pour sa part, trois missions annuelles qui sont de durée moins longue.

Les résultats de la concertation sur le terrain présentent des différences assez importantes. Autant en France, on peut dire qu'il n'y a pas eu de concertation, autant au Burkina Faso, des concertations et des collaborations entre les partenaires du volet ont eu lieu.

La collaboration entre le volet et les institutions étatiques citées ci-dessus a donné lieu par exemple à des choix consensuels des sites d'intervention. Ces choix étaient faits avec les responsables des DPEBA. La concertation avec ces responsables a porté surtout sur la prise en compte de leurs préoccupations spécifiques³ et l'organisation des interventions et activités du volet sur les sites (préparation et tenue des séminaires, voyages d'étude, discussion et élaboration des documents pédagogiques, etc.).

Cette collaboration n'a pas fait l'objet d'un accord fixant les conditions d'intervention et les obligations réciproques entre les parties, mais des échanges et concertations ont eu lieu sur leur nécessité et leur pertinence.

Par ailleurs, il a existé un partenariat de l'un ou l'autre acteur du volet avec des ONG ou associations nationales, qui a favorisé des interventions ponctuelles avant et pendant le PPBF. Ainsi :

- Un accord a été signé en 1998 avec la Fondation pour le Développement Communautaire (FDC), qui prévoit un appui pédagogique du volet aux Ecoles Communautaires (ECOM) qu'elle a construites dans le Bazega et un partage partenarial des tâches et charges financières. Cet accord a permis l'intervention du volet dans les ECOM en 1998 et en 1999.

³ : Dans le Nahouri, par exemple, Monsieur Idogo Victor Emmanuel, responsable lors de la mission d'ancrage, a choisi les jardins scolaires comme secteur d'intervention. Pour la mise en œuvre, Monsieur René Yélémou qui lui a succédé, favorable à cette initiative, a convenu en accord avec les intervenants du volet du choix définitif des sites et des modalités d'intervention : les membres du volet pouvaient intervenir dans les classes, accompagnés d'un conseiller pédagogique burkinabé pour aider les maîtres dans la conduite de certains modules d'enseignement. La même démarche fut mise en place dans d'autres sites. Ainsi de l'intervention dans le secteur préprofessionnel des CEBNF, de la formation des jeunes maîtres dans la Gnagna.

- Un protocole d'accord a été signé avec l'Association pour le Développement de la ville de Pô (ADPô). Depuis 1984, cette association a tissé avec la Ligue de l'Enseignement un partenariat portant sur des échanges et découvertes entre jeunes, la construction de salles de classe et l'équipement de la bibliothèque municipale de Pô. C'est la Ligue de l'Enseignement qui a mis l'ADPô en contact avec le volet afin de faciliter le travail de ce dernier sur le terrain. Dans le cadre du volet, cinq écoles ont été choisies dans cinq départements du Nahouri pour bénéficier des interventions du volet, en complément à des interventions dans les écoles de Pô. Selon M. Fernand Koutiangba, ancien président de l'ADPô, les rapports ont globalement bien évolué durant les deux années du partenariat, chacun des partenaires ayant respecté les termes du protocole d'accord.
- À travers CEPS, le volet a travaillé avec les Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Education Actives (CEMEA), dans le cadre d'un protocole d'accord existant entre ces deux partenaires avant le PPBF. À Réo, le partenaire est l'Association Burkinabé l'Enfant pour l'enfant (AB/Epe) à qui le volet apporte un appui financier et quelquefois technique. Quatre écoles ont été construites à Tabla dans l'Oubritenga, à Réo dans le Sanguié en 1995 et à Kamadéna dans la Kossi en 1997.

Cependant, cette collaboration, ce partenariat et cette concertation entre les acteurs français et burkinabé sur les sites d'intervention ont souffert, d'une part, d'un malentendu sur les intentions du volet aggravé d'un manque de communication entre ce dernier et le MEBA. Ce manque de communication est dû surtout à la faiblesse de la concertation directe avec les autorités du MEBA, c'est-à-dire à la collaboration insuffisante entre le partenaire du nord et l'institution burkinabé. Mais, il s'explique par le fait que le ministère avait orienté le volet vers ses services déconcentrés (DPEBA du Nahouri, de la Gnagna et du Namentenga) pour organiser et mettre en œuvre ses interventions en relation avec ces derniers.

Rappelons que le malentendu sur les intentions du volet a préexisté au PPBF et se situait dans la présence des membres du volet dans les classes. Cette présence était perçue par des responsables burkinabé comme une substitution aux maîtres burkinabé. Pour le volet, l'intervention directe dans les classes avait pour objectif de définir les besoins en formation des maîtres.

Un autre élément de malentendu était la méthode d'intervention du volet. Les services techniques du MEBA estiment que le volet travaillait de façon parallèle au programme du ministère, c'est-à-dire dans une optique qui serait différente du leur. Le volet privilégiait l'option zonale de ses interventions, alors que les directions générales du MEBA travaillent dans une optique nationale avec des activités généralisables à l'ensemble du territoire. Les responsables estiment que la collaboration avec les DPEBA ne suffit pas à garantir la cohérence des activités du volet avec celles du ministère et souhaitaient que cette collaboration s'étende à leurs services. Ainsi l'Institut Pédagogique du Burkina (IPB) collaborerait à l'élaboration des documents pédagogiques et la Direction de la Formation du Personnel (DFP), à la formation des formateurs.

Ces malentendus se sont progressivement dissipés au cours de la mise en œuvre du PPBF. La rencontre du 15 mars 1999 entre le PAEB, le GREF et le MEBA consacrera un consensus sur la nature et les modalités d'intervention du volet. La présence des membres du volet dans les classes est autorisée à condition qu'ils soient accompagnés de formateurs locaux. De même, les interventions du volet concerneront le développement et le perfectionnement des ES/CEBNF.

On le perçoit, la collaboration entre les acteurs du volet a pu souffrir d'un manque de concertation et de communication, notamment avec les autorités nationales de l'éducation au Burkina Faso. Cette situation est révélatrice de la difficulté de collaboration entre Etat et société civile. Le MEBA, qui travaille actuellement dans la logique du plan décennal, souhaiterait que toutes les actions mises en place par les partenaires soient cohérentes avec ses priorités. Pour le volet, la formation fait partie de l'orientation de la politique éducative et apparaît comme une préoccupation à laquelle satisfait son offre de service. De fait, le volet a travaillé en conformité avec la politique nationale de développement du système éducatif, mais sans prendre en compte toutes les priorités définies par le ministère, certaines de celles-ci étant parfois en dehors de son domaine d'intervention.

La concertation entre le volet et les institutions nationales ne devrait donc pas prendre en compte uniquement les interventions prévues mais aussi le plan décennal de l'éducation (2000-2009) du MEBA, l'objectif devant être la cohérence des interventions du volet avec les préoccupations de la carte scolaire. Des partenariats devraient aussi être développés pour prendre en compte, de façon globale, les priorités du MEBA.

Le premier enseignement à retenir est que la concertation dans le cadre du volet a pu souffrir des exigences, clairement formulées ou non, du principal partenaire national, le MEBA. Même si les exigences de ce dernier semblent peu compatibles avec les objectifs initiaux du volet, elles doivent être prises en compte afin de favoriser la cohérence avec le partenaire national. L'offre de service du volet devrait se fonder sur les attentes du partenaire, surtout quand les interventions doivent se dérouler dans un cadre où un besoin de cohérence se fait sentir, comme au Burkina Faso. Les autorités semblaient attendre une réponse à leurs priorités, alors que le volet a travaillé sur des objectifs qu'elles ont approuvés, apparemment sans référence à leurs propres préoccupations ou en pensant que compte sera tenu des besoins de cohérence avec leurs priorités.

Le second enseignement est que si la concertation peut être source de cohérence, celle-ci doit encore être définie par rapport aux décisions nationales et aux décisions locales. Ces dernières doivent être confirmées par les autorités nationales.

Le troisième enseignement est que le volet "Éducation" reflète plus que tous les autres volets l'une des principales contraintes de la concertation. La concertation ne doit pas se faire uniquement avec les acteurs locaux des sites sur lesquels on intervient. Elle doit porter aussi sur les préoccupations et priorités nationales dans lesquelles les souhaits des acteurs locaux se situent. C'est aux intervenants de se situer par rapport aux priorités nationales et non l'inverse. Prendre en compte les préoccupations des acteurs locaux sans les référer aux priorités nationales peut être source de déconvenues. Enfin, la concertation suppose la circulation de l'information, la recherche permanente d'adaptation aux priorités nationales et locales, et la communication : communiquer sur ses intentions, sur ses interventions, sur ses difficultés et sur ses résultats, provoquer des rencontres et des échanges. Bref, qu'importe le savoir-faire, le faire-savoir est aussi, sinon plus important. Enfin, elle permet d'être attentif, de repérer et de dissiper les malentendus, la méfiance et les susceptibilités. La concertation, c'est aussi des relations avec des cadres de concertation existant.

Pour le MEBA, le Cadre de Concertation en Education de Base au Burkina (CCEB) qui a été créé dès juin 1995, donc avant la mise en place du PPBF, serait ou devrait être l'espace de concertation entre lui et ses partenaires non gouvernementaux⁴. Le CCEB regroupe environ une vingtaine d'ONG du nord et du Burkina. Son bureau comprend trois ONG internationales et quatre associations nationales. Il faut souligner que le CCEB rencontre actuellement des difficultés d'ordre fonctionnel qui doivent ou qui peuvent aussi faire l'objet de concertation.

⁴ Entretien avec Monsieur Adama Coulibaly, Secrétaire général du MEBA, 19/09/2000.

3) L'évaluation des réalisations du volet

3.1) L'appui pédagogique et les dynamiques locales dans le Nahouri et la Gnagna

3.1.1) Bilan des réalisations dans le Nahouri et la Gnagna

a) Tableau des réalisations dans le Nahouri au cours de la première année

Prévu	Réalisé	Coût en Francs français
A Bonga		
1. Clôture grillagée (de 150 m)	Toutes prévisions réalisées	6625
2. Haie vive		644,25
3. Puits cimenté " approfondi "		225
4. Outillage du jardin		2630
5. Boîte à outils		400
6. Avance globale		250
7. Total		10.774,25
A Boungou		
1. Clôture grillagée (de 150 m)	Toutes prévisions réalisées	5127,90
2. Haie vive		644,25
3. Puits cimenté		591,50
4. Outillage du jardin		2354
5. Boîte à outils		400
6. Avance globale		300
7. Total		9.417,65
A Guian		
1. Clôture grillagée (de 150 m)	Idem	5127,90
2. Haie vive		644,25
3. Puits cimenté		-
4. Outillage du jardin		2438,50
5. Boîte à outils		400
6. Avance globale		310
7. Total		8.920,65
A Guiaro		
1. Clôture grillagée (de 150 m)	Idem	5127,90
2. Haie vive		644,25
3. Puits cimenté (neuf)		2500
4. Outillage du jardin		2539
5. Boîte à outils		400
6. Avance globale		300
7. Total		11.511,15
A Ziou		
1. Clôture grillagée (220 m dont 150 m de grillage neuf + poteaux)	Idem	6413,90
2. Haie vive (1/2 périmètre)		644,25
3. Puits cimenté (neuf – 10m)		2635
4. Outillage du jardin		3603
5. Boîte à outils		400
6. Avance globale		300
7. Total		13.996,15
Totaux		54.619,85

Source : Rapport de mission du GREF, mars 1998. **N.B :** Toutes les informations entre parenthèses sont des précisions fournies par le GREF.

Le volet s'était fixé des objectifs annuels à atteindre dans la mise en œuvre de l'innovation pédagogique. Le jardin ayant été ciblé comme outil essentiel de cette méthode pédagogique, il sera au centre de toutes les interventions du volet dans les deux provinces du Nahouri et dans la Gnagna.

En 1997-98, période du démarrage du projet, le volet a installé un jardin dans chacune des cinq localités de Bonga, Boungou, Guian, Guiaro et Ziou. Les jardins ont été doublement clôturés par du grillage et par une haie vive devant remplacer plus tard la clôture grillagée. Des puits cimentés de profondeurs variant entre 7 et 10 mètres ont été creusés. Des outillages de jardin et des boîtes à outils pour leur entretien ont été achetés.

Le volet a considéré cette première année comme une période de préparation du démarrage des activités pratiques. Le montant total de la réalisation des cinq jardins (investissement et fonctionnement sans les frais de transport de Pô à chaque localité) s'élève à 54.619,85 FF.

L'année suivante (1998-99) fut celle de la consolidation des activités qui a été marquée par la liaison entre éducation et production et par l'implication du milieu dans la vie de l'école. Afin de faire de l'école un exemple pour le village, les populations furent sensibilisées et mobilisées.

Concernant les instituteurs (public ciblé), le volet a organisé leur travail en équipe et en réseau pour favoriser des échanges d'expérience entre eux. C'est dans ce cadre qu'ont été organisés le 4 mars 1999 un voyage d'étude au Centre de Formation Maraîchère (CAFORMA dans le Bazéga) avec 39 participants (dont 25 maîtres et 10 parents), et le 6 mars, un regroupement des maîtres à Guiaro (40 participants dont 32 maîtres, des encadreurs et des invités). Ces actions prolongent le travail collectif amorcé une année plus tôt, le 5 mars 1998, lors d'un voyage d'étude à Garango (Boungou) pour 15 maîtres.

Au cours de cette deuxième année, le volet a étendu son intervention dans le Nahouri aux localités de Goumpia, Guelwongo, Guénon, Balérébié et à Tiakané. Des jardins ont été créés dans les trois premières localités et un rucher école dans la dernière localité.

b) Tableau des réalisations de l'année scolaire 98/99 dans le Nahouri

<i>Ecoles</i>	<i>Clôture</i>	<i>Haie vive</i>	<i>Outillage</i>	<i>Boites à outils</i>	<i>Avance (espèce)</i>	<i>Total (FF)</i>
<i>Goumpia T.</i>	<i>4 764,05</i>	<i>Rep à 2000</i>	<i>2 079, 70</i>	<i>Rep à 2000</i>	<i>Rep à 2000</i>	<i>6 843,75</i>
<i>Guelwongo</i>	<i>4 197,90</i>	<i>600,00</i>	<i>3 273, 40</i>	<i>430,00</i>	<i>300,00</i>	<i>8 801,30</i>
<i>Douabié G</i>	<i>5 242,80</i>	<i>600,00</i>	<i>2 850, 90</i>	<i>430,00</i>	<i>300,00</i>	<i>9 423,70</i>
<i>Ballérébié</i>	<i>3 140,65</i>	<i>600,00</i>	<i>1 430, 50</i>	<i>430,00</i>	<i>300,00</i>	<i>5 901,15</i>
<i>Tiakané</i>						<i>5 000,00</i>
					<i>Total</i>	<i>35 969,90</i>

Source : Rapport mission Mars 1999. N.B. : Eléments d'information fournis par le GREF.

Au terme donc du PPBF, 10 écoles sur 46 soit 22% des écoles primaires publiques du Nahouri disposaient d'une structure de production qui sert en même temps d'outil pédagogique.

Au total, les réalisations concrètes sont neuf jardins et un rucher. 43 maîtres sur 180 soit 24 % des instituteurs ont été les bénéficiaires de l'intervention en appui pédagogique. L'impact de ces actions devait porter immédiatement sur 2794 élèves sur 10526 soit 26,5 % des élèves de la province.

Les réalisations financées représentent un montant total de 94 240 FF investi pour équiper 10 ateliers dans les 10 écoles concernées. Si l'on ajoute les frais de fonctionnement des 5 missions successives (environ 60 000 FF + 42 000 FF de frais de transport), le budget global est de 196 240 FF consacrés à la **province du Nahouri**.

Les activités prévues ont été effectivement réalisées, dans le Nahouri selon le calendrier prévu et les localités choisies en accord avec la DPEBA.

Dans la Gnagna, le volet a installé à Botou une ruche et financé partiellement un jardin en novembre 1998. Il a apporté le 29 octobre 1999 un appui pédagogique à l'ensemble des maîtres des écoles de Bogandé. Le même appui fut apporté dans le même mois à trois enseignants de l'école de Piéla.

Egalement dans la Gnagna, l'Association Tin Tua, partenaire, avait estimé que l'appui pédagogique du volet ne faisait pas partie de ses priorités et avait sollicité la construction d'un CBN à Soaligou. Cette situation a occasionné un retard dans la mise en œuvre des actions dans cette province parce que le volet a dû refaire l'identification des lieux d'intervention.

3.1.2) Pertinence de l'appui pédagogique dans le Nahouri et la Gnagna

Comme souligné précédemment, la politique éducative actuelle du Burkina met l'accent sur l'amélioration de la qualité et de la pertinence de l'enseignement et sur des innovations pédagogiques et la liaison entre production et éducation. De ce point de vue, il y a une conformité entre les objectifs visés par le gouvernement burkinabé et ceux poursuivis par le volet sur le terrain.

Pour résoudre la question de l'éducation pour tous qui est l'objectif des innovations pédagogiques, le gouvernement a préféré mettre l'accent sur les classes multigrades, les classes à doubles flux, les écoles satellites et les pédagogies des grands groupes. Les expériences ont surtout été menées dans les centres urbains ou semi-urbains où la population scolarisable est fortement concentrée et où les possibilités de construction de nouvelles écoles sont limitées. Elles ont permis une augmentation sensible du taux de scolarisation dans ces centres.

Dans le domaine de la formation des formateurs, le gouvernement entend améliorer la formation initiale et permanente et se donne les moyens de recruter et de former régulièrement des enseignants dans les Ecoles Normales des Enseignants du Primaire (ENEP). La formation continue de ces enseignants est assurée par les Directions Provinciales de l'Éducation de Base (DPEBA), à travers des sessions pédagogiques.

Une des préoccupations de la politique nationale est d'accroître la participation des communautés à l'effort d'éducation. Mais la croissance de la demande en éducation a souvent amené les autorités gouvernementales à recruter et à envoyer dans les écoles des enseignants sans formation de base initiale. Ces enseignants sont donc confrontés à des difficultés à la fois méthodologiques et pédagogiques, et manquent parfois de connaissances scientifiques. Ceux des enseignants qui sont sortis de l'ENEP éprouvent les mêmes difficultés en raison d'un manque crucial de matériel didactique. Les conseillers pédagogiques et les inspecteurs dont la mission est leur encadrement ont souvent un calendrier trop chargé qui ne leur permet pas de suivre régulièrement les enseignants de leur circonscription administrative.

De ce point de vue, l'intervention du volet est très appréciée et se révèle complémentaire des efforts des pouvoirs publics à un double titre : elle offre la possibilité à l'enseignant de se faire suivre dans la conduite d'un certain nombre de modules d'enseignement ; elle permet aussi l'élaboration de fiches pédagogiques comme outil essentiel de transmission des connaissances instrumentales.

Dans son approche, le volet a souhaité une forte implication des populations villageoises autour du projet d'école, notamment pour les activités pratiques des maîtres. Ainsi l'Association des Parents d'Elève (APE) doit-elle réaliser la compostière pour le jardin et aider les maîtres dans les tâches difficiles qui sont au-delà des possibilités physiques des élèves.

L'intervention du volet dans le Nahouri et dans la Gnagna est donc en adéquation avec les objectifs d'amélioration de la qualité de l'enseignement visés par la politique nationale et se révèle d'autant plus

pertinente qu'elle apporte une réponse aux besoins exprimés au niveau local qui n'avaient pas eu de réponses auprès des pouvoirs publics.

3.1.3) Efficacité de l'appui pédagogique dans le Nahouri et la Gnagna

L'intervention du volet dans le Nahouri a permis de doter la province d'infrastructures pédagogiques adaptées au milieu. Les équipes du volet passent dans les classes, accompagnées ou non d'un conseiller pédagogique burkinabé pour donner l'appui nécessaire à l'enseignant dans la conduite de la classe. Le besoin en formation étant fortement exprimé par ceux-ci, le DPEBA de Pô apprécie très positivement l'intervention du volet.

Des fiches pédagogiques ont été élaborées à la fin des séances d'encadrement en classe pour faciliter la transmission des connaissances par l'enseignant. Des sessions de formations ont été organisées dans le Nahouri ou dans le Bazéga voisin pour permettre aux formateurs de bien cerner la liaison entre éducation et production.

L'innovation pédagogique consistant à lier éducation et activités pratiques productives facilite la transmission des connaissances par l'enseignant. Ce dernier se retrouve ainsi à l'aise dans l'explication du cours à partir d'exemples concrets.

Les enseignants de Botou, Piéla et Bogandé ont unanimement reconnu le bien-fondé de l'intervention du volet, mais regrettent la brièveté du passage de ses agents. Les enseignants ont affirmé que les fiches pédagogiques ont amélioré leurs propres prestations dans la transmission des connaissances et qu'ils ont acquis des connaissances pédagogiques plus approfondies et une conduite de cours mieux adaptée, grâce à la liaison entre éducation et production qui a amélioré leurs compétences. A leur avis, les élèves apprennent mieux que par le passé et donnent de meilleurs résultats en fin d'année.

Les enfants sont désormais plus motivés. Ils ont l'occasion d'enrichir leur vocabulaire et peuvent mieux assimiler des notions d'arithmétiques (règles de multiplication et d'addition), de géométrie, etc. Ils apprennent enfin les réalités du milieu à partir de cet outil pédagogique essentiel qu'est le jardin scolaire.

Ces affirmations sont confirmées par le DPEBA qui remarque que les écoles ayant les meilleurs résultats dans la province sont celles dans lesquelles le volet intervient. Pour la session de juin 1999, à Guiaro qui a le meilleur jardin scolaire, le taux de réussite au certificat d'études primaires (68,18 %), est supérieure à la moyenne provinciale (67,99 %). À Guénon où le jardin marche plutôt bien, le résultat est de 71,42 %. A l'école de Bonga dont le jardin a un bon fonctionnement, le taux de réussite a été de 69,23 %. L'école de Boungou a fait 100 % au certificat d'études primaires, sans doute aussi en raison du faible effectif des élèves (10 au total) ayant permis un meilleur encadrement par le maître. Cependant, le faible taux de succès dans les autres écoles peut être lié à des problèmes spécifiques, tel que l'hébergement des enseignants.

La production des jardins scolaires est inégale suivant les écoles et dépend de la motivation des maîtres ou de l'implication plus ou moins forte des populations villageoises.

À Ziou, on note un bon écoulement des produits scolaires sur le marché. En l'occurrence, la pomme de terre, après un essai concluant, pourrait devenir une production intéressante, source de revenu pour l'école. Le jardin, un peu plus vaste que la moyenne provinciale, apparaît plutôt comme un périmètre polyvalent. Il comprend un verger qui en ce début d'hivernage se présente comme la vitrine des réalisations.

À Guénon, la bonne production du jardin scolaire a eu pour conséquence de susciter la pratique de l'activité maraîchère chez la population villageoise et une concurrence entre l'école et les producteurs de légumes. Avec l'intervention du volet, la production scolaire a permis d'approvisionner la cantine des élèves et une transformation en conserve (tomate) ou le séchage avec l'appui de l'ONG ABAC-

GERES. Mais, il y a aussi des malentendus. Les jardins scolaires sont souvent perçus comme ceux des enseignants. La population reproche aux maîtres de profiter du produit de la vente des légumes plus que la caisse de l'école. Cette situation ne permet pas un bon écoulement des produits scolaires. Il y a donc une mauvaise compréhension de la part de la population de la notion de production scolaire.

L'appréciation de l'efficacité de l'intervention du volet doit être plus réservée dans la Gnagna que dans le Nahouri, parce que les premières interventions datent d'octobre 1999. En effet, même si les enseignants ont une appréciation positive de l'appui pédagogique et disent acquérir plus de compétences professionnelles, on ne peut encore apprécier les effets sur les apprenants parce que l'intervention est récente.

Par ailleurs, des problèmes ont été constatés. Les jardins connaissent des problèmes d'installation. Seul le côté occidental de celui de Botou est clôturé. Les côtés sud et est ont été construits grâce aux efforts conjugués des maîtres et des élèves. Ce jardin est souvent envahi par des crapauds qui détruisent les plantes. La récolte est écoulée dans le marché du village avec des difficultés réelles, contrairement à ce qui se passe dans le Nahouri. Certains légumes (salade, choux tomate), étrangers aux habitudes alimentaires du milieu, restent souvent invendus.

Le jardin a suscité un engouement de la population, mais celle-ci est confrontée à un manque d'eau. De ce fait, les paysans, très intéressés par cet outil pédagogique qui a eu un effet d'entraînement dans certains villages du Nahouri, n'ont pu le mettre en pratique et en tirer un bénéfice.

Par ailleurs, la ruche de l'école n'a pas résisté à l'action destructrice des animaux. Elle fut sommairement reconstruite. La première production, de l'avis du directeur de l'école, fut une perte. L'instrument de récupération du miel s'est révélé inadapté à l'opération.

Pour conclure sur l'efficacité des interventions du volet, il faut souligner que, dans le Nahouri, la session mars dernier, n'a pas eu lieu en raison d'un malentendu entre le volet et les enseignants. Ceux-ci réclamaient une prise en charge de leurs frais. En effet, la réclamation de per diem par les enseignants s'inspire des modalités d'organisation des sessions de formation au Burkina depuis bientôt deux décennies.

Pour encourager la présence et la participation de séminaristes aux ateliers de travail, des per diem leur sont généralement versés et cette pratique s'est progressivement institutionnalisée : toute session de formation est accompagnée de primes et dans la recherche des fonds, cette rubrique occupe une place importante. Les sessions qui ne versent pas de per diem ne connaissent pas d'affluence ni de motivation de participants dans leurs séances de travail.

Dans le Nahouri, toutes les sessions de formation des agents de la santé sont sanctionnées par des distributions de per diem. Sans considérer la différence de corps et l'origine des fonds d'appui à la formation, les enseignants ne comprennent pas pourquoi il y a une différence de traitement et réclament des per diem. Après les explications du DPEBA et des membres du volet, les enseignants ont décidé de poursuivre désormais les sessions de formation avec le volet, sans per diem.

Encadré 1 : Commentaires du volet à propos des per diem

“ Nous connaissons les dérives entraînées par les per diem versés aux bénéficiaires de formation... et nous y sommes, en effet, opposés. Il s'agit d'une position parfois difficile à tenir face à d'autres organismes (d'état ou associatifs) qui n'adoptent pas cette démarche, mais on remarque de plus en plus les effets pervers qui en découlent. Nous l'expliquons aux partenaires et nous prenons en charge, sinon nous remboursons les frais spécifiques occasionnés aux participants.

Ce système a été compris et utilisé sans problème deux années durant pour 6 actions collectives (10 à 40 personnes chacune), puis brusquement mis en cause à l'ouverture d'une session technique en Novembre 1999, ceci alors que la DPEBA avait diffusé les modalités dans les écoles, sans entraîner réclamation.

L'analyse faite par les responsables provinciaux, recoupée par le GREF, montre que ce sont de nouveaux enseignants dans la province qui ont mené cette revendication : refus des prestations offertes (repas et hébergement) et demande de versement de per diem. Comme il n'y avait pas consensus, la session a été annulée.

Notre préoccupation : Comment motiver, en l'absence de per diem, les acteurs locaux intervenant dans des activités scolaires, particulièrement les fonctionnaires (dont les agents agricoles, forestiers, de santé, ...).

3.1.4) Efficience des actions du volet : Les moyens mis en œuvre

a) Tableau des dépenses

Rubriques	Dépenses prévues en FF	Dépenses réalisées en FF	Ecart
Investissement immobilier			
Véhicule	210 000		210 000
Investissement technique			
Investissement mobilier			
Transfert financier	137 500	234 316,40	96 816,40
Intrants	354 000	467 725,79	113 725,79
Fournitures			
Etudes ou expertises au Nord			
Etudes ou expertises au Sud			
Personnel expatrié			
Personnel local			
Formation			
Services extérieurs. à l'ONG			
Mission de courte durée	25 000		25 000
Education au développement			
Sous total (1 à 15)	726 500	702 042,19	24 457,81
Frais administratifs	25 250	25 250	-
Autres			
Appui, suivi, contrôle			
Divers et imprévus	2 000	845,25	1 154,75
Sous total (16 à 19)	27 250	26 095,25	1 154,75
Total général	753 750	728 137,44	25 612,56
Solde			25 612,56

Pour l'analyse des moyens mis en œuvre par le volet, l'évaluation a disposé de quatre comptes-rendus de budget.

- Le premier, daté du 18 décembre 1996, établit le budget prévisionnel de l'année 1, et comporte une annexe faisant état de la répartition des dépenses liées aux missions.
- Le second, daté du 3 mars 1998, fait le bilan des activités prévues et réalisées de l'année 1.
- Le troisième, daté du 4 juin 1998, porte sur le réalisé de l'année 1.
- Le quatrième, non daté, établit le budget prévisionnel et le réalisé de l'année 2.

Les deux derniers documents donnent plus d'éclaircissement sur le financement des activités réalisées. Les dépenses les plus importantes au cours de l'année 97-98 sont relatives aux activités suivantes :

- Les missions des équipes pédagogiques (467 986,36FF) et la mise en place du réseau entre les associations nationales du Burkina (168 059,10FF).
- Les transports. Ils ont coûté nettement moins chers (45 800,06 FF contre 210 000 FF prévus).

Le bilan de la deuxième année reflète celui de la première. Les dépenses les plus importantes correspondent aux mêmes rubriques. Un rapport manuscrit récapitule les dépenses effectuées sur les réalisés dans le Nahouri au cours de l'année 97-98 (Cf. tableau des réalisations du volet).

Au titre de l'appui pédagogique, le récapitulatif des missions effectuées par le volet est le suivant :

- Pour le Nahouri : 5 missions entre octobre 97 et décembre 99
- Pour le Namentenga et la Gnagna : 5 missions entre octobre 97 et décembre 99,
- Pour le Bazega : 2 missions entre octobre 98 et mars 99, dont une, celle de février à mars, a été financée par la FDC.

En dehors de l'appui pédagogique, le volet a organisé deux séminaires dans le Namentenga et le Sanguié situés hors de sa zone d'intervention. Il a également financé à hauteur de 125 000 FF le CBN de Soaligou dans la Gnagna.

Par ailleurs, concernant le financement des cinq premiers jardins dans le Nahouri, la construction et l'équipement du jardin de Bonga ont coûté 10.774,25 FF et ceux de Boungou, 9.417,65 FF. À Guiaro, le financement a été de 11.511,15 FF et à Guian de 8.920,65 FF. Ziou a reçu le plus gros investissement, 13.996,15 FF. Le total de ces dépenses s'élève à 54.619,85 FF. Pour l'exécution des travaux, des avances d'un montant total de 3.770 ont été consenties. Dans la même année, un voyage d'études d'une journée a été organisé à Garango dans la province voisine du Boulgou pour les cinq écoles précitées. Trois instituteurs par école, soit 15 bénéficiaires au total, ont été concernés. Cette manifestation a coûté au volet la somme de 1 310 FF.

L'année suivante, en 1998-1999, d'autres réalisations ont été faites également dans le Nahouri pour la construction de quatre jardins à Guénon, Goumpia, Guelwongo et à Balérébie et deux ruches à Tiakané. Les dépenses relatives à toutes ces réalisations figurent dans le tableau " Réalisations de l'année scolaires 98/99 en Nahouri " (cf. supra).

Les chiffres à notre disposition ne correspondent qu'à des dépenses prévisionnelles. Le total du budget s'élevait à 753 750 FF, dont le financement du Ministère français de la Coopération pour un montant de 407 500 FF. Les dépenses totales liées aux missions s'élevaient à 381 909, 94 FF. Pour la première année, le volet a prévu, au titre de la préparation et de la mise en place des activités, deux missions d'ancrage devant coûter la somme de 25 000 FF. Pour le transport sur place, l'achat de trois véhicules était prévu, pour un montant de 210 000 FF. L'organisation d'un séminaire dans chacune des trois provinces devait coûter 20 000 FF, soit 60 000 F au total. Les missions des équipes pédagogiques correspondaient à une somme totale de 354 000 FF⁵. Des actions sanitaires en milieu scolaire ont été évaluées à 25 000 FF. La mise en réseau des associations au Burkina a été estimée à 40 000 FF. 12 500 FF étaient prévus pour la Rencontre du Partenariat Éducatif au Burkina Faso.

Le volet ayant renoncé à l'achat des véhicules, la somme prévue a été répartie entre le transfert financier et les intrants, ce qui explique que les dépenses réalisées ont été supérieures aux dépenses prévues (écarts de 96 816,40 pour le transfert financier et de 113 725,79 pour les intrants).

Les dépenses réalisées au 3 mars 1998 s'élevaient à 728 137,44 FF, y compris la valorisation de membres du volet, soit un taux de réalisation de 85,28 %. Ces dépenses se répartissent comme suit :

- Transfert financier : 243 316,40 F.
- Intrants : 467 725,79 F.
- Frais administratifs : 25 250 F.
- Divers et imprévus : 845,25F.

Si le Nahouri et le Namentenga ont bénéficié de réalisations concrètes, la Gnagna, dont plusieurs localités ont été citées dans les termes de références comme lieux d'intervention, n'a pas connu d'autres réalisations en dehors du CBN de Soaligou. Cette situation est liée au choix du partenaire, l'association Tin Tua (ATT), qui n'a souhaité que la construction de ce CBN.

⁵ : Ces équipes étaient composées de deux personnes chacune devant séjourner pendant trois mois deux fois au cours de chaque année..

Les coûts de réalisation des jardins dans le Nahouri semblent disproportionnés. Des jardins de mêmes dimensions (150 m de clôture) ont des coûts nettement plus modérés. À titre comparatif, le devis établi par le Préfet de Dargo pour la réalisation d'un jardin (maraîchage), grillagé et doté d'arrosoirs (non quantifiés), de seaux (non quantifiés également) et de semence, était estimé à la somme de 5 000 FF. Cette somme est relativement inférieure au coût du seul grillage destiné à la clôture d'un jardin du Nahouri (Cf. tableau des réalisations).

La mise en place d'un jardin dans le Nahouri aura donc coûté le double des frais de réalisation dans une autre province, le Namentenga : 11.500,15F à Guiaro ; 13.996,15F à Ziou. On pourrait comprendre que le jardin de Ziou de dimensions plus importantes que les autres selon notre constat ait été onéreux. Mais la haie vive de ce jardin devait comporter plus de plants et revenir plus cher. Or la même somme a été affectée à sa réalisation (Cf. tableau des réalisations).

D'autre part, la rubrique des outillages de jardin (rubrique qui mériterait d'être détaillée pour plus de clarté) paraît également cher au regard de la réalité des prix pratiqués au Burkina Faso.

Encadré 2 : Sur le coût des jardins dans le Nahouri

Dans chaque école concernée, la mise en œuvre d'activités pratiques scolaires a été négociée au cours de l'élaboration du " projet de l'école ", projet spécifique au site. Ce qui entraîne :

1. Des ateliers diversifiés : 9 jardins, 1 rucher école de 3 ruches.
2. Des jardins de surfaces variables : de 500 mètres carrés (Ballérébié) à 2200 mètres carrés (Ziou)⁶.
3. Des clôtures grillagées en Nahouri financées, soit en totalité (majorité des cas), soit en partie (Ziou qui disposait de 100 mètres de grillage).
4. Parfois la création de puits neufs cimentés, à grand diamètre (Guiaro, Ziou).
5. Des plantations de haie vive étalées sur deux ans (Ziou) ou renouvelées (Guiaro).
6. Des listes d'outillages différenciées selon les besoins (effectifs de l'école), etc.

Beaucoup de différences rendent toute comparaison hasardeuse, sauf à entrer dans le détail de chaque opération.

N.B. : Précisions du GREF.

De tous ces bilans, on peut regretter l'absence d'un récapitulatif des réalisations concrètes sur le terrain au cours du PPBF. Tout cela oblige à conclure à une efficacité partielle de l'intervention du volet parce qu'il manque les données chiffrées du Namentenga et que les coûts des réalisations dans le Nahouri sont, à notre avis, trop élevés.

Cependant, il faut reconnaître que l'ensemble des actions entreprises a été utile pour atteindre certains objectifs telles que l'appui à la structuration, la formation des formateurs et la mise en réseau des écoles.

⁶ : Les dimensions du jardin de Ziou sont plus petites. Ce chiffre est en contradiction avec celui indiqué dans le tableau des réalisations, cf. supra.

3.2) L'intervention du volet dans l'Oubritenga, le Sanguié et la Kossi

3.2.1) Actions prévues et réalisées dans l'Oubritenga, le Sanguié et la Kossi

Tableau des réalisations

Prévu	Réalisé	Coût en Francs français
A Tabla:		
1. Construction salle polyvalente	Construction achevée	32410
2. Agrandissement jardin scolaire	Agrandissement réalisé	1590
3. Normalisation école à 6 classes	Une 4 ^e classe construite	
4. Soutien aux activités des AME	Matériels fournis	1000
5. Construction d'un auvent	Construction achevée	5000
6. Crépissage logement + cantine	Réalisé	150
7. Aménagement d'une compostière	Réalisé	325
A Réo		
1. Construction 3 logements	3 logements construits	50500
2. Construction latrines	construction achevée	400
3. Salle polyvalente secteur 5	idem	24500
4. Aménagement compostière	réalisé	650
5. Plantation haie vive	haie vive plantée	
6. Régénération naturelle végétation	expérimentation faite	1530
7. Cordon pierreux, 8 ha	construction réalisée	5000
8. Soutien aux activités des AME	matériels fournis	2000
A Kamadéna		
1. Construction école à 3 classes	Toutes constructions réalisées et coûts globalisés.	103 700
2. Construction de 3 logements		
3. Construction d'un magasin		
4. Construction d'une cantine		
5. Construction de latrines		
6. Forage d'un puits + pompe	Forage réalisé et pompe installée	
7. Mise en place du jardin	Réalisée	4200
Total		232955

Les interventions ont été menées surtout par CEPS, ONG française intégrée au volet au cours du déroulement de ce dernier. Ces interventions ont bénéficié d'un appui financier qui est loin de couvrir toutes les activités du CEPS. Cependant, ces actions sont indissociables de celles du volet puisqu'il s'agit de partenaires qui se connaissaient de longue date et qu'il n'est pas vraiment possible de distinguer ce qui ne relève que du financement, de ce qui relève des approches spécifiques du CEPS.

L'ensemble des activités prévues a été réalisé grâce à la mobilisation effective des populations villageoises. Dans les trois sites d'intervention, il faut souligner, en effet, la forte implication de la population dans le projet d'école et leur structuration en organisations pré-coopératives. Ces activités sont en adéquation parfaite avec les prévisions et sont cohérentes par rapport aux objectifs de départ qui visaient la construction d'école intégrée dans le milieu.

3.2.2) Pertinence de l'intervention dans l'Oubritenga, le Sanguié et la Kossi

Le volet est intervenu dans trois provinces essentiellement dans le cadre de l'accroissement du taux de scolarisation en tenant à respecter sa philosophie qui est d'éduquer par le milieu et pour le milieu. Tous les extrants prévus ont été réalisés et même dépassés.

Tabla, village situé à 5 kilomètres de Zitenga, chef-lieu du département, ne possédait pas d'école. Les prévisions de départ portaient sur la construction d'une école de trois classes avec trois logements de maîtres, un jardin scolaire, un périmètre de reboisement, une cantine scolaire, des latrines et une salle polyvalente.

L'éloignement de l'école a justifié que les habitants forment traditionnellement leurs enfants au métier de cultivateur. Seuls deux élèves fréquentaient l'école de Zitenga avant l'intervention du volet. L'identification du site de Tabla relève de la manifestation concrète d'un partenariat solide entre CEPS et les CEMEA tissé depuis 1993. La population a exprimé le besoin et approuvé la méthode active pratiquée par les CEMEA. Le choix de Tabla est d'autant plus objectif que ce village se trouve au centre d'autres villages regroupant une importante population scolarisable.

En s'appuyant sur la volonté politique des autorités burkinabé d'étendre le système éducatif et d'accroître la participation de la population à l'effort d'éducation, les activités menées ont bénéficié d'une forte implication de la population locale dans le projet d'école et responsabilisé celle-ci dans la construction des bâtiments. Elles ont aussi obtenu l'aval des autorités provinciales de l'éducation de base de l'Oubritenga.

Dans le Sanguié, la demande dépassait l'offre d'éducation, mais en raison des moyens limités de l'Etat. Les infrastructures scolaires étaient insuffisantes et de nombreux enfants ne pouvaient accéder à l'école. Le problème de la scolarisation de la jeune fille se posait.

Quant le gouvernement a décidé de la mise en place des Ecoles Satellites (ES), il entendait construire une école de proximité qui évite aux jeunes de parcourir plus de 3 kilomètres pour aller à l'école et de se « dépersonnaliser ».

Les ES recrutent des enfants en âge de scolarisation suivant le principe de la parité filles/garçons pour les trois premières années de la scolarité. Un des principes ayant guidé la création des ES était que les enseignants soient issus du milieu et si possible de la communauté villageoise. Les premiers apprentissages se font dans les langues nationales du milieu. Le français oral est introduit dès la deuxième année, puis l'écrit et la lecture dès la troisième année. On sollicite le milieu pour asseoir les connaissances en liant les apprentissages théoriques et les activités pratiques.

Après la troisième année, les élèves rejoignent l'école classique la plus proche, considérée comme une école mère. L'ES est expérimentée comme une innovation pédagogique pour accroître l'offre d'éducation. Une passerelle est prévue pour le CEBNF où les écoliers les moins doués apprennent un métier de leur choix. À ce titre, les Ecoles communautaires (ECOM) créées dans le Bazéga par la Fondation pour le Développement communautaire (FDC) offrent des possibilités identiques.

Donc, en construisant les ES dans les secteurs 3 et 5 de Réo, le volet a apporté une réponse à la demande d'éducation dans le Sanguié et a contribué à soutenir l'initiative d'une école de proximité lancée par les pouvoirs publics burkinabé. Au secteur 3 notamment, la pression humaine de l'agglomération de Réo avait entraîné la dégradation de l'environnement. L'intervention du volet a contribué à restaurer le milieu par la plantation d'arbres et la construction de diguettes anti-érosives. Cette lutte contre la dégradation de l'environnement fut également menée au secteur 5.

Le volet est intervenu en cohérence avec ses objectifs de départ qui étaient de lier éducation et production afin d'éduquer par le milieu et pour le milieu. Comme à Tabla, l'approche a consisté à impliquer fortement les populations dans le projet d'école. La demande étant supérieure à l'offre d'éducation, il y a une forte implication de la population villageoise dans les activités pratiques productives, avec une rivalité entre villages pour l'obtention d'une école. Certains villages du Sanguié possédant une ES ont poussé le MEBA à la normaliser en école classique. Ce mouvement est révélateur d'une forte mobilisation de la population de cette province et en l'occurrence de Réo.

L'école de Kamadéna dans la Kossi est comme celle de Tabla, une école classique dans laquelle la méthode active est appliquée. Mais cette école ne bénéficie pas de l'appui technique de partenaire burkinabé. Eloignée du centre d'activité de CEMEA et de l'AB/Epe, elle reste sous le contrôle de la DPEBA de la Kossi, mais participe aux activités du REIM créé sur l'initiative du volet. C'est donc à travers les échanges interscolaires que la méthode active est diffusée aux enseignants et à la population villageoise impliquée dans l'école. Les femmes organisées dans l'AME sont au nombre de 230 et se

montrent très mobilisées. Kamadéna est une grosse agglomération de 3 000 habitants, mais elle est difficile d'accès. Les écoles les plus proches se situent à une dizaine de kilomètres. La construction de l'école par le volet a "ressoudé" la population qui manifeste désormais un réel engouement pour l'éducation de ses enfants.

3.2.3) Efficacité de l'intervention du volet dans l'Oubritenga, le Sanguié et la Kossi

Les quatre écoles sont dotées chacune d'un jardin servant comme support pédagogique, d'une cantine fonctionnant à partir de cotisations en vivres par les Associations des Parents d'Elèves (APE) et les Associations des Mères Educatrices (AME), de latrines, d'un périmètre reboisé, d'une salle polyvalente servant de bibliothèque et de lieu de réunion, de plaques solaires, d'une trousse de soins de santé primaire.

A Tabla, l'école a été normalisée à 6 classes. L'achèvement des deux dernières classes est prévu pour la rentrée prochaine. Cette réalisation est en adéquation avec la politique nationale d'accroître le taux de scolarisation puisque 263 élèves fréquentent actuellement l'établissement. Elle est aussi en cohérence avec les objectifs du volet qui est de construire des écoles là où le besoin se fait le plus sentir. Aujourd'hui sur les 263 élèves de l'école, une centaine est originaire du village de Tabla. De ce point de vue, on peut dire qu'en rapprochant l'école de la population, le volet a favorisé son accès à tous, dans le long terme.

Le coût de l'école est évalué à 16 millions FCFA contre un devis estimatif de plus de 35 millions. Ce financement très économique (moins de 50% du devis estimatif) a été obtenu grâce à la participation de la population villageoise. Elle a exprimé le besoin de l'école et approuvé la méthode active préconisée par CEMEA. L'implication des parents dans le projet d'école a fait de celle-ci une école communautaire rompant avec le passé où les parents en scolarisant leurs enfants confiaient leur éducation au maître et se dégageaient de l'obligation de les suivre.

Le volet a contribué à la structuration de la population villageoise autour de l'école. Un comité de gestion s'occupe de la mobilisation de la population pour les activités de construction. Il regroupe des membres originaires des villages ayant des enfants à l'école de Tabla. Ont été également constitués un comité des sages, dont la tâche essentielle est de conseiller les différentes structures impliquées dans le projet d'école, un comité des jeunes apportant un soutien aux activités productives de l'école et qui constitue la relève de leurs parents au niveau du comité de gestion, une Association des Parents d'Elèves (APE) et une Association des Mères Educatrices (AME). Le volet a apporté un soutien à l'AME en la dotant de matériels pour la fabrication de savon et la teinture de pagnes.

L'efficacité de l'intervention du volet à Réo peut se résumer dans les points suivants : En construisant des écoles de proximité, le volet a entraîné une augmentation de la scolarisation des jeunes filles notamment dans le secteur 3. Cette école est fréquentée par 105 élèves dont plus de 50 % de filles. Au CPI, 30 élèves sur 40, soit 75 % des effectifs, sont des filles. Avant la construction de l'ES, on ne trouvait pas le bien-fondé de la scolarisation des jeunes filles. Leurs mères préféraient les occuper aux travaux domestiques. Avec l'ES, les AME incitent les mères à s'impliquer dans l'école et à avoir des projets pour leurs filles.

L'apprentissage des langues locales avant le français permet une meilleure prestation des élèves. Ceux des ES qui ont rejoint les écoles mères au secteur 3 et 5 au cours de cette année 1999-2000, occupent les premières places aux examens trimestriels. Ce qui signifie que ce système donne satisfaction. Les sortants de ces Écoles sont plus éveillés.

En partenariat avec l'AB/Epe, le volet a formé les populations des villages concernés et encouragé leur regroupement en coopératives. Celles des secteurs 3 et 5 mènent des activités de production agricoles (arachides, manioc), de pépinière de plantes, de fabrication de briques et de vente de sable pour les constructions. Elles sont également formées à la mobilisation sociale. Le volet a apporté ainsi un appui

technique à des populations. Une dynamique sociale s'est créée autour de l'école qui apparaît incontestablement comme un facteur de développement.

La population villageoise regroupée autour de l'école et sensibilisée par l'AB/Epe, attache du prix à la protection de l'environnement. Le volet a organisé des voyages d'études pour les enseignants et les AME et APE dans d'autres écoles pour des échanges d'expériences dans le cadre des activités du Réseau d'Écoles Intégrées dans le milieu. Le volet a donc atteint ses objectifs en amenant, en concertation avec l'AB/Epe, les populations à faire elles-mêmes de leurs écoles un facteur décisif de promotion sociale. Des compétences émergent dans le milieu, qui agissent efficacement à la fois pour la protection de l'environnement et pour le changement social. Les populations du Sanguié considèrent aujourd'hui que si l'école peut former des fonctionnaires, au moins elle devra former les enfants à se promouvoir autrement dans la vie.

L'école apparaît ainsi comme une structure de production qui peut être rentable. La cantine scolaire est approvisionnée par la production des élèves. L'excédent est vendu sur le marché local. Cette année, l'école du secteur 3 a reçu le deuxième prix pour la production d'oignon dans le Sanguié. Les parents qui pratiquaient déjà ces activités, en s'impliquant dans la production scolaire, donnent une impulsion à celles-ci.

La méthode d'éducation de l'enfant par l'enfant a responsabilisé chaque enfant dans les activités de l'AB/Epe du Sanguié. Les enfants sont organisés en équipe de travail (de corvée d'eau, de vente de produits scolaires) selon des tranches d'âges et responsabilisés dans la protection de l'environnement. Chaque enfant a son arbre qu'il doit arroser. Les élèves des écoles des secteurs 3 et 5 appartiennent tous à l'AB/Epe. Selon les principes de l'association, les plus grands enfants encadrent les plus petits dans l'apprentissage des connaissances instrumentales et dans les activités pratiques productives.

A Kamadéna, 85 enfants ont été scolarisés en 1998-99 et 121 en 1999-2000. La forte mobilisation de la population en 1997 a permis la construction et l'ouverture des deux premières classes. Le succès de ces actions et la motivation des populations avaient amené le volet et l'ENEP de Fada N'Gourma à entreprendre en 1998 une recherche/action afin de mettre en réseau les écoles expérimentales. Plus de 60% des fonds reçus y ont été affectés. La recherche/action a permis aux acteurs de terrain d'échanger leurs expériences et aux élèves maîtres d'initier à la liaison entre apprentissages théoriques et activités pratiques. Une réunion des encadreurs de 5 provinces avec le directeur général de l'ENEP avait eu lieu en octobre 1998 pour "faire connaître le projet, obtenir l'adhésion de tous et programmer les activités". Trois autres réunions ont eu lieu à Tabla, Réo et Kamadéna et un bilan à Fada N'Gourma les 10 et 11 mai 1999.

La réunion des 15, 16, 17 janvier 1999 sur "la responsabilisation des enfants à travers les activités du noyau AB/Epe du Sanguié" avait regroupé à Réo 78 personnes. Le mois suivant, les 26 et 27 février, la rencontre de Tabla sur le thème "Eduquer par le milieu pour le milieu" mobilisait 97 participants. Celles de Kamadéna (25 et 26 avril) avait réuni 57 participants. La réunion de bilan à l'ENEP de Fada N'Gourma (10 et 11 mai 1999) a regroupé tous les acteurs des écoles CEPS, une délégation d'enfants de Réo, les élèves maîtres et le personnel de l'ENEP, la responsable CEPS et la présidente du GREF, soit une mobilisation de 300 personnes environ.

Les activités de mise en réseau se sont poursuivies en décembre 1999 à Réo avec la mobilisation de 51 personnes dont 31 enseignants sur le thème "Gestion des activités et de la coopérative scolaire" et une dizaine de jours plus tard à Tabla sur le même thème avec un effectif de participants plus réduit (34 personnes dont 6 encadreurs et 20 enseignants).

Les actions pédagogiques réalisées dans le cadre du PPBP par le volet dans ces provinces auront touché les quatre écoles de trois provinces d'intervention, soit 650 élèves, 66 enseignants, 18 encadreurs (inspecteurs et conseillers pédagogiques) et les membres des APE et AME.

Enfin, aux termes du volet, un nouveau projet est né, le Partenariat pour un Réseau d'Écoles Intégrées dans le Milieu (PREIM).

3.3) Les liaisons entre enseignements formel et non formel

Dans leur politique de développement de l'éducation, les autorités burkinabé attachent de l'importance à une expansion du système éducatif dans toutes ses dimensions formel et non formel. L'enseignement formel correspond au système d'éducation classique et comprend un enseignement primaire de trois cycles répartis sur 6 ans, un enseignement secondaire (général et technique) et un enseignement supérieur.

L'enseignement non formel concerne "toutes les activités d'éducation et de formation structurées et organisées dans un cadre non scolaire". Il possède des "cadres spécifiques caractérisés par une flexibilité des programmes, le manque de certification des apprentissages ou la non universalité des diplômes délivrés" : centres d'alphabétisation, centres de Formation des Jeunes Agriculteurs, centres de formation vulgarisation, centres d'éducation de base non formel, cours du soir.

Destinées à la promotion du monde rural et au développement des secteurs pré-professionnels, ces structures de formation n'ont pas de continuité systématique comme dans le système formel puisque leur mission est de contribuer à :

- l'éradication de l'analphabétisme par la diffusion des connaissances instrumentales et la promotion des langues nationales ;
- la formation professionnelle dans les différents domaines d'activités des apprenants ;
- la réalisation de l'objectif "éducation de base pour tous" ;
- la promotion de l'émergence d'un type de société nouvelle.

Toutefois, l'Etat veut éviter un développement parallèle des deux systèmes d'éducation et donner la possibilité de passer d'un système à l'autre suivant les capacités de l'individu. Une passerelle est ainsi établie entre la FJA, les CEBNF et les écoles primaires, avec un accent particulier sur la liaison possible entre CEBNF et écoles formelles. Les élèves les plus doués des CEBNF peuvent poursuivre une formation classique dans une école primaire s'ils ne sont pas trop âgés. Inversement, les élèves les moins doués des ES et les déscolarisés des écoles classiques peuvent suivre une formation pré-professionnelle dans un CEBNF, considéré comme une école de la deuxième chance ayant les mêmes critères de recrutement des enseignants que ceux des ES.

En donnant aux déscolarisés la possibilité d'apprendre un métier qu'ils exerceront dans leur milieu, ces liaisons les éloignent de l'exode rural et de la délinquance. Le volet s'y est investi à travers l'appui aux initiatives pédagogiques, la structuration du milieu et la formation des formateurs à la liaison éducation et production. Il intervient dans ce domaine suivant l'objectif de l'amélioration de la qualité de l'enseignement et de la rentabilisation sociale et économique du système éducatif au Burkina.

La pertinence de cette liaison réside dans la politique d'insertion sociale et de promotion du monde rural. En intervenant dans les ES du Sanguié, dans les CEBNF du Namentenga et dans les Ecoles Communautaires (ECOM) du Bazéga, le volet a travaillé en cohérence avec les orientations de la politique de développement de l'éducation nationale.

Nous avons déjà montré dans le cas du Sanguié, l'efficacité du système ES pour les apprentissages de l'élève. Les ECOM du Bazéga constituent un système alternatif visant à relever le taux de scolarisation en l'occurrence des jeunes filles et à promouvoir des programmes éducatifs adaptés aux réalités locales. Ouvertes en 1995, ces ECOM ont attiré l'attention du MEBA qui les trouve conformes à sa politique d'expansion du système éducatif et d'augmentation de l'offre d'éducation. Il en a donc fait des centres de référence pour les CEBNF. Les documents didactiques des ECOM sont produits par la FDC en collaboration avec l'INA, l'IPB, Elan Développement et l'ATT. Le volet leur a apporté un appui pédagogique à partir de novembre 1998.

Conçue suivant la philosophie du développement participatif, l'école est placée sous la responsabilité de la communauté qui s'implique à toutes les phases de sa conception (la mise en place des structures, la gestion, la rémunération des enseignants, la résolution des problèmes inhérents à l'éducation et l'évaluation). La parité filles/garçons dans le recrutement s'impose dans les principes. Le cursus scolaire est de 4 années avec un recrutement triennal concernant les tranches d'âges de 9 à 15 ans. Les enseignements dispensés en mooré et en français, lient éducation et production.

Aujourd'hui, 20 écoles existent dans le Bazéga et sont fréquentées par 731 élèves dont 55% de filles. Les ECOM constituent donc une réponse non négligeable à la demande d'éducation dans le Bazéga.

L'Etat n'ayant pas les moyens d'assurer l'éducation pour tous, les ECOM de la FDC donnent un minimum éducatif à l'enfant pour l'intégrer dans le milieu et éviter l'exode rural. Elles sont ouvertes dans des villages qui ne pouvaient avoir une école classique. La dynamique sociale impulsée par ces écoles dans le Bazéga a justifié l'engouement de la population, à tel point que même des villages possédant des écoles classiques en font la demande.

3.4) La pertinence de l'appui à la formation via les CEBNF

Les Centres d'éducation de Base Non Formels (CEBNF) sont une formule alternative en éducation de base initiée dans le cadre d'une politique de l'UNESCO visant à élargir l'accès des enfants à l'éducation. Mais c'est l'UNICEF qui a concrètement initié le programme des ES/CEBNF en 1995.

Ouverts en novembre 1995, ce sont des structures de formation pré-professionnelle où les enfants de 9 à 15 ans choisissent d'apprendre les métiers de leur milieu afin de s'insérer dans la vie active. La parité filles/garçons y est exigée et les effectifs par classe sont limités à 40 élèves. Les premiers apprentissages sont faits dans la langue nationale du milieu par des animateurs recrutés par la DPEBA. L'apprentissage de la langue française débute dès la deuxième année. L'apprentissage des métiers se fait dans les 3^e et 4^e années du cursus scolaire en fonction des besoins et des potentialités du milieu.

Il faut souligner que le choix des métiers à dispenser se fait en concertation avec la population villageoise. Les ONG financent surtout les infrastructures.

Le choix du Namentenga pour abriter des CEBNF se justifie par le fait qu'il s'agit d'une province parmi les plus pauvres du pays qui a un taux de scolarisation parmi les plus faibles. À l'installation des CEBNF, le MEBA a discuté avec les populations sur le choix des métiers qui répondent aux besoins du milieu.

Un comité de gestion a été mis en place dans les localités bénéficiaires afin de mobiliser les populations dans la construction, l'entretien et la résolution des problèmes inhérents à l'école. Des campagnes de sensibilisation ont été organisées, qui ont mobilisé les habitants de Dargo, Yalgo et Boulsa pour la construction des centres de formation.

Face aux difficultés de mise en place des CEBNF et surtout des ateliers qui étaient prévus, le volet est intervenu. C'est ainsi qu'en février 1998, une rencontre eut lieu entre le volet et le préfet de Dargo, à l'issue de laquelle l'idée d'une prise en charge de la formation pré-professionnelle des jeunes par la communauté elle-même a été retenue.

Le préfet prit par la suite l'initiative d'introduire une requête auprès du volet. Le financement sollicité portait seulement sur la participation du volet à l'amélioration de l'outil de travail du maître artisan qui doit dispenser la formation pratique aux apprenants les après-midi.

Les CEBNF furent dotés de manuels de formation destinés à la diffusion des connaissances instrumentales aux apprenants, comme le guide de grammaire, de calcul, de lecture et le manuel sur

l'environnement. Les enseignants ont reçu une formation initiale de deux mois et bénéficient annuellement d'un recyclage de deux à trois semaines par des agents de la DPEBA.

En plus de la formation destinée aux enseignants, le volet a doté les maîtres artisans de Dargo et de Yalgo de métiers à tisser, de matériel pour la savonnerie, d'outils pour la menuiserie et pour la mécanique des engins à deux roues parce que les centres ouverts depuis 1995 n'avaient aucun moyen pour la formation pratique.

Les CEBNF n'apparaissaient plus comme de simples centres d'alphabétisation. L'intervention du volet leur a permis dans les deux localités du Namentenga de jouer le rôle de centre d'apprentissage de métiers qui leur était assigné au départ.

3.5) L'impact des actions sur les cursus pédagogiques et les dynamiques sociales dans le système formel

Le volet a favorisé la création de structures éducatives utilisant des méthodes actives et mobilisant les populations autour de l'école. Cette action a créé une dynamique sociale interne dans toutes les localités d'intervention. Les populations villageoises sensibilisées sur leur devoir éducatif s'impliquent dans l'éducation de leurs enfants de diverses manières, soit en contribuant aux activités pratiques productives, soit plus directement dans la pédagogie par les contes et les comptines. Elles ont aussi adopté les méthodes de lutte anti-érosive et les activités de reboisement et d'amendement des sols dans leur système d'exploitation agricole.

Même si le caractère très récent des interventions ne permet pas d'évaluer correctement les effets sur les bénéficiaires dans le Namentenga, le Bazéga et la Gnagna, il faut reconnaître que le volet a satisfait la demande éducative. Plusieurs centaines d'enfants ont été scolarisés et peuvent avancer dans le cursus scolaire en raison de l'encadrement qui est assuré. L'école est devenue un facteur essentiel de développement. Les infrastructures garantissent pour le long terme la formation des élites et une responsabilisation plus poussée de la population dans les activités de l'école.

Outils pédagogiques, les jardins contribuent à l'approfondissement des compétences des enseignants et à faire évoluer les méthodes d'enseignement et d'apprentissage des élèves. Les notions d'arithmétique et de géométrie sont mieux assimilées. Les populations villageoises qui ne connaissaient pas auparavant les activités de jardinage se sont mises à créer des jardins et à produire des légumes qui améliorent leur régime alimentaire.

La structuration du monde rural en associations pré-coopératives est un pas important vers un éveil des populations pour la résolution par elle-même des problèmes de leur milieu. Elle peut garantir une pérennité de l'action éducative et l'auto promotion communautaire. D'autre part, les fiches pédagogiques élaborées par les enseignants en collaboration avec les membres du volet sont saisies et reliées par ces derniers et apparaissent incontestablement comme des outils de transmission des connaissances instrumentales.

Le Réseau pour une Ecole Intégrée dans le Milieu (REIM) a suscité un partenariat nord/sud et nord/nord en matière éducative. Il apparaît comme une institution de formation continue des enseignants du primaire. Elle contribue à améliorer la formation des formateurs dans les zones d'intervention et répond aux attentes des autorités burkinabé.

3.6) L'impact des actions sur les processus pédagogiques dans les CEBNF

Les CEBNF sont devenus de véritables centres de formation pré-professionnelle, mais leur impact souffre de quelques difficultés.

Si les maîtres artisans ont reçu des outils, la mauvaise fréquentation des ateliers par les élèves ne leur donne pas l'occasion de dispenser fréquemment des formations. Ainsi, malgré le financement du volet, il n'est certain que beaucoup d'artisans seront formés dans les CEBNF du Namentenga. Les formateurs témoignent que les abandons sont nombreux, en l'occurrence des jeunes filles qui subissent encore aujourd'hui les pratiques du mariage forcé dans le milieu, mais aussi en raison de la distance à parcourir par les élèves pour rejoindre le centre de formation. Venant de loin, la plupart des élèves ont du mal à suivre la formation pratique chez le maître artisan l'après-midi parce que les centres ne disposent pas de cantine pour leur repas du midi.

A Boulsa, l'absence d'atelier a entraîné une démotivation des élèves qui espéraient apprendre un métier. A Dargo, les enfants avaient perçu le CEBNF comme le moyen de rattraper leur retard de scolarisation dans le système formel. Beaucoup d'entre eux avaient l'intention d'y poursuivre leur cursus scolaire jusqu'au certificat d'études primaires. Ils ont été déçus de savoir que le CEBNF, qui offre théoriquement cette possibilité par le jeu de passerelles n'a pas pour mission principale la formation suivant le système classique. Ce facteur a démobilisé nombre d'élèves et le plus souvent, ce sont les plus âgés (16 ou 17 ans) qui abandonnent leur formation pour rechercher un emploi.

Dans ces conditions, les CEBNF ont un impact limité sur la formation des élèves. En revanche, il existe une réelle motivation des maîtres artisans depuis qu'ils ont été dotés en outils.

Dans le Bazéga, la formation des maîtres par la FDC en collaboration avec l'INA et le volet a donné une impulsion à la pratique du métier de formateur. Dans certains villages, les ECOM ont insufflé une dynamique sociale et sont perçues comme un facteur d'auto promotion communautaire. Les villages de Poa, Kayao, Tampouy, Silimba et Tuili-Pouedogo sont des localités pilotes où les communautés arrivent à résoudre leur problème sans grande difficulté avec l'appui de la FDC. Le comité de gestion prend des initiatives pour développer les actions de l'école. L'appui de la FDC et du volet a constitué un appoint important.

4) Les contraintes et perceptions des approches du volet

Compte tenu des analyses ci-dessus, il apparaît que la mobilisation de la population autour de l'école n'était pas satisfaisante partout. Or, cela a été la condition essentielle de l'intervention française dans le domaine de l'éducation. Dans le Nahouri et la Gnagna en l'occurrence, les populations n'ont pas souvent perçu le bien-fondé de l'intervention dans le domaine éducatif même quand une dynamique sociale et économique est née de l'école par exemple à Guénon.

L'implication de la population dans les activités pratiques productives souffre parfois de mauvaises relations entre les enseignants et la population villageoise. Des difficultés de collaboration entre la population et le corps enseignant existent par exemple à Guénon, Guelwongo, Guian et Tiakané où le directeur fut même agressé à l'école.

Cette situation rend difficiles les conditions d'intervention du volet et explique que les objectifs ne puissent pas être atteints de façon efficace et efficiente. L'encadré ci-dessous présente des explications du point de vue du volet.

Encadré 3 : À propos de la mobilisation insuffisante des parents dans le Nahouri

“ Nous constatons en Nahouri que l'adhésion des parents au projet paraît acquise à partir du moment où ils sont associés à son élaboration. Leur aide ne manque pas la première année pour installer la clôture, creuser le puits, défoncer, etc. Mais l'enthousiasme retombe dès la seconde année du fait, pensons-nous, que les enseignants ne “ jouent pas ” le jeu “ de la concertation et de la transparence, pourtant promises et organisées (conseils de gestion non réunis, comptes non communiqués, etc.).

Des initiatives existent et constituent des propositions à débattre :

- Le DPEBA de Manga (Zoundwéogo) utilise un groupe permanent d'animation pour aider les enseignants à mobiliser la population autour de l'école.
- L'inspection de Garango (Boulgou) impulse des campagnes de mobilisation, répétées depuis une dizaine d'années.
- Proposer des actions de la hiérarchie sur les enseignants afin de tenir le cap sur le travail éducatif, sur la gestion des activités, etc.

Des difficultés sont également liées à la volonté des enseignants d'obtenir rapidement l'adhésion de la population autour du projet d'école. A cause de leur jeunesse, certains d'entre eux ont du mal à obtenir cette adhésion et il en résulte que les jardins sont mal entretenus. Il faudrait pour les interventions futures, mesurer les possibilités de collaboration entre enseignants et parents d'élèves avant la mise en place des actions.

Sur ces relations difficiles entre les enseignants et la population, l'encadré suivant apporte d'autres éléments de compréhension de la situation, du point de vue du volet.

Encadré 4 : Sur les relations difficiles entre enseignants et populations villageoises

En Nahouri, nous relevons deux causes (parmi d'autres) qui sont sources de relations difficiles entre enseignants et populations, difficultés qui pèsent sur la réussite des activités pratiques à l'école :

- La très grande mobilité des enseignants : sur 27 maîtres concernés, 12 seulement ont conservé la même affectation à l'issue de la deuxième année du programme (dont 4 directeurs sur 10). Cette mobilité aggrave une méconnaissance réciproque très dommageable en milieu rural.
- La suspicion quasi permanente des parents vis-à-vis des enseignants perçus à priori comme “ favorisés ” et soupçonnés aussi d'utiliser trop souvent l'école à leur profit (malversations dans la gestion des denrées de la cantine, utilisation des recettes liées aux activités pratiques, etc.).

Dire les choses n'est pas juger, ... mais intervenir dans ce contexte suppose que nous adoptions des stratégies appropriées :

- Appui prolongé sur chaque site en prenant en compte le facteur humain autant que les autres aspects pédagogiques, techniques, etc.).
- Appliquer des principes et des règles partagées avec la hiérarchie provinciale, avec les partenaires du programme, avec le bailleur.
- Gestion délicate de la relation d'aide qui exige tour à tour confiance et exigence, observation passive et interventions directes, etc.).

Parmi les questions qui restent posées : Comment faire comprendre ces exigences, alors que d'autres intervenants ne les expriment pas ?

Il n'y a pas d'adéquation entre la vision qu'ont les populations de l'école et celle des autorités et des partenaires au développement. L'introduction des activités pratiques productives provoque la réserve de certaines populations vis-à-vis de l'école. Il resurgit ce vieux conflit entre les activités pratiques et les activités intellectuelles. La préférence des paysans qui veulent une promotion intellectuelle de leurs enfants va aux secondes. De ce fait, la mobilisation des populations autour de l'école est relative dans les provinces du Nahouri, de la Gnagna et du Namentenga. Selon le volet, la nécessité d'une production à l'école a encore besoin d'être expliquée. À son avis, la question est de savoir comment des appuis extérieurs (ONG du nord ou ONG burkinabé) peuvent s'inscrire dans une politique nationale novatrice, donc pas encore toujours comprise par les populations.

Les enseignants eux-mêmes sont parfois peu motivés par les activités pratiques productives parce que non rémunérés, alors que leurs collègues des classes à double flux et des classes multigrades perçoivent une rémunération supplémentaire. À Ziou, par exemple, il n'y a que le directeur de l'école qui s'investit dans ces activités. Les autres enseignants estiment qu'elles n'entrent pas dans leurs obligations professionnelles. Ils estiment devoir être payés en fonction de l'effort supplémentaire à fournir et considèrent qu'un septième maître est nécessaire pour une rotation dans le cadre des activités du jardin.

Les principes d'intervention du volet souffrent des difficultés que connaissent les localités dans lesquelles les actions sont menées, de même que les intentions des membres ne sont pas toujours bien comprises des bénéficiaires. Ainsi, les aléas climatiques et la paupérisation des populations à Kamadéna dans la Kossi nuisent à la réussite des interventions qui y sont menées. Des problèmes de cotisation préfigurent une participation difficile des populations au projet d'école, malgré les bonnes dispositions des bénéficiaires.

Par ailleurs, se posent des problèmes d'organisation et perception de la collaboration entre le volet et les services techniques du ministère de l'éducation (Institut Pédagogique du Burkina, Direction de la formation du personnel) d'une part, et entre le volet et la DPEBA, d'autre part. À cause de leur calendrier qui ne coïncide pas, le volet n'arrive pas à articuler son programme d'activités avec celui de la DPEBA. Ces problèmes d'organisation font que les responsables des services techniques du MEBA reprochent au volet d'avoir un programme parallèle au programme officiel. Ces problèmes pourraient trouver leurs solutions dans l'élaboration concertée des programmes d'activités.

Des problèmes de collaboration se retrouvent également dans les relations du volet avec certains de ses partenaires, et induisent chez ces derniers une mauvaise perception des interventions.

Compte tenu de l'ensemble des contraintes évoquées ci-dessus et de la perception parfois négative de ses interventions par certains de ses partenaires et bénéficiaires, le volet devrait redoubler d'efforts pour mieux communiquer avec eux. Cette communication devrait porter surtout sur les principes, les logiques et les méthodes d'intervention du volet.

Conclusion et recommandations

a) En conclusion

Après l'analyse de la documentation disponible et compte tenu des constats faits dans les sept provinces concernées par le volet, on peut conclure que les résultats atteints ont des effets positifs sur l'amélioration de la qualité de l'enseignement et l'augmentation de l'offre d'éducation. On peut résumer ces effets positifs aux aspects suivants :

- Le volet a apporté un appui matériel à des écoles qui étaient dans un certain dénuement. Il a donné un soutien pédagogique aux enseignants de ces écoles.
- La formation a permis d'améliorer les compétences des maîtres des deux systèmes formel et non formel avec une incidence positive sur l'apprentissage des enfants grâce à la liaison éducation/production.
- La construction d'écoles a permis la scolarisation inespérée de plusieurs centaines d'enfants dans des zones déficitaires en infrastructures scolaires.
- Le volet a contribué à la structuration et à la mobilisation des populations autour de l'école grâce à l'éducation à l'environnement, au développement du partenariat social, à la pratique des soins de santé primaires et aux pratiques coopératives.
- Un partenariat efficace est né entre ONG du nord et associations de développement du sud dans les provinces d'intervention du volet.
- Le volet a favorisé l'amélioration de la qualité de l'enseignement et la pérennisation des acquis en matière de formation des formateurs par la mise en réseau des écoles et l'existence d'un bulletin de liaison pour les échanges d'expériences.

Pour autant, le volet présente aussi quelques faiblesses et contraintes. Les principales sont :

- Les besoins de communication sur les interventions du volet.
- L'absence d'indicateurs qualitatifs et quantitatifs identifiés au démarrage, ce qui ne permet pas d'évaluer les impacts des formations sur les pratiques.
- La collaboration insuffisante avec les partenaires pour une élaboration et une conduite concertées des programmes d'intervention.
- La sensibilisation insuffisante et des contraintes liées au contexte local, qui nuisent à l'efficacité des actions et à la participation des populations bénéficiaires.
- La mauvaise perception qu'ont parfois les populations et des enseignants du bien-fondé de la liaison entre éducation et activités pratiques productives.

b) Recommandations

Les résultats positifs du volet ont besoin d'être consolidés et amplifiés. À cet effet, il conviendrait de les repositionner dans le nouveau cadre de concertation que représente le PREIM. Le volet devra y capitaliser ses acquis et partager ses enseignements avec ses partenaires. Une attention particulière devrait être accordée à la structuration et à la mobilisation des populations autour de l'école et aux projets d'appui pédagogique et de formation des formateurs. Des modalités techniques et financières pour encourager et pérenniser la dynamique sociale autour de l'école doivent être recherchées, ainsi que l'implication des enseignants dans les activités pratiques productives.

En complément à l'exploitation des résultats positifs, des réponses concertées aux faiblesses citées ci-dessus devront être élaborées en partenariat avec les populations, les institutions étatiques, les enseignants et les ONG membres du volet.

Le PREIM pouvant être considéré comme le principal résultat auquel le volet a contribué, la concertation dont il est issu devra être développée. Notamment, il conviendrait que cette concertation permette de nouer des relations de travail avec des cadres similaires (par exemple le Cadre de Concertation en Education de Base au Burkina Faso) qui existent dans le pays, afin de les dynamiser. Le comité de pilotage du PREIM devrait se donner et animer un programme de travail fondé sur ces préoccupations, avec des objectifs bien précis, des moyens et des résultats bien identifiés, sans pour autant sacrifier les principes et valeurs fondateurs du PREIM.

Afin d'améliorer la concertation avec ses partenaires, tant en France que sur le terrain, il apparaît urgent pour le volet d'identifier et de proposer à ces derniers des solutions pratiques aux difficultés et contraintes rencontrées. Une répartition concertée des rôles et responsabilités devrait être contractualisée avec chacun d'eux. De même, la cohérence avec la politique d'éducation au Burkina devra être débattue et des modalités d'intervention négociées avec les directions et services techniques du Ministère de l'Éducation de Base et de l'Alphabétisation (MEBA). Il s'agira de formaliser un cadre de collaboration et de rechercher les moyens d'anticiper sur les malentendus ou les incompréhensions pouvant exister.

Il convient d'ajouter à ces recommandations, les conclusions de la restitution organisée en octobre 2000 au cours de laquelle des points positifs, des points négatifs et des perspectives ont été définis.

Les points positifs

- Le Programme Prioritaires a apporté un appui matériel à des écoles qui étaient dans un certain dénuement. Il a donné un soutien pédagogique aux enseignants de ces écoles.
- La souplesse du programme a permis que des pratiques différentes puissent être complémentaires.
- Dans les formations proposées, le Programme prioritaire a favorisé l'éducation à l'environnement, le développement du partenariat social, la pratique des soins de santé primaires et les pratiques coopératives.

Les points négatifs

- Au départ, il n'y avait pas eu de précisions et de communications sur les objectifs détaillés et les indicateurs à utiliser.
- Si les contenus de formation ont été appréciés, on peut regretter l'absence d'indicateurs qualitatifs et quantitatifs pour évaluer leurs impacts sur les pratiques.
- L'absence d'approche concertée et l'élaboration de la demande de terrain, préalablement à l'action, a eu pour conséquences l'existence parallèle entre l'action institutionnelle et l'action des ONG.

Les perspectives

- Il faut intégrer dans la formation et les pratiques, la connaissance et l'utilisation des ressources humaines locales.
- A la conception du programme, il faut prévoir l'outil de concertation burkinabé et les critères à utiliser.
- Il faudrait créer un outil méthodologique à utiliser pour décider de l'implantation des APP et pour toute nouvelle activité.

Annexes

Annexe 1 : Liste des localités visitées et des personnes rencontrées

Lieu	Identité des Personnes	Fonction	Date
Nahouri			
Pô	YELEMOU, René DAHANI, Ousmane	DPEBA Instituteur	24/05/00
Guénon	ILBOUDO, Pibi KIENDREBEOGO, Christophe NABI, Alphonse OUEDRAOGO, François OUEDRAOGO, Mohamed TIEMTORE, Ablassé	Instituteur Instituteur Instituteur Instituteur Instituteur	25/05/00
Guelwongo	BAZIOMO, Euloge Ludovic BONCOUNGOU, Karim NACOUKIMA, Salam OUEDRAOGO, Abdoulaye PETIRA, Aouya	Instituteur Instituteur Instituteur Instituteur Instituteur	25/05/00
Tiakané	COMPAORE, Thomas SANNE, Zéphyrin	Instituteur Directeur d'école	26/05/00
Ziou	KARFO, Francis KARFO, Dongo Célestin KY, Véronique OUEDRAOGO, Issa TANKOANO, Adjima	Directeur d'école Secrétaire APE Institutrice Instituteur Instituteur	25/05/00
Fada N'Gourma	ZIBA, Tiassaye OUOBA, Bendi Benoît		29/05/00
Gnagna			
Botou	BASSANE, Moumouni YOUGBARE, Sylvère LANKOANDE, Banéba LANKOANDE, Bédou LANKOANDE, Larba LANKOANDE, Liguimpou LANKOANDE, Madiempo NAMOANO, Taladi	Directeur d'école Instituteur Chef coutumier Notable Membre APE Notable Vice-Président APE Délégué du village	30/05/00
Bogandé	BORO, Issa David THIOMBIANO, Amadou	Directeur école D Directeur école C	30/05/00
Piéla	BEREMWIDGOU, Francis COMPAORE, Ahmed OUEDRAOGO, Rasmané SANA, Salifou TIENDREBEOGO, Dominique	Instituteur Stagiaire Instituteur Directeur d'école Instituteur	30/05/00
Namentenga			
Dargo	SAWADOGO, Guinguéri	Maître CEBNF	31/05/00

Boulsa	ZIDOUEMBA, Samuel ILYIMGA, Sibiri YAMEOGO, Nestor ZIDOUEMBA, Maxime	Maître artisan Maître CEBNF Directeur CEBNF Maître CEBNF	31/05/00
Bazéga Saponé	KINDA, Auguste SIMPORE, Béatrice SORGHO, Zacharie	Stagiaire FDC Agent FDC Conseiller éducation FDC	8/06/00
Ipelcé	COMPAORE K. Daniel COMPAORE, Tasséré KAFANDO, Emmanuel NIKIEMA, Mahama ZOUNGRANA, Mahdi	Ecom Sincéné Ecom Tuili Pouédogo Ecom Borogho Ecom Kuilgnagdo Ecom Guisma	8/06/00
Oubritenga			
Tabla	BADINI, Lassané BOGORE, Amado BONCOUNGOU, Rasmané DIALLO, Daouda DIALLO, Yobi OUEDRAOGO, Bintou OUEDRAOGO, Pogobi SAWADOGO, Sayouba	Directeur d'école Président APE Trésorier Comité de gestion Comité des sages Vice-Présidente AME Secrétaire AME Secrétaire APE	31/05/00
Sanguié			
Réo	BATIONO, Paul BATIONON, Bahiomé KABORE, Abdoulaye	Instituteur Instituteur DPEBA/coord. AB/Epe	1/06/00 6/06/00
Secteur 3	KANDO, Rébecca KANTIONO, Etiébié	Institutrice ES Directrice ES	
Secteur 5	BAMOUNI, Noélie	Institutrice ES	6/06/00
Kossi			
Nouna Ouagadougou	SANOU, Diou Ardjouma BOGORE, Ram Georges NAKOULIMA, Roger BOLY, Mamadou CREDEVILLE, Alain DALBERA, Claude KONSEIGA, Dominique VINCENT, Jean-Jacques BADINI, Amadé COULIBALY, Adama DAO, Bayé KABORE, Pascal KABORE, Luc KERE, Maria KOUTIANGBA, Fernand SANOU, Ouri YELEMOU, Robert ZOUNGRANA, Christophe	DPEBA CEMEA.BF CEMEA.BF Directeur Formation Personnel Partenaire PREIM Partenaire PREIM Responsable burkinabé Responsable français Ex Directeur Form Personnel Secrétaire général du MEBA DREP de l'IPB DEP du MEBA Resp. des ES/CEBNF Resp. de la FDC Ancien Président de l'ADPô Directeur de l'IPB DGEB Chargé de l'éducation FDC	5/06/00 9/06/00 7/06/00 22/05/00 14/08/00 19/09/00 18/08/00 16/08/00 29/08/00 18/09/00 12/08/00 18/08/00 23/08/00 4/09/00

Annexe 2 : Bibliographie

- AB/Epe (Noyau du Sanguié), Synthèse des travaux de la conférence provinciale, Réo, juillet 1999
- CCEB/BF Pour une éducation de base de qualité pour tous au Burkina Faso.
- CCOBF, Programme Prioritaire Burkina Faso, fiche de synthèse du volet Education, Paris, mars 1998
- CEPS, Rapport d'activités 1997
- CEPS, Assemblée générale du 17 octobre 1998
- CEPS, Rapport financier 1999
- CEPS, Projet de recherche/action: mise en réseau des écoles expérimentales CEPS avec l'ENEP de Fada N'Gourma, s.d.
- CEPS, Lettre d'information aux adhérents N°15, septembre 1998
- CEPS, Lettre d'information aux adhérents N°18, septembre 1999.
- CEPS, Lettre d'information aux adhérents N°19, janvier 2000
- CEPS, Nos réalisations en 1998-1999, Vernouillet, s.d.
- CEPS, Assemblée générale du 20 novembre 1999
- CEPS, Partenariat entre CEPS et l'ENEP de Fada N'Gourma: une recherche/action pour une école intégrée dans le milieu, s.d.
- CEPS, Avant projet pour une éducation active intégrée dans le milieu, réseau d'écoles au Burkina, Vernouillet, s.d.
- CEPS, Programme Prioritaire Burkina Faso: compte rendu technique et financier de la participation de CEPS au programme prioritaire, Vernouillet, s.d.
- FRERES DES HOMMES, Programme de renforcement de la formation complémentaire et des acquis de l'alphabétisation réalisés par l'Association Tin Tua au Burkina Faso: demande de cofinancement introduite dans le cadre du PPBF, secteur Education Formation, Paris, mai 1996.
- GRAF, Deuxième compte-rendu d'étape à Monsieur le DPEBA du Nahouri, Pô le 8 février 1998.
- GRAF, Programme Prioritaire Burkina Faso: Volet "Education", compte rendu intermédiaire, janvier 1997-janvier 1998, Paris, 12 février 1998.
- GRAF, Lieux où est intervenu le GRAF dans le cadre du Programme Prioritaire, s.d.
- GRAF, Programme Prioritaire 97. Missions 97-98 à Pô (Nahouri) de C. et H. Malleret, Pô le 7 mars 1998.
- GRAF, Rapport final: volet "Education du Programme Prioritaire Burkina Faso, Paris, s.d.
- GRAF, Appui à la liaison Education-Production à partir d'activités pratiques productives, document de travail, juillet 1999.
- GRAF, Innovations pédagogiques au Burkina Faso, Juillet 1999.
- GRAF, Mise en réseau des écoles ayant des activités pratiques et l'ENEP de Fada N'Gourma, Paris, s.d.
- GRAF, Pour une éducation active: "Partenariat pour un réseau d'écoles intégrées au milieu". PREIM, année 1999-2000. Projet de réseau 2000-2003, Partenariat GRAF/CEPS.
- GRAF, Visite en Nahouri de Monsieur Saudubray Francis, conseiller à l'Ambassade de France, chef de service du Service de Coopération et d'Action Culturelle, 3 mars 2 000.
- GRAF, Liaison Education/production à partir du jardin scolaire, objectifs annuels 1997-98 et 1998-99.
- GRAF, Compte rendu de réunion GRAF/PAEB/SCAC du 15 mars 1999.
- GRAF, Propositions pour un appui au secteur préprofessionnel de Centres d'Education de Base. Un exemple: Dargo dans la province du Namentenga, Paris, s.d.
- GRAF, Clôture du PPBF: bilan de la deuxième année et perspectives, s. d.
- GRAF, Synthèse des comptes rendus de la mission d'ancrage, La Tournerie, s. d.
- GRAF, Mission de Gabriel Cohn Bendit au Burkina du 1^{er} au 23 février 1997
- GRAF, Liaison Education/Production: Evaluation interne en fin de première phase: suivi des réalisations, Janvier 2000.
- GRAF, Missions en Nahouri: Accord de collaboration ADPO-GRAF, s.d.
- LACROIX, P. et M., Lettre à Monsieur Dagnon, La Tournerie, 5 avril 2 000.
- PRIMATURE, Actes des Etats généraux de l'Education, Ouagadougou, 5-10 septembre 1994.
- SIMPORE, Robert, Procès verbal de la réunion du 24 février 1998, Dargo, février 1998.
- TIEMTORE, Elisabeth, Compte rendu de la rencontre des ONG/Association sur l'Education au Burkina Faso, Ouagadougou, juin 1995.
- VIMBOUE, Denis, Conférence sur l'utilité de l'école aujourd'hui, DPEBA du Sanguié, Réo, s.d.