

The logo for 'baastel' features the word in a dark blue, lowercase, sans-serif font. To the left of the text are five small dots of varying shades (dark blue, grey, light blue, brown, and dark blue). The background of the logo is a light blue circle containing a white silhouette of a world map. A large, dark blue curved shape is visible on the right side of the page.

baastel

Évaluation du Plan de Transition de l'Éducation du Burundi 2018-2020

Rapport de l'évaluation externe

Présentée par : Le Groupe-conseil baastel Itée

Demandée par : UNICEF Burundi

7 mai 2018

www.baastel.com

Le Groupe-conseil baastel ltée
92, rue Montcalm
Gatineau (Québec) Canada, J8X 2L7
Tél : +(1) 819-595-1421
Télec. : +(1) 819-595-8586
www.baastel.com
Contact: charlottesedel@yahoo.fr &
philippe.bacle@baastel.com



Table des matières

Table des matières	i
Sigles et abréviations.....	iii
Remarque Préliminaire	1
1. CONTEXTE.....	1
1.1. Contexte général.....	1
1.2. Objectifs et méthodologie de l'évaluation.....	5
2. L'APPROPRIATION DU PTE	6
2.1. Processus d'élaboration et appropriation du PTE.....	6
3. LA CRÉDIBILITÉ DU PTE	8
3.1. Champ de l'analyse diagnostique du PTE	8
3.2. Les données factuelles.....	10
3.3. L'amélioration des connaissances durant la mise en œuvre du PTE.....	10
3.4. Cohérence de la structure du PTE	13
4. SOLIDITÉ ET PERTINENCE DES POLITIQUES	14
4.1. Les priorités politiques.....	14
4.2. Les politiques d'accès	15
4.3. La question enseignante	18
4.4. Les politiques en faveur de la qualité	20
4.5. Les politiques en faveur de l'équité.....	23
4.6. L'amélioration de la résilience du système éducatif	23
4.7. L'enseignement des métiers et la formation professionnelle	24
5. LES CAPACITÉS DE MISES EN ŒUVRE DES PRINCIPALES POLITIQUES	25
5.1. Le renforcement des capacités des institutions	25
5.2. Le renforcement des capacités de suivi et pilotage	27
5.3. La gestion sectorielle	28
5.4. La gestion des risques.....	29
6. LA VIABILITÉ DU PLAN TRIENNAL D'ACTION BUDGÉTISE.....	29
7. LE FINANCEMENT	33
7.1. Pertinence des hypothèses du modèle de flux	33
7.2. Investissements et déficit de financement	35

8.	PERTINENCE ET COHÉRENCE DES INDICATEURS SUIVI ÉVALUATION	36
	CONCLUSION	38
	Les recommandations	38
	Les points de vigilance	41
	ANNEXES	43
	I. Tableau de synthèse – Questions fondamentales pour l'évaluation	43
	II. Structures rencontrées	50



Sigles et abréviations

Sigle / Abréviation	Définition
AFD	Agence Française de Développement
BAS	Budget d'Affectation Spéciale
BISEM	Bureau des Infrastructures Scolaires, des Équipements et de la Maintenance
BPSE	Bureau de la Planification et des Statistiques de l'Éducation
CDMT	Cadre de dépenses à Moyen Terme
CEM	Centre d'enseignement des métiers
CFP	Centre de formation professionnelle
CGE	Comité de Gestion des Écoles
CONFEMEN	Conférence des Ministres de l'Éducation des pays ayant le Français en partage
CTB	Coopération Technique Belge
DAO	Dossier d'Appel d'Offre
DCE	Direction Communale de l'Enseignement
DGBP	Direction Générale des Bureaux Pédagogiques
DGF	Direction Générale des Finances
DGEMFP	Direction Générale de l'Enseignement des Métiers et de la Formation Professionnelle
DGRH	Direction générale des ressources humaines
DPE	Direction provinciale de l'enseignement
ECVM	Enquête sur les conditions de Vie des Ménages
EMFP	Enseignement des métiers et la Formation Professionnelle
ENABEL	Agence Belge de Coopération
FCE	Fond Commun de l'Éducation
F 4	4 ^{ème} cycle de l'enseignement fondamental
FBU	Franc Burundais
GSE	Groupe Sectoriel de l'Éducation
GT	Groupe Thématique
ISTEEBU	Institut de Statistiques et d'Études Économiques du Burundi
MEESRS	Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
MFPTÉ	Ministère : le Ministère de la Fonction Publique, du Travail et de l'Emploi
ONG	Organisations non gouvernementales
PASEC	Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la CONFEMEN
PAAB	Plan d'Action Annuel Budgétisé
PATB	Plan d'Action Triennal Budgétisé
PME	Partenariat Mondial pour l'Éducation
PSDEF	Plan sectoriel de développement de l'éducation et de la formation
PME	Partenariat Mondial de l'Éducation
PTE	Plan de Transition de l'Éducation
PTF	Partenaires Techniques et Financiers
RESEN	Rapport d'État sur le Système Éducatif National
TAMA	Taux d'Accroissement Moyen Annuel
TdR	Termes de Références
UNESCO	United Nations Educational Scientific and Cultural Organisation
UNICEF	Fonds des Nations Unies pour l'Enfance
USD	Dollars des États-Unis

Remarque Préliminaire

En date du 19 avril 2018, un remaniement ministériel a été opéré par le Président de la République. Suite à ce remaniement, le Ministère de l’Éducation, de l’Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique (MEESRS) a été scindé en deux ministères :

- Ministère de l’Éducation, de la Formation Technique et Professionnelle
- Ministère de l’Enseignement Supérieur et de Recherche Scientifique

La principale implication au niveau du PTE est que l’Enseignement des Métiers et la Formation Professionnelle sont passés sous la tutelle du Ministère qui était en charge de l’Enseignement Fondamental et Post Fondamental.

Pour maintenir une cohérence avec le PTE, le rapport d’évaluation continue de parler du Ministère de l’Éducation, de l’Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique.

1. CONTEXTE

1.1. Contexte général

Le Burundi est un pays enclavé (27 830 km²) situé dans la région des Grands Lacs, qui a acquis son indépendance en 1962. Avec environ 10,4 millions d’habitants, c’est un des pays les plus densément peuplés (373 habitants/km²)¹ et environ 90 % de la population vit en milieu rural. Il fait partie des pays les plus pauvres du monde avec près de 65% de sa population vivant en-dessous du seuil de pauvreté. Selon le dernier classement de l’Indice de Développement Humain, le Burundi se classe à la 184^{ème} place sur 188 en 2015 ² et son économie est largement tributaire de l’agriculture.

L’insécurité alimentaire est alarmante : le Burundi arrive dernier au classement sur l’Indice de la faim dans le monde de 2013. Près d’un ménage sur deux (environ 4,6 millions de personnes) souffre d’insécurité alimentaire, et plus de la moitié des enfants affichent un retard de croissance (Programme Alimentaire Mondial, 2014 et 2016). Le Burundi fait face à de nombreux défis pour parvenir à réduire la pauvreté : faiblesse de l’économie rurale et réduction des rendements des terres cultivables qui ont tendance à être surexploitées, forte dépendance vis-à-vis de l’aide au développement, vulnérabilité aux chocs environnementaux, et forte croissance démographique avec un taux fécondité de 5,5 enfants par femme selon la dernière Enquête Démographique et de Santé de 2016.

Depuis son indépendance, le Burundi a connu une instabilité politique et plusieurs épisodes de violence. Après l’accord de paix d’Arusha, en 2000, le pays a connu une relative stabilité qui a favorisé une reprise économique, mais la crise de 2015 a perturbé le cadre macroéconomique et la récession se poursuit, en raison de la fragilité de l’environnement politique, de la faiblesse de la consommation privée, de la contraction de la production alimentaire liée à des chocs climatiques. L’inflation reste modérée, mais les réserves de change sont très faibles et restreignent considérablement les importations, même pour ceux que le gouvernement considère comme prioritaires tels que

¹ Populationdata.net

² Rapport sur le Développement Humain, UNDP, 2016

le carburant et les médicaments. Les autorités essayent d’accroître les ressources domestiques pour pallier l’arrêt de l’appui budgétaire extérieur.

1.1.1. Contexte de l’éducation

Le Gouvernement du Burundi a adopté en 2012 un Plan Sectoriel de Développement de l’Éducation et de la Formation couvrant la période 2012 à 2020 (PSDEF) construit autour de la réforme de l’enseignement fondamental de neuf ans : trois cycles de deux ans, correspondant à l’enseignement primaire puis un quatrième cycle de trois ans. Cette réforme répond aux défis du système éducatif burundais constatés durant la première décennie des années 2000 : (i) l’engorgement du niveau primaire qui a connu une très forte augmentation de l’accès avec le maintien de forts taux de redoublement et la pratique répandue de la double vacation ; (ii) un accès restreint au premier niveau du secondaire (collège) créant un goulot d’étranglement en fin de cycle primaire. Elle s’inscrit dans un ensemble sectoriel cohérent, avec le développement d’opportunités de formations techniques et professionnelles pour les jeunes Burundais, et un accès maîtrisé à la partie haute du système (études secondaires et supérieures).

La réforme de l’enseignement fondamental a démarré en 2013-2014. Au cours de cette année scolaire, la classe de 7^{ème} a été organisée à la fois dans les écoles primaires qui ont pu construire une classe pour accueillir les élèves et dans les lycées et collèges en remplacement de la première année des collèges. Ainsi, la première cohorte de cette réforme a accédé, comme programmé, au post fondamental en 2016-2017 et les autorités ont réussi à développer dans les délais les programmes du cycle 4 et les outils pédagogiques (manuels et guides) nécessaires à la mise en place de cette réforme.

Les premières étapes de la mise en œuvre de la réforme de l’enseignement fondamental se retrouvent dans le plan d’action triennal du PSDEF qui couvre la période 2013 – 2015. Ce plan triennal a été appuyé par les partenaires techniques et financiers (PTF) du secteur de l’éducation à travers notamment le Fond Commun de l’Éducation (FCE) dont le fondement repose sur un alignement avec les procédures administratives et financières du Budget de l’État. Les financements du FCE étaient donc inclus dans la Loi de Finances du Burundi, sous forme d’un Budget d’Affectation Spéciale (BAS) et mobilisés de la même manière que les crédits ministériels. Le FCE avait ainsi vocation à financer tous types de dépenses sur le secteur, tant en investissement qu’en fonctionnement. À ce titre, il est important de noter que les premiers financements apportés par le Partenariat Mondial de l’Éducation (PME) en 2012, ont abondé le FCE d’un montant de 52,9 millions de USD.

Mais, les événements sociopolitiques intervenus en 2015 ont eu de fortes répercussions sur la mise en œuvre du PSDEF avec notamment le retrait de plusieurs PTF et la mise en veille du Fond Commun de l’Éducation; les financements restants du PME – 20,1 millions de USD - ont ainsi été restructurés en 2016 pour être gérés comme un programme concentré sur quelques priorités du PSDEF, l’UNICEF agissant en qualité d’agent partenaire.

Malgré les efforts soutenus des autorités durant la crise, en faveur du secteur de l’éducation (les dépenses courantes de l’éducation ont représenté en moyenne plus de 30% des dépenses courantes de l’État hors service de la dette entre 2011 et 2016), le Burundi fait face à une réduction des ressources intérieures consacrées à l’éducation en raison d’un cadre macro-économique en berne avec un taux de croissance négatif du PIB réel par habitant de -1,6% en 2016 selon la Banque Africaine de Développement et de 1,7% selon l’Institut de Statistiques et d’Études Économiques du Burundi

Les indicateurs du secteur de l’éducation montrent une situation encore éloignée des ambitions du PSDEF et de la scolarité primaire universelle avec un taux d’achèvement du primaire en 2015/2016 de 59,9%. Par ailleurs, l’enquête

sur les conditions de vie des ménages (ECVM 2013) a montré que 23% des enfants de 6 à 14 ans étaient en dehors de l’école. Ainsi, le taux brut d’admission en première année du fondamental qui est de 124,5% en 2015 cache des parcours scolaires chaotiques avec notamment des enfants en âge d’être scolarisés qui entrent tardivement à l’école (en 2016, 81% des enfants de la première année du fondamental ont plus de 6 ans³) et des taux de redoublements très élevés (les redoublants représentent 22% des effectifs du fondamental 1 à 3 et 14,8% pour le cycle 4 du fondamental en 2015-2016 alors que les objectifs énoncés dans le PSDEF étaient de 11% pour le cycle 4)⁴.

Les efforts importants mis en place à partir de 2012 pour amorcer une baisse du niveau des redoublements ont permis de passer d’un taux de redoublement de 32,5% pour le primaire en 2009/2010 à 22% en 2015/2016. Mais la pratique du redoublement reste encore très répandue et les efforts méritent d’être poursuivis, car les entrées tardives à l’école combinées avec des redoublements importants, amènent plus rapidement les jeunes Burundais à un âge où les coûts d’opportunités jouent beaucoup sur la décision de poursuivre la scolarité (travail pour les garçons et mariages pour les filles). Ils abandonnent donc leur scolarité sans avoir eu le temps d’acquérir les connaissances de base nécessaires tout au long de la vie avec un taux de rétention de 48,4% à la fin du cycle 3 en 2016 et de 83% pour ensemble du cycle 4⁵.

Sur le plan de la qualité, l’analyse des résultats de l’évaluation PASEC réalisée en 2014, montre quelques réserves sur les apprentissages en lecture ; 21% des élèves évalués sont en difficulté d’apprentissage en lecture dès le début de leur scolarité (2^{ème} année), cette proportion atteint 43,5 % en 6^{ème} année, en fin de scolarité. Le fait que les élèves soient plus nombreux en fin de scolarité à avoir des difficultés de compréhension de textes et de chiffrage du sens des mots issus de leur vie quotidienne est sans doute lié au passage de l’utilisation du Kirundi (langue nationale) au Français comme langue d’enseignement en 5^{ème} année du fondamental (cf. Analyse du RESEN 2016 – Section 1.2)

Par ailleurs, une récente étude sur les risques et les vulnérabilités du système éducatif au Burundi montre que le secteur fait face à des risques récurrents et à des risques conjoncturels qui ont des conséquences sur les parcours scolaires des enfants (risques sanitaires, alimentaires, climatiques, etc.).

1.1.2. Contexte de l’élaboration du PTE

Face aux répercussions de la crise sociopolitique sur le système éducatif et à la mise en veille du Fond Commun de l’Éducation, le gouvernement burundais en concertation avec ses partenaires techniques et financiers, a pris l’option de développer un Plan de Transition de l’Éducation (PTE) sur la période 2018 – 2021 qui concentre les efforts sur l’enseignement fondamental. Les enjeux liés à l’enseignement des métiers et la formation professionnelle sont également abordés dans le plan de transition de l’éducation dans la mesure où ce secteur (i) représente depuis plusieurs années une priorité stratégique pour le gouvernement burundais et (ii) joue un rôle déterminant dans la gestion des flux des sortants du fondamental.

Un Plan de Transition de l’Éducation n’est pas un Plan Sectoriel de l’Éducation, car, comme son nom l’indique, il est transitionnel et couvre une courte période de trois ans. Il a pour objectif principal d’accompagner le gouvernement burundais à (i) mobiliser des ressources (ii) maintenir le niveau des réformes en cours et (iii) développer les capacités pour préparer l’élaboration d’un plan sectoriel de l’éducation.

³ 6 ans = âge légal d’entrée en première année

⁴ Source : PTE

⁵ Source : PTE

L'élaboration du PTE s'est faite dans un nouveau contexte institutionnel avec la réorganisation du système éducatif autour d'un seul ministère : le Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique (MEESRS) et où l'Enseignement des métiers et la Formation Professionnelle (EMFP) dépend d'un autre Ministère: le Ministère de la Fonction Publique, du Travail et de l'Emploi (MFPTÉ).

La situation actuelle n'a pas permis de collecter les données nécessaires pour l'actualisation du modèle de simulation élaboré dans le cadre du précédent Plan Sectoriel de Développement de l'Éducation et de la Formation 2012-2020. Le choix a donc été fait d'élaborer un modèle de flux, qui est basé sur la détermination des effectifs scolarisés par niveau et des coûts unitaires appliqués à chaque niveau de scolarisation pour obtenir les dépenses courantes. **C'est donc ce modèle de flux et les coûts unitaires utilisés qui seront analysés dans le cadre de l'évaluation du PTE.**

Le Burundi a été retenu parmi les pays éligibles du Partenariat Mondial pour l'Éducation. Le MEESRS, en collaboration avec ses principaux partenaires, s'est donc engagé dans la formulation d'une nouvelle requête de financement au PME pour août 2018. Dans ce cadre l'UNICEF, qui est aussi chef de file du secteur de l'éducation et de la formation, a été choisi comme Agence de Coordination pour la finalisation du PTE qui devra être endossé par le Gouvernement et ses partenaires. Une requête de financement préparée par l'AFD qui est désignée comme l'Agent Partenaire sera soumise au PME pour un financement de 25,6 millions de dollars.

1.1.3. Description succincte du système éducatif

L'enseignement formel est régi par la Loi n° 1/19 du 10 septembre 2013 portant organisation de l'enseignement de base et secondaire et la Loi n° 1/22 du 30 décembre 2011 portant réorganisation de l'enseignement supérieur. La scolarité est gratuite de la 1^{ère} à la 9^{ème} année du fondamental.

Le système éducatif est structuré en 5 paliers :

- **Le préscolaire** qui n'est pas obligatoire.
- **L'enseignement fondamental** qui est entré en vigueur à partir de l'année scolaire 2013-2014.
- **L'enseignement post fondamental** qui comprend trois filières : (i) générale, (ii) pédagogique, et (iii) technique. Pour accéder à l'enseignement post fondamental, les élèves sont soumis à un concours national d'entrée dont la réussite leur permet d'accéder à une de ces trois filières.
- **L'enseignement supérieur** qui est dispensé dans des universités et des instituts et fait cohabiter depuis l'année académique 2011/12 deux systèmes d'enseignement : un ancien système dans lequel la formation supérieure est organisée autour des cycles courts et longs et un nouveau système Baccalauréat-Master-Doctorat (BMD) en application de la loi n° 1/22 du 30 décembre 2011. L'admission à l'enseignement supérieur est conditionnée par la réussite à l'examen d'État.
- **L'enseignement des métiers et la formation professionnelle (EMFP)** accueille les jeunes d'au moins 14 ans ayant achevé ou non l'enseignement fondamental. L'EMFP est composé des Centres d'Enseignement des Métiers (CEM) dont la formation dure un an et des Centres de Formation Professionnelle (CFP) qui proposent une formation de deux ans.

L'administration du système éducatif est calquée sur celle de l'administration territoriale avec au niveau de chaque province : une Direction Provinciale de l'Éducation (DPE) et une inspection provinciale (IP), et au niveau communal : une Direction Communale de l'Éducation (DCE). Au total, il existe 18 DPE, 18 IP et 119 DCE qui bénéficient d'une ligne budgétaire sur la loi des finances.

1.2. Objectifs et méthodologie de l'évaluation

1.2.1. Objectifs de l'évaluation

L'évaluation externe du plan de transition de l'éducation est l'étape qui précède l'endossement du PTE par le gouvernement burundais et ses partenaires et représente une condition pour permettre au Burundi d'accéder aux financements du Partenariat Mondial pour l'Éducation (PME) d'un montant prévisionnel de 25,6 millions de USD.

Pour l'opérationnalisation du plan de transition de l'éducation, un plan d'action triennal a été élaboré afin (i) d'identifier les activités prioritaires, y compris celles non prises en compte par le modèle et (ii) de relier les activités à des sources de financement potentielles (budget de l'État, projets en cours ou potentiels). Ce plan d'action est également évalué en termes de faisabilité, de cohérence avec les politiques éducatives identifiées dans le PTE et de soutenabilité financière.

Ainsi, l'évaluation du PTE et les éléments qui le composent (modèle de flux et plan d'action triennal) a pour objectif de répondre aux cinq questions clés suivantes :

1. **L'appropriation du PTE** : Le processus de préparation du PTE a-t-il été participatif avec un réel leadership de la part du gouvernement ?
2. **La crédibilité du PTE** : Est-ce que le PTE est fondé sur des données factuelles ?
3. **La cohérence du PTE**: Est-ce que les différents éléments⁶ du PTE sont cohérents?
4. **La pertinence du PTE** : Est-ce que les orientations stratégiques et les politiques identifiées dans le PTE permettent de relever les grands enjeux auxquels le système éducatif burundais doit faire face ?
5. **La faisabilité du PTE** : Est-ce que les modalités de financement, de mise en œuvre et de suivi garantissent la faisabilité du plan ?

1.2.2. Méthodologie de l'évaluation

Cette évaluation s'est faite dans une approche constructive afin de formuler des recommandations à l'équipe nationale technique dans le souci d'améliorer la pertinence, la crédibilité et la faisabilité du Plan de Transition de l'Éducation. L'objectif général de cette évaluation est donc d'identifier les forces du PTE et de mettre en exergue les aspects qui ont été insuffisamment traités afin de les améliorer pour garantir une mise en œuvre optimale du PTE. Par ailleurs, les recommandations de cette évaluation, qui ne pourraient pas être prises en compte à ce stade par le MEESRS, pourraient servir pour l'élaboration du prochain plan sectoriel de l'éducation.

Les consultants ont utilisé le canevas développé dans le "*Guide d'évaluation des plans de transition pour le secteur de l'éducation*", élaboré en mai 2017. L'évaluation s'est basée sur des méthodes complémentaires de collecte et d'analyse de l'information, dont la combinaison est destinée à obtenir des résultats et conclusions les plus fiables possible. Les méthodes proposées sont les suivantes : (i) revue documentaire des données secondaires; (ii) entretiens semi-structurés auprès de l'ensemble des parties prenantes (ministères en charge de l'éducation, Partenaires techniques et financiers, ONG, société civile); (iii) analyse de données budgétaires et statistiques, y compris sur les acquis des apprentissages des élèves et, (iv) restitution des résultats préliminaires de l'évaluation auprès des parties prenantes.

⁶ Le PTE avec ses orientations stratégiques et programmes, le modèle de flux et le Plan d'Action Triennal Budgétisé

La revue documentaire a été réalisée à partir des documents utilisés pour élaborer le Plan de Transition de l’Éducation et qui ont été transmis par le MEESRS et le Chef de file du secteur (le diagnostic du secteur de l’éducation - 2016 - finalisé en 2017, les rapports d’évaluation de la mise en œuvre du précédent programme sectoriel, les rapports de suivi techniques et financiers de l’exécution du fond commun de l’éducation, les études réalisées ces dernières années sur le secteur de l’éducation et notamment l’étude élaborée en 2017 sur les risques et vulnérabilités du système éducatif, etc.) et des documents complémentaires collectés par les consultants.

Les entretiens réalisés auprès des principales parties prenantes ont constitué une source importante d’information pour l’évaluation du PTE. Les principaux acteurs rencontrés⁷ sont : (i) les responsables des principales directions du Ministère de l’Éducation, de l’Enseignement Supérieur et de la Recherche, et notamment l’équipe technique nationale chargée de l’élaboration du PTE, (ii) le Ministère des Finances, du Budget et de la Privatisation, (iii) le Ministère de la Fonction Publique, du Travail et de l’Emploi, et notamment la direction générale de l’enseignement des métiers et de la formation professionnelle, (iv) les principaux syndicats de l’éducation, (v) le représentant des Associations des Parents d’Élèves, (vi) les principaux partenaires techniques et financiers de l’éducation et (vi) le bureau d’étude le Vif du Sujet qui a accompagné l’élaboration du PTE. Des visites sur le terrain ont également été organisées permettant aux consultants de s’entretenir avec les structures déconcentrées de l’éducation, les comités de gestion des écoles, les directeurs des écoles et d’observer le fonctionnement d’un réseau scolaire.

2. L’APPROPRIATION DU PTE

2.1. Processus d’élaboration et appropriation du PTE

Cette partie répond à la question de savoir si le processus d’élaboration et appropriation du PTE a été participatif avec un réel leadership de la part du gouvernement et si le champ couvert par le PTE a fait l’objet d’une analyse diagnostique.

2.1.1. Le processus d’élaboration du PTE

Le PTE s’inscrit dans la continuité du premier Plan Sectoriel de Développement de l’Éducation et de la Formation (PSEDF) élaboré pour la période 2012 – 2020. Il en reprend les principales orientations stratégiques en mettant notamment l’accent sur la poursuite (i) de la réforme de l’enseignement fondamental et (ii) la mise en œuvre de stratégies qui visent à améliorer l’efficacité du système éducatif (baisse des redoublements, réduction de la double vacation, amélioration du temps d’apprentissage, redéploiement des enseignants).

La décision de préparer un plan de transition de l’éducation a été prise en février 2017 lors d’une réunion du GSE et un calendrier resserré a été mis en place afin de pouvoir présenter une requête de financement en août 2018. Un comité technique de pilotage et une équipe technique nationale ont aussitôt été mis en place pour accompagner le processus d’élaboration du PTE.

⁷ La liste détaillée est en annexe.

Lors des différentes rencontres organisées dans le cadre de l'évaluation du PTE, il est clairement apparu que **les cadres du MEESRS maîtrisent bien le processus et le calendrier de préparation du PTE** établi en collaboration avec le Chef de file des PTF : l'UNICEF.

Un bureau d'études international a été recruté par l'UNICEF pour appuyer le gouvernement dans l'élaboration du PTE. L'élaboration des Termes de Références ainsi que l'identification du bureau d'études ont été faites conjointement par le MEESRS et tous les partenaires techniques et financiers du secteur de l'éducation. Les missions d'appui des consultants ont commencé tardivement par rapport au calendrier initialement prévu avec une première mission en octobre 2017. Au total 4 missions d'appui se sont déroulées jusqu'en février 2018 à raison d'une durée moyenne de 2 semaines.

TABEAU 1: LES ÉTAPES POUR LA PRÉPARATION DU PTE

Étapes	Calendrier réel
Élaboration du modèle de flux	Août 2017
Décisions de lancer le PTE 2018-2020	Février 2017
Recrutement d'un bureau d'études en appui à l'élaboration du PTE	Août 2017
Première mission des consultants en appui au PTE	Octobre 2017
Finalisation du draft de PTE et soumission au GSE pour commentaires	Mars 2018
Évaluation externe du PTE	Avril 2018
Finalisation du PTE sur la base des recommandations de l'évaluation externe	Fin avril / début mai
Rédaction et signature de la lettre d'endossement du PTE	Fin avril / début mai
Dépôt du dossier PTE au Secrétariat du GPE	Mai 2018
Endossement et soumission de la requête au PME	15 mai au plus tard

Depuis la décision de préparer un plan de transition de l'éducation, le groupe sectoriel de l'éducation (GSE) s'est réuni 5 fois, révélant **un bon dialogue entre le MEESRS et les PTF et un fort engagement sur l'élaboration du PTE**. La feuille de route sur l'endossement du PTE et la soumission de la requête de financement ont été systématiquement partagées et ajustées lors des réunions du GSE et tous les documents relatifs à l'élaboration du PTE ont été partagés.

Le MEESRS a donc assuré son rôle de leadership dans le cadre du processus d'élaboration du PTE.

2.1.2. Le niveau d'implication des parties prenantes

Le niveau d'implication des parties prenantes a été large et inclusif, y compris avec les syndicats d'enseignants et l'Association des Parents d'Élèves. Ces derniers ont pleinement participé aux différents ateliers organisés pour mettre en commun les réflexions des groupes de travail. De la même façon, plusieurs structures déconcentrées (DPE, IEP, DCE) étaient présentes lors des restitutions des travaux en atelier.

Les groupes de travail, animés par les consultants en appui à l'élaboration du PTE, se sont divisés de la façon suivante :

- ✓ Accès + Équité

- ✓ Qualité
- ✓ Résilience / Risque
- ✓ Pilotage
- ✓ Articulation entre le fondamental et l’enseignement des métiers

Le processus d’élaboration du PTE a été largement inclusif.

2.1.3. Le renforcement des capacités à travers le processus de préparation du PTE

L’équipe Technique Nationale était formée de 16 cadres du MEEERS et du MFPE (pour le volet Enseignement des Métiers et Formation Professionnelle). **Toutes les directions techniques de tous les sous-secteurs du ministère ont été impliquées dans l’élaboration du plan de transition de l’éducation ainsi que le Ministère des Finances le Ministère du Plan.**

L’élaboration du modèle de flux reste insuffisamment appropriée par les cadres du MEEERS, même s’il a donné lieu à des échanges avec les consultants qui l’ont préparé. En effet, les cadres du bureau de la planification n’en maîtrisent pas tous les aspects, rendant difficile une mise à jour ou la prise en compte de nouvelles données. **Il est recommandé d’intégrer dans le PATB, le renforcement des capacités des cadres du BPSE sur l’élaboration des modèles de simulation et des PATB pour faciliter l’élaboration du PSE en 2020.**

Les discussions autour des activités du PATB avec les différentes directions impliquées dans sa mise en œuvre montrent une appropriation qui mériterait d’être renforcée.

3. LA CRÉDIBILITÉ DU PTE

3.1. Champ de l’analyse diagnostique du PTE

L’analyse diagnostique couvre uniquement l’enseignement fondamental. L’enseignement des métiers et la formation professionnelle n’est pas analysé alors que ce sous-secteur fait partie du PTE ; il a été abordé dans les principales orientations stratégiques. **Le PTE gagnerait à intégrer un ou deux paragraphes sur l’enseignement des métiers et la formation professionnelle dans l’analyse diagnostique afin de mieux comprendre les mesures qui sont prévues dans ce sous-secteur.**

Le tableau suivant permet d’avoir un aperçu du niveau de couverture du PTE dans les principaux domaines clés.

TABLEAU 2: NIVEAU DE COUVERTURE DES DOMAINES D’INTERVENTION DU PTE

Domaine	Niveau de couverture
Accès	Analyse des effectifs scolarisés dans le préscolaire, le fondamental et le post fondamental sur la décennie 2006 – 2016.



Domaine	Niveau de couverture
	<p>Il manque une analyse sur :</p> <ul style="list-style-type: none">○ les taux d'admission en première année;○ l'impact de la crise sur les inscriptions, et;○ la situation des enfants qui ont quitté le Burundi du fait de la crise et qui peuvent revenir au pays dans les trois prochaines années⁸.
La réforme du fondamental	<p>La réforme de l'enseignement fondamental est bien abordée ainsi que les défis à venir pour la formation des enseignants au cycle 4 du fondamental (F4)</p> <p>Il manque des informations sur :</p> <ul style="list-style-type: none">○ les effectifs en 7^{ème} année du fondamental suite à la mise en œuvre de la réforme⁹
Qualité	<p>Le PTE met bien en relief les résultats de l'étude PASEC de 2014 et les points de vigilance à avoir au niveau du passage du Kirundi au Français en 5^{ème} année.</p> <p>L'impact du faible temps d'apprentissage des élèves en raison du nombre élevé de classes à double vacation est bien abordé.</p> <p>Il manque une analyse sur :</p> <ul style="list-style-type: none">○ La formation initiale des enseignants ;○ Les besoins en formation continue des enseignants;○ La disponibilité des manuels scolaires, et;○ Le niveau des enseignants et notamment leur niveau en langue.
Équité	<p>Les disparités régionales sont bien abordées.</p> <p>L'analyse s'appuie sur la dernière enquête sur les conditions des ménages (ECVM) de 2013 pour analyser la situation des enfants hors du système scolaire.</p> <p>Les disparités de genre sont brièvement abordées dans la mesure où le Burundi ne connaît pas de grandes disparités entre les sexes.</p>
Efficiences	<p>Les questions liées à l'efficacité interne du système sont bien abordées notamment face à la réduction des ressources consacrées au secteur de l'éducation suite à la crise et à la nécessité de limiter les gaspillages liés aux taux élevés des redoublements et des entrées tardives dans le système. Toutefois, le terme efficacité n'est jamais utilisé dans le PTE concernant ces questions.</p> <p>Il manque une analyse sur :</p> <ul style="list-style-type: none">○ Le suivi des enfants en difficulté d'apprentissage, et;○ Le rôle des structures déconcentrées.
Financement	<p>Le Fond Commun de l'Éducation (FCE) a été mis en veille suite à la crise de 2015, entraînant des conséquences importantes sur les ressources allouées au secteur de l'éducation et sur les modalités de financement puisque le FCE avait vocation à financer tous types de dépenses sur le secteur, tant en investissement qu'en fonctionnement.</p> <p>Il manque une analyse plus fine sur :</p>

⁸ Le nombre d'enfants déplacés est évoqué brièvement au niveau des risques et vulnérabilités de l'analyse sectorielle.

⁹ Ces informations sont dans le PTE (section 3.1.2), mais pas dans le diagnostic.

Domaine	Niveau de couverture
	<ul style="list-style-type: none">○ le rôle que le FCE a joué sur les transferts aux structures déconcentrées et aux écoles et les conséquences de sa mise en veille sur la supervision pédagogique de proximité et sur le fonctionnement des écoles, et;○ le rôle que le FCE a joué sur les dépenses d’investissement.
Risques et vulnérabilités	L’analyse sur les risques et les vulnérabilités est bien développée et reprend les analyses faites dans l’étude réalisée en 2017 sur les risques et vulnérabilités.

La crise survenue en 2015 n’a pas permis de faire le bilan de la mise en œuvre du Plan d’action triennal budgétisé du PSDEF 2013 – 2015, ce qui représente un réel manque d’information pour comprendre les réussites et les faiblesses de sa mise en œuvre. Toutefois, une évaluation de la mise en œuvre du FCE 2013-2015 (qui représentait une part importante du financement du plan d’action 2013-2015) a été menée, apportant des informations utiles au secteur.

3.2. Les données factuelles

De façon générale, l’analyse du secteur de l’éducation est basée sur : (i) le RESEN qui a été finalisé en 2017, mais dont les données s’arrêtent en 2015 en raison de la crise, (ii) l’étude appuyée par UNICEF de 2017 sur les risques et les vulnérabilités. Toutefois, **l’analyse diagnostique du Plan de Transition de l’Éducation ne fait pas assez référence au fonctionnement et aux acquis du Fond Commun de l’Éducation et à son évaluation de 2017¹⁰** ainsi qu’aux rapports réalisés par le CIEP dans le cadre de leur appui à l’analyse et à la production du curriculum et des supports pédagogiques du cycle 4 de l’enseignement fondamental.

Les données statistiques utilisées au niveau de l’enseignement des métiers semblent peu réalistes, mais le PTE est conscient de cette insuffisance et des mesures sont mises en place sur la période 2018 – 2020 pour améliorer la collecte des données statistiques.

Le PTE s’appuie autant que possible sur des données factuelles.

3.3. L’amélioration des connaissances durant la mise en œuvre du PTE

La durée de trois ans du plan de transition limite le nombre d’études spécifiques et implique de se focaliser sur les études / évaluations prioritaires. C’est dans cette perspective que le PTE prévoit des études dans les grands domaines prioritaires mentionnés dans le tableau suivant.

¹⁰ Évaluation du Fonds Commun de l’Éducation – FCE II 2013- 2015 - au Burundi ; ADE ; janvier 2017.

TABLEAU 3 : ÉTUDES PRÉVUES DANS LE CADRE DU PTE

Domaines	Objet de l'étude	Financement	Année prévue
Enseignement fondamental	<p>Évaluation pédagogique, organisationnelle et qualitative de la mise en œuvre de la réforme</p> <p>Cette évaluation devrait permettre de répondre à certaines questions essentielles qui restent en suspens:</p> <ul style="list-style-type: none"> - la pertinence des nouveaux programmes du F₄; - le profil des enseignants du F₄ et leur formation continue + initiale, et; - le rythme des constructions scolaires au niveau du F₄¹¹ - le coût et financement de la réforme; - l'impact de la réforme sur les modes d'organisation pédagogiques - la régulation des flux - etc. <p>Cette évaluation servira également de base à la préparation du futur Plan sectoriel de l'éducation.</p>	UNICEF + AFD et plusieurs PTF comme la Banque Mondiale, l'UNESCO, la Coopération Belge ont confirmé leur disponibilité à contribuer si nécessaire	2018 – 2019
Constructions scolaires	<p>Étude sur les normes et standards de constructions scolaires qui prend également en compte l'analyse de la maîtrise d'ouvrage communautaire actuellement conduite par le MEESRS, en partenariat avec l'UNICEF.</p> <p>Cette étude permettra d'élaborer un guide simplifié sur la maintenance des infrastructures, mais surtout quel type de bâtiment, ses dimensions, les matériaux utilisés, etc.</p>	UNICEF	2018 Déjà réalisée
	Étude diagnostique sur les infrastructures et équipements	UNICEF	2018 Déjà réalisée
Étude sur les disparités	<p>Étude sur les enfants hors du système scolaire qui comprendra également un volet sur la gestion des fratries dans l'accès et la fréquentation scolaire</p>	UNICEF	2018
	<p>Étude sur les disparités de genre et notamment sur les causes :</p> <ul style="list-style-type: none"> - du taux d'abandon plus élevé des garçons dans les trois premiers cycles du fondamental, et; - différences régionales et de résidence. 	UNICEF	2019
Redéploiement des enseignants	Étude sur le suivi – évaluation des mesures mises en place pour le redéploiement des enseignants des cycles 1 à 4 du fondamental.	Budget de l'État	2018 Étude en cours

¹¹ La réforme de l'enseignement fondamental prévoit la construction de salles de classe rattachées aux anciennes écoles primaires pour accueillir les élèves dans le cycle 4 ou la mise à disposition de salles de classe dans les collèges et lycées existants.

"Évaluation du Plan de Transition de l'Éducation au Burundi"
RAPPORT D'ÉVALUATION

Domaines	Objet de l'étude	Financement	Année prévue
Étude sur les cantines scolaires	Étude de faisabilité sur les modalités d'approvisionnement des cantines scolaires directement par les écoles : - Une expérimentation sur 45 écoles pilotes sera effectuée durant le PTE.	PAM	2018 Étude finalisée
	Étude sur le rôle des familles dans le fonctionnement opérationnel des cantines (approvisionnement en bois de chauffe et cuisson des repas)	PAM	2018
Enseignement des métiers et formation professionnelle	Étude de faisabilité pour la création d'un centre de formation initiale et continue pour les formateurs des CEM et des CFP	ENABEL	2020
Mise en œuvre du PTE	L'évaluation sur la mise en œuvre du PTE servira à l'élaboration du prochain plan sectoriel de l'éducation.	PME	2020

Source : informations issues du PTE et du PTAB

Ces études sont cohérentes et pertinentes avec les priorités éducatives identifiées dans le PTE et représentent des éléments importants d'information pour la préparation du prochain plan sectoriel de l'éducation.

Concernant les programmes et les manuels scolaires, le tableau ci-dessous prévoit les mesures présentées dans le PTE.

TABLEAU 4 : LES PROGRAMMES ET MANUELS SCOLAIRES

	Cycle 1	Cycle 2	Cycle 3	Cycle 4
Programmes scolaires	Année 2018 Révision des programmes et supports pédagogiques	Année 2020 Révision des programmes et supports pédagogiques après les résultats de l'évaluation de la réforme du cycle 4		Déjà fait
Élaboration des manuels	Année 2018 Élaboration des manuels et des guides centrés sur la lecture	Après 2020 L'élaboration des manuels ne pourra se faire qu'après la révision des programmes qui est prévue en 2020		Déjà fait
Distribution des manuels	Rentrée scolaire 2019 Mise à disposition des manuels et des guides pour la 1 ^{ère} année du cycle	Rentrée scolaire 2018 Distribution des anciens manuels pour la 4 ^{ème} année	Année non précisée Distribution des anciens manuels pour la 5 ^{ème} et 6 ^{ème} année	Après 2020 Des distributions ont été effectuées en 2017



	Cycle 1	Cycle 2	Cycle 3	Cycle 4
	Rentrée scolaire 2020 Mise à disposition des manuels et des guides pour la 2 ^{ème} année du cycle	Absence d'information sur les manuels de la 3 ^{ème} année		

Source : informations issues du PTE

Au niveau des manuels scolaires, il est recommandé au PTE d'être plus précis sur les manuels qui seront distribués (matière, niveau, anciens ou nouveaux manuels et l'année d'acquisition). Le PTAB ne permet pas d'avoir ces précisions et certaines informations contradictoires sont apparues lors des entretiens réalisés auprès du MEESRS et des PTF.

Par ailleurs, les résultats de l'évaluation de la réforme de l'enseignement fondamental déterminent les délais sur l'élaboration des nouveaux programmes et des manuels pour les cycles 2 et 3. **Cela implique une vigilance particulière pour assurer qu'aucun retard ne soit pris au niveau de cette évaluation** (cf. section 3.2.1).

3.4. Cohérence de la structure du PTE

Le Plan de Transition de l'Éducation présente les orientations stratégiques du gouvernement qui sont déclinées en principales politiques. **Les orientations stratégiques sont clairement présentées.**

La structure entre les orientations stratégiques, les principales politiques et le PATB est cohérente. Toutefois, les constats suivants ont été constatés dans l'analyse détaillée de la structure du PTE : des orientations stratégiques ne sont pas clairement traduites en politiques. Il s'agit notamment :

- ✓ des manuels scolaires et des guides;
- ✓ la promotion de la gratuité de l'enseignement fondamental, et;
- ✓ la gestion des flux d'élèves.

Concernant la section « 3.5.5. Gouvernance et pilotage », le titre mérite d'être reformulé, car le contenu est davantage en lien avec la gestion des risques et la création d'une cellule spécifique pour répondre aux urgences liées à ces risques. D'ailleurs dans le PATB, il s'agit de la gouvernance et du pilotage des urgences.

Le fait d'avoir associé l'accès et l'amélioration des conditions d'apprentissage crée une certaine répétition des mesures tout au long du PTE. À titre d'exemple, les redoublements apparaissent au niveau de l'accès et de la qualité. Cela peut paraître normal dans la mesure où la baisse des redoublements peut contribuer à améliorer la qualité et l'accès, mais surtout l'efficacité qui n'est pas abordée dans le PTE. Il aurait été plus lisible de faire un choix et de classer les redoublements dans une des deux politiques. Il en est de même pour la réduction de la double vacation qui apparaît au niveau de l'accès et de l'équité. Bien entendu, le classement des mesures est arbitraire, mais cela facilite la lecture et la compréhension des chaînes de résultats.

Les politiques et les mesures identifiées ne sont pas bien mises en relation avec des objectifs à atteindre clairement spécifiés. **Le PTE aurait gagné en lisibilité à spécifier les chaînes de résultats pour une meilleure compréhension générale du PTE.**

Par ailleurs, le PTAB n’est pas cohérent avec le modèle de flux. En effet, les besoins en salles de classe, en enseignants et en manuels prévus dans le PTAB sont différents de ceux prévus dans le modèle de flux comme le montre le tableau suivant.

TABLEAU 5 : ÉCARTS ENTRE LE MODÈLE DE FLUX ET LE PTAB

	Prévisions dans le modèle de flux	Prévisions dans le PTAB
Nombre de salles à construire	2495	932
Recrutement des enseignants sur les 3 premiers cycles	6334	3400
Nombre de manuels	22 399 604	7 125 028

Sources : modèle de flux et PTAB

Face à cette situation qui peut être préjudiciable à l’atteinte des objectifs identifiés dans le modèle de flux et qui sont repris dans le cadre de résultat, il serait pertinent que le MEESRS justifie ses choix de planifier en dessous des besoins estimés dans le modèle de flux.

4. SOLIDITÉ ET PERTINENCE DES POLITIQUES

Cette section vise à mettre l’accent sur les éléments clés qui restent flous dans le PTE et qui mériteraient une attention particulière dans la version finalisée du PTE ainsi que dans la définition du prochain plan sectoriel de l’éducation.

4.1. Les priorités politiques

Les priorités politiques identifiées dans le PTE sont déclinées en six grands domaines :

- ✓ Accès et condition de scolarité au fondamental
- ✓ Amélioration de la qualité au fondamental
- ✓ Promotion de l’équité au fondamental
- ✓ Enseignement des métiers et formation professionnelle
- ✓ Amélioration de la résilience du secteur
- ✓ Mesures prioritaires de renforcement des capacités

Pour rappel, le PTE est un plan de transition sur trois ans (2018 – 2020) qui se focalise sur les quatre cycles de l’enseignement fondamental. L’enseignement des métiers et la formation professionnelle sont également abordés en raison (i) du caractère prioritaire de ce sous-secteur dans la politique de développement du Burundi et (ii) de son rôle dans l’articulation entre le fondamental et le post fondamental.

Ces priorités politiques sont pertinentes face aux différents enjeux que le système éducatif burundais doit relever pour tendre vers une éducation pour tous et pour faire face aux défis que le système éducatif rencontre. Les coûts de mise en œuvre de ces différentes politiques identifiées dans le PATB sont présentés dans le tableau suivant.

TABLEAU 6 : RÉPARTITION DES COÛTS DANS LE PATB PAR POLITIQUE (EN 000 FBU)

Politiques	2018		2019		2020		Total	
	000 Fbu	%	000 Fbu	%	000 Fbu	%	000 Fbu	%
1. Accès au fondamental	504,71	0,7%	1610,34	1,4%	1121,0	1,3%	3236,05	1,2%
2. Qualité au fondamental	7788,55	10,6%	26634,08	22,4%	14674,94	16,5%	49097,58	17,5%
3. Équité au fondamental	9995,11	13,6%	32797,28	27,6%	22951,62	25,8%	65744,03	23,4%
4. Articulation entre l'EMFP et le fondamental	6555,48	8,9%	6208,86	5,2%	1705,75	1,9%	14469,10	5,1%
4. La résilience du système éducatif	45329,39	61,7%	47080,03	39,6%	46823,08	52,7%	139232,51	49,5%
6. Gouvernance	3244,74	4,4%	4679,06	3,9%	1529,76	1,7%	9453,57	3,4%
	73417,00	100%	119009,67	100%	88806,18	100%	281232,86	100%

Source : calcul des auteurs issu du PATB

La part très importante des dépenses pour l'amélioration de la résilience du système éducatif (49,5% sur la période 2018 – 2020) est liée essentiellement au programme de cantines scolaires qui représente environ 91% des dépenses de la résilience avec un montant sur trois ans d'environ 126,8 milliards de Francs Burundais.

4.2. Les politiques d'accès

Le système éducatif burundais rencontre des défis majeurs en termes de capacité d'accueil avec 54% des groupes pédagogiques en double vacation ; ce sont les classes du premier cycle de l'enseignement fondamental qui enregistrent les plus forts taux de double vacation ainsi que les groupes pédagogiques les plus larges. Face à cette situation, le PTE a choisi de lier l'accès et l'amélioration des conditions d'apprentissage dans les premiers cycles de l'enseignement fondamental à travers notamment :

- (i) La réduction du nombre de classes pédagogiques à double vacation,
- (ii) L'augmentation du temps scolaire.

Face aux difficultés d'apprentissage, l'augmentation du temps scolaire apparaît comme indispensable pour améliorer le niveau des acquis scolaires. L'objectif étant de passer de 28 à 37 semaines d'enseignement. Des mesures administratives ont déjà été prises dans ce sens avec notamment (i) la diminution d'une semaine des petites vacances scolaires, (ii) la diminution d'un mois des grandes vacances scolaires et (iii) la majoration de l'emploi du temps journalier d'une heure. Pour les syndicats d'enseignants et le représentant de l'association des parents d'élèves rencontrés dans le cadre de cette mission d'évaluation, ces mesures ont été prises de façon concertée et elles sont justifiées au regard de la situation du système éducatif. Certains ajustements sont encore en négociation, mais les objectifs d'augmentation du temps scolaire mentionnés dans le PTE apparaissent faisables compte tenu de la situation au Burundi.

- (iii) Réduction des entrées tardives en 1^{ère} année du fondamental. L'objectif est de passer de 22% de nouveaux entrants âgés de 6 ans en 2016 à 35% en 2020.

- Les mesures envisagées pour la réduction des entrées tardives dans le système éducatif reposent sur des mesures administratives et des campagnes de sensibilisation qui sont justifiées et pertinentes. **Toutefois, il faudra être vigilant avec les mesures administratives afin qu’elles n’impliquent pas un refus des élèves qui ont plus de 6 ans.**
- **Concernant le renforcement de la gratuité, il est recommandé au PTE d’être plus précis dans les termes utilisés, car ils peuvent porter à confusion sur la situation actuelle.** En effet, l’enseignement fondamental est gratuit au Burundi et les écoles reçoivent des petites subventions¹² sur le budget de l’État pour compenser la suppression des frais de scolarité et permettre le fonctionnement quotidien des écoles. Toutefois, face aux besoins des écoles, il est fréquent qu’une contribution (matérielle ou financière) soit demandée aux parents. **Il s’agit donc plus de limiter la contribution des parents plutôt que de renforcer la gratuité.**

Au niveau du quatrième cycle de l’enseignement fondamental, l’accès et les conditions d’apprentissage seront améliorés à travers :

- (i) La réduction des redoublements en 9^{ème} année.

La classe de 9^{ème} année est considérée comme l’année de fin de cycle de l’enseignement fondamental avec l’existence d’un concours en fin d’année pour entrer dans le post fondamental. Ce concours est un moyen pour le gouvernement de réguler les flux vers le post fondamental avec un renforcement des exigences dans la mesure où le taux de transition passera de 44% en 2016 à 27% en 2020 pour le post fondamental général, de 11% à 8% pour le post fondamental pédagogique et de 21% à 16% pour le post fondamental technique¹³. Parallèlement, les redoublements en classe de 9^{ème} seront progressivement interdits avec des textes réglementaires.

Ces mesures révèlent un développement quantitatif modéré et maîtrisé de l’enseignement post-fondamental qui est en cohérence avec les objectifs du PSDEF 2012-2020 et qui répond à un souci de réalisme au regard des ressources pour le secteur et des capacités d’accueil limitées du post-fondamental. Cette régulation stricte des flux vers le post fondamental se fera avec une ouverture plus large vers l’enseignement des métiers et la formation professionnelle où les CEM accueilleront « les jeunes ou adultes ayant abandonné l’enseignement fondamental avant la fin de la 9^{ème} année et qui souhaitent apprendre un métier (cf. section 4.7).

4.2.1. Accroissement des capacités d’accueil

Le PTE focalise l’accroissement des capacités d’accueil dans les provinces où le pourcentage de classe à double vacation dans le premier cycle est le plus élevé et où les effectifs sont pléthoriques. Les provinces de Cibitoke, Kirundo et Muyinga Muyinga présentent des conditions particulièrement défavorables. Ce choix est pleinement justifié au regard de l’objectif d’améliorer l’équité entre les provinces / communes et de renforcer la qualité des apprentissages.

Le PTE mentionne que « *Le programme portera sur la construction d’environ 900 salles de classe dans les trois premiers niveaux du fondamental, les situations les plus critiques repérées dans les classes du cycle 1 seront traitées en priorité* ». Cela signifie que le PTE se focalise sur les trois premiers cycles du fondamental pour la construction des salles de

¹² Depuis la crise, le montant de la subvention est de 1500 FBU par élève et par an alors qu’avant 2015, le montant était de 1500 FBU (Budget de l’État) + 800 FBU (FCE) par élève et par an.

¹³ Source : PTE, tableau sur les « principales sources de la politique éducative »



classe et ne tient pas compte des besoins en salle de classe pour le quatrième cycle du fondamental. **Ce choix est cohérent** avec l’objectif de réduire les classes à double vacation et les effectifs pléthoriques dans le premier cycle, **mais la contrepartie est qu’il risque d’accentuer les goulots d’étranglement qui existent au niveau de l’accès au quatrième cycle du fondamental.** Par ailleurs, si le choix est de mettre la priorité sur la construction des salles de classe dans les trois premiers cycles du fondamental, il apparaît important que le redéploiement et le recrutement des enseignants se fassent aussi en priorité sur ces trois premiers cycles du fondamental.

Le PATB prévoit la construction de 932 salles de classe ce qui est en deçà des besoins estimés dans le modèle. Toutefois, **le nombre de 932⁴⁴ salles de classe sur 3 ans est réaliste au regard des capacités d’absorption.** Entre 2011 et 2017, le ministère, avec l’appui de ses partenaires techniques et financiers, a construit 8384 salles de classe, soit une moyenne de 1198 salles de classe par an. Si on met de côté les constructions réalisées par les communautés qui s’élèvent à 3991 salles de classe, alors le ministère et les PTF ont construit en moyenne 570 salles de classe par an sur la période 2011 – 2017.

Le Burundi a donc les capacités techniques pour construire les 932 salles de classe sur les trois ans. **Cependant, ce nombre est nettement inférieur au besoin estimé dans le modèle de flux pour le fondamental qui s’établissent à 2 246 salles de classe entre 2018-2020.** La non-prise en compte du nombre de salles de classe évalué dans le modèle de flux aura des répercussions sur l’atteinte des objectifs du PTE et notamment sur le nombre d’élèves par groupe pédagogique et sur le pourcentage de salles en double vacation.

4.2.2. L’évaluation de la réforme du 4^{ème} cycle de l’enseignement fondamental

Le PTE envisage une évaluation de la réforme du 4^{ème} cycle de l’enseignement fondamental. Cette évaluation est nécessaire, **mais il est vivement recommandé de faire un état des lieux de la réforme plutôt qu’une évaluation.** En effet, un état des lieux a pour avantage d’avoir un regard plus constructif sur ce qui a été fait et sur ce qui reste à faire dans les prochaines années pour assurer un enseignement fondamental de qualité pour tous les enfants burundais.

Les résultats de cette évaluation serviront à la préparation du prochain plan sectoriel de l’éducation. **Le PTE gagnerait à être plus précis sur le calendrier de cette évaluation / état des lieux.** Sachant que la majorité des financements pour cette évaluation / état des lieux sont inscrits dans le PATB en 2020, cela signifie que les résultats risquent d’être disponibles trop tardivement par rapport au processus de préparation du prochain PSE.

Enfin, **il est recommandé que le PTE mentionne davantage les modalités de coordination de cette évaluation / état des lieux en mettant en évidence la nécessité d’avoir un comité de pilotage mixte : PTF – MEESRS** avec une composition limitée (par exemple 3 PTF et 6 cadres du MEESRS). Le Comité de pilotage mixte avec la présence d’au moins trois PTF aura pour avantage de renforcer le dialogue entre les parties prenantes et d’améliorer le suivi et l’encadrement des consultants qui seront chargés de faire cette évaluation / état des lieux.

⁴⁴ 117 salles de classe sont en cours de construction par l’UNICEF avec les financements du GPE/PACEF.

4.3. La question enseignante

4.3.1. Recrutement, affectation et redéploiement des enseignants

En 2012, le RESEN montrait un haut niveau d’aléa avec 44% des décisions d’affectation des allocations des enseignants du primaire qui sont liées à d’autres facteurs que le nombre d’élèves. Face à cette situation, le Ministère s’est engagé en 2010 puis en 2016, dans un processus de redéploiement des enseignants. Ainsi, un accent particulier sera mis durant toute la durée du PTE sur le suivi –évaluation du mouvement de redéploiement qui a commencé en 2016. Cet aspect est d’autant plus pertinent qu’il vise à évaluer en interne au Ministère les effets de cette politique et à mettre en place les mesures correctives nécessaires par rapport aux besoins en enseignants.

Au niveau du recrutement des enseignants, le modèle de flux a prévu un besoin en enseignants de 6380 pour les 3 premiers cycles du fondamental entre 2018 et 2020 alors que le PATB prévoit le recrutement de 3 400 enseignants sur la même période, ce qui est en deçà des prévisions du modèle de flux. **Il est important de mettre en cohérence les données du modèle de flux et celles du PTAB ou d’expliquer les écarts.**

TABLEAU 7: ÉVOLUTION DES BESOINS EN ENSEIGNANTS ENTRE 2018 ET 2020

Cycle	2018	2019	2020	TOTAL
Préscolaire	40	39	38	118
Fondamental 1,2 & 3	2081	2149	2150	6380
Fondamental 4	1037	1047	1319	3403
Ensemble	3158	3236	3508	9901

Source : modèle de flux

Le recrutement des enseignants est un point de vigilance important à avoir sur les prochaines années dans la mesure où le recrutement prévu sur le budget 2018 est très faible (600 enseignants pour le fondamental) au regard des besoins estimés. Le recrutement d’un nombre d’enseignants inférieur aux prévisions ne permettra pas d’atteindre les objectifs d’expansion de l’enseignement fondamental et cela risque d’avoir un impact négatif sur l’amélioration de la qualité des apprentissages.

4.3.2. La formation continue des enseignants

Au niveau de la formation continue des enseignants, le PTE met l’accent sur l’organisation des journées pédagogiques pour les trois premiers cycles de l’enseignement fondamental et des réseaux scolaires pour le 4^{ème} cycle. **Cette modalité d’échange entre les enseignants en vue de renforcer leurs pratiques pédagogiques est pertinente** et le PATB met bien l’accent sur les ressources matérielles et les démarches administratives à mettre en place pour assurer leur opérationnalisation.

À côté des réseaux scolaires et des journées pédagogiques, plusieurs activités de formations continues sont prévues dans le PATB, comme le montre le tableau ci-dessous.

TABLEAU 8: LES FORMATIONS CONTINUES PRÉVUES DANS LE PATB

Intitulé de la formation	Nombre d'enseignants ciblés	Source de financement
Organisation de sessions de formation à l'intention des nouveaux enseignants affectés dans le fondamental 4	14000	Non-mentionné
Renforcement des capacités des enseignants sur la gestion des grands groupes	Non mentionné	Right to Play
Renforcement des capacités des enseignants sur les méthodes d'enseignement centré sur l'enfant et basées sur le sport et le jeu	Non mentionné	Right to Play
Formation sur l'apprentissage de la lecture à travers la méthodologie centrée sur l'apprenant et basée sur le jeu	400	Right to Play
Formation des enseignants des 3 premiers cycles sur les disciplines d'enseignement	3 501	World Vision
Formation des enseignants des 3 premiers cycles sur les méthodes d'enseignement (approche participative)	5 100	World Vision
Formation des enseignants sur les méthodes d'enseignement de la lecture	3 501	World Vision
Formation des enseignants du premier cycle sur les nouveaux programmes et sur les méthodes d'apprentissages de la lecture	194 600 hommes/heure	Banque Mondiale
Formation sur les évaluations formatives	Non-mentionné	Banque Mondiale
Formation des enseignants sur l'apprentissage de la lecture	41482	Banque Mondiale
Renforcement de capacités dans l'enseignement des sciences et de la maîtrise de la langue d'enseignement	Non-mentionné	AFD

Source : informations issues du PTAB

Face à cet ensemble d'activités de formations programmées, dont la Direction Générale des Bureaux Pédagogiques (DGBP) a la responsabilité de l'exécution, il est essentiel d'assurer une cohérence pédagogique au sein du système éducatif, notamment entre (i) les différents cycles d'enseignement, (ii) les programmes, guides et les manuels scolaires utilisés et (iii) les différents intervenants, partenaires et bailleurs appuyant le système.

À la lecture de ces activités de formation, **il est recommandé que le PTE fasse référence au plan de formation continue élaboré en 2013 et décrive la façon dont la coordination et la cohérence globale de ces activités de formation est prévue.** Le PTAB mentionne l'actualisation du plan de formation continue ainsi que la redynamisation de la cellule, mais le PTE n'en fait pas référence.

4.3.3. La formation initiale des enseignants

Le PTE a pris l'option de ne pas aborder la question de la formation initiale des enseignants avec la justification que la formation initiale des enseignants concerne le post fondamental. Ce choix a été vivement critiqué par plusieurs partenaires techniques et financiers. Cette critique apparaît justifiée pour les raisons suivantes :

- (i) la formation initiale est l'outil premier pour assurer une qualité des démarches pédagogiques et des apprentissages ;
- (ii) les besoins de recadrer la formation initiale en lien avec la réforme de l’enseignement fondamental et les nouveaux curriculums sont importants.
- (iii) Certains partenaires techniques et financiers sont engagés ou souhaitent s’engager dans l’appui à la formation initiale. En effet, l’Agence de Coopération Belge soutient la formation initiale des enseignants du 1^{er}, 2^{ème} et 3^{ème} cycle et la Coopération Française souhaitait appuyer la formation initiale pour les enseignants du 4^{ème} cycle du fondamental.

À défaut de considérer dans le PTE les questions liées à l’amélioration de la formation initiale des enseignants, une attention particulière devra être apportée à cette question lors de l’évaluation / l’état des lieux de la réforme de l’enseignement fondamental pour les cycles 1 à 4 (et pas uniquement le cycle 4).

4.4. Les politiques en faveur de la qualité

La qualité de l’éducation au Burundi est abordée sous plusieurs aspects dans le PTE. Les seules données disponibles pour analyser le niveau des acquis des élèves sont celles de l’évaluation PASEC de 2014.

Pour améliorer la qualité des apprentissages, le PTE met l’accent sur :

- (i) Les mesures de réduction des redoublements. Les objectifs de la baisse des redoublements sont ambitieux et se situent dans la continuité des actions engagées depuis 2012 avec le PSDEF. Les mesures identifiées dans le PTE pour accompagner la baisse des redoublements reposent sur (i) la poursuite des stratégies de communication pour déconstruire l’image positive du redoublement, (ii) un suivi rapproché des élèves au niveau de leurs résultats scolaires et de leur assiduité.
 - **Ces mesures sont pertinentes,** mais au-delà des mesures administratives qui peuvent amener des élèves à rester dans le système éducatif alors qu’ils n’ont pas le niveau requis, **la question des pratiques pédagogiques des enseignants pour améliorer les acquis des élèves n’est pas assez abordée dans le PTE.** Les cours de remédiation peuvent avoir un impact positif sur les acquis des apprentissages dans la mesure où (i) les enseignants disposent des capacités pour mener ces cours qui impliquent des pratiques pédagogiques différenciées et (ii) les parents comprennent que les bénéficiaires sont uniquement les enfants en difficultés et enfin, l’organisation de ces cours pose le problème de la charge financière que les enseignants peuvent faire porter sur les parents. **Le PTE gagnerait à envisager la formation des enseignants sur les cours de remédiation.**
 - Le PTE mentionne (section 3.2.1) que « la réduction du redoublement est une mesure non coûteuse et qui est entièrement maîtrisée par le MEESRS ». Le fait de considérer que la réduction du redoublement est une mesure non coûteuse, pousse à s’interroger sur l’accent qui est porté sur l’amélioration des acquis des élèves. La baisse du redoublement ne peut se limiter à des mesures administratives, au risque d’avoir un nivellement vers le bas de tout le système éducatif.
- (ii) L’apprentissage de la lecture. Le PTE souligne, à juste titre, l’importance de l’apprentissage de la lecture avec le développement d’une pédagogie de la réussite centrée sur l’élève. **Toutefois, le PTE aborde de façon succincte les outils et les formations qui seront mis en œuvre pour améliorer l’apprentissage de**



la lecture¹⁵. Le PTE gagnerait à développer davantage cet aspect qui apparaît essentiel dans le cadre de l’amélioration de la qualité.

(iii) L’accompagnement des enseignants dans l’évolution de leurs pratiques d’enseignement et d’évaluation. **Le PTE gagnerait à différencier les pratiques d’enseignement et les modalités d’évaluation**, notamment formative, dans la mesure où il s’agit de deux composantes distinctes qui impliquent la mise en œuvre d’outils et des formations bien spécifiques. Au Burundi, l’année scolaire est rythmée par un ensemble de tests qui posent la question de leur utilisation par les enseignants et les directeurs. En effet, l’utilité des tests est de mettre l’enfant au cœur des apprentissages en analysant leur niveau d’acquisition grâce aux résultats obtenus. Il s’agit ainsi de donner la possibilité aux élèves, aux enseignants et aux directeurs de mettre en place des mesures adaptées pour s’assurer que l’élève va progresser. Or, les entretiens réalisés dans le cadre de cette évaluation avec les différents acteurs du système éducatif (directeurs, enseignants, structures déconcentrées, administration centrale) poussent à s’interroger sur la capacité des acteurs à exploiter correctement les résultats aux tests. **Ainsi, il est recommandé que le PTE se penche davantage sur la question des évaluations formatives et sommatives en lien avec les pratiques pédagogiques.**

(iv) Le renforcement de l’encadrement de proximité. **Le PTE met, à juste titre l’accent sur l’encadrement de proximité qui représente un élément indispensable à l’amélioration de la qualité.** Les structures déconcentrées de l’éducation sont représentées par (i) les inspections provinciales (IPE), (ii) les directions provinciales (DPE) et (iii) les directions communales (DCE). Le PTE décrit uniquement les fonctions des IPE et ne permet pas de comprendre les responsabilités des différentes structures déconcentrées par rapport à l’encadrement de proximité. **Il est recommandé au PTE d’être plus explicite sur les rôles et les responsabilités des structures déconcentrées par rapport à l’encadrement de proximité.**

Les activités mentionnées au niveau du renforcement de l’encadrement de proximité sont :

- Étudier les possibilités de reprendre les tests harmonisés par province et par commune. **Ces tests sont coûteux et la valeur ajoutée peut être questionnée**, car (i) le système éducatif burundais est piloté par un ensemble d’évaluations qui rythment l’année scolaire et (ii) les évaluations formatives sont plus cohérentes par rapport aux objectifs globaux du PTE (réduire les redoublements et les abandons, tendre vers l’achèvement universel du cycle).
- La réflexion qui sera menée durant le PTE sur le rôle des directeurs d’école est pertinente pour améliorer la qualité des apprentissages.
- La mise en place de mécanismes de surveillance de l’assiduité des élèves afin de prévenir les décrochages scolaires et les abandons est pertinente (cf. ci-dessus).

Les mesures envisagées concernant l’encadrement de proximité risquent de se heurter aux ressources financières limitées des structures déconcentrées, notamment depuis la mise en veille du Fonds Commun de l’Éducation qui leur transférerait des ressources pour leurs frais de fonctionnement (carburant, frais de missions, ressources matérielles). **C’est un point de vigilance que le PTE n’adresse pas suffisamment et qui représente un réel risque au niveau de la mise en œuvre des actions de proximité.** Un plaidoyer fort devra être mené afin que les structures

¹⁵ Les informations existent au niveau du nouveau projet de la Banque Mondiale qui a été finalisé après la finalisation du PTE. Cela explique le manque d’information qui pourrait être rapidement comblé.

déconcentrées bénéficient de financements additionnels comme envisagé dans la matrice des indicateurs de suivi-évaluation (cf. tableau ci-dessous). Toutefois, il faut noter que les montants indiqués au niveau du PTAB.

TABEAU 9 : ALLOCATIONS BUDGÉTAIRES PRÉVUES POUR LES STRUCTURES DÉCONCENTRÉES

Structures déconcentrées	Année de base	Valeurs attendues		
	2015-2016	2018-2019	2019-20	2020-21
Montant alloué aux 18 DPE chaque année - FBU	128 726 451	209 306 000	209 306 000	209 306 000
Montant alloué aux 119 DCE chaque année - FBU	60 600 366	173 297 000	173 297 000	173 297 000
Montant alloué aux 18 inspections provinciales chaque année - FBU	195 737 615	271 004 000	271 004 000	271 004 000

Source : PTE

Le PTE gagnerait à développer davantage la place des évaluations sommatives et formatives dans le système éducatif dans la mesure où c'est un point central pour accompagner le changement pédagogique des enseignants et réduire les redoublements.

L'analyse des taux de promotion pour chaque niveau de l'enseignement fondamental, montre des taux de promotion plus faibles pour la 5^{ème} année. Cela peut refléter les difficultés rencontrées par les élèves pour passer du Kirundi au Français puisque la 5^{ème} année est une classe charnière dans ce sens. **Le PTE gagnerait à aborder la question des langues d'enseignement qui est un élément crucial pour la qualité des apprentissages.** En effet, dans le cadre de la loi n° 1/19 du 10 septembre 2013 portant organisation de l'enseignement de base et secondaire, il est prévu :

- l'introduction de quatre langues d'enseignement dès le cycle 1 (Kirundi, Français, Anglais, Kiswahili);
- le passage à une langue d'enseignement non maternelle dès le cycle 3 avec le choix de cette langue d'enseignement entre le Français et l'Anglais sans précision quant aux modalités de ce choix;
- le regroupement des quatre langues dans le même domaine d'enseignement ;
 - sans que les enseignants n'aient de formation pour les langues qu'ils n'ont jamais enseignées et/ou ne maîtrisent pas ;
 - sans prise en compte des différences didactiques fondamentales entre des langues de statuts très variables.

Face à cette situation ambiguë où aucune décision n'a été prise depuis cette loi, les curriculums ont été révisés en tenant compte des principes didactiques divergents de ces quatre langues et des éléments de didactique(s) des langues ont été inclus dans les modules de formations continues accélérées. **Il aurait été souhaitable que cette dimension linguistique fasse l'objet d'un suivi particulier dans le PTE.** Outre sa dimension transversale et systémique, la question des langues revêt, à ce niveau, une importance déterminante dans la réussite des apprentissages et donc de la réforme. Le test organisé par le Ministère de l'Éducation dans le cadre de l'initiative IFADEM a montré le « faible niveau de maîtrise du Français » des enseignants du primaire.

4.5. Les politiques en faveur de l’équité

L’équité occupe une place importante dans le PTE et les mesures en faveur de l’équité reprennent les priorités en termes d’accès et d’amélioration des conditions d’apprentissage. À savoir :

- la réduction des classes à double vacation (source d’iniquité face à la qualité des apprentissages);
- le ciblage des constructions scolaires dans des provinces où le pourcentage de classe à double vacation est le plus élevé;
- le redéploiement des enseignants.

Ces mesures sont pertinentes pour réduire les disparités entre les provinces.

Au niveau des disparités de genre, l’étude planifiée est pertinente dans la mesure où elle vise à comprendre pourquoi (i) les garçons abandonnent plus que les filles, particulièrement dans les trois premiers cycles du fondamental et (ii) il existe un indice de parité du taux d’achèvement des filles plus faible dans certaines provinces. Cette étude permettra d’identifier certaines mesures spécifiques dans le cadre de la préparation du prochain plan sectoriel.

Le PTE fait mention de l’appui aux élèves présentant des besoins spécifiques à travers la mise en œuvre d’activités spécifiques en lien avec l’éducation inclusive.

Le PTE envisage également une étude sur les enfants en dehors du système scolaire.

Le PTE envisage certaines mesures pour la réintégration des enfants déplacés et réfugiés dans le système scolaire burundais à travers notamment (i) leur identification et l’inscription des enfants déplacés dans des écoles à proximité de leur site d’accueil, (ii) le renforcement du rôle des comités collinaires de protection des enfants dans le suivi de l’assiduité des élèves, (iii) l’octroi de fournitures scolaires et (iv) la mise en place de cours de rattrapage.

4.6. L’amélioration de la résilience du système éducatif

Les mesures identifiées durant le PTE pour améliorer la résilience du système éducatif sont pertinentes et se regroupent en 5 axes :

- (i) Constructions scolaires et aléas climatiques. **Un ensemble de mesures pertinentes sont envisagées concernant l’amélioration des normes de constructions scolaires. L’implication des communautés envisagée dans le PTE sur la maintenance des infrastructures représente une garantie supplémentaire pour assurer le respect des normes de construction.**
- (ii) Suivi et modalités de gestion des interruptions de scolarité suite à des événements particuliers. Suite à la crise de 2015, le HCR a recensé environ 428 000 Burundais réfugiés dans les pays de la sous-région et environ 140 000 personnes déplacées internes dont 12 000 seraient orphelins, séparés ou non-accompagnés. **Le PTE aborde la question des enfants déplacés.**
- (iii) La politique d’alimentation scolaire **est très explicite dans le PTE.** Cette mesure est d’autant plus importante que le Burundi est un pays très pauvre; le programme des cantines scolaires représente un enjeu important en termes d’accès et de maintien des élèves dans le système éducatif et également en termes d’amélioration de la qualité des apprentissages.

- (iv) La gestion des risques sanitaires **en milieu scolaire est pertinente** compte tenu des risques sanitaires existants au Burundi (cf. étude de 2017 sur les risques et les vulnérabilités).
- (v) Les mesures identifiées pour améliorer la gouvernance et le pilotage de la résilience se situent dans le **cadre pertinent du renforcement de la cellule de gestion des risques** créé par ordonnance en 2014.

4.7. L’enseignement des métiers et la formation professionnelle

L’enseignement des métiers et la formation professionnelle constituent des enjeux importants pour le Burundi et son articulation avec l’enseignement fondamental est cruciale, notamment par rapport à la gestion des flux, puisque les Centres d’Enseignement des Métiers vont accueillir des jeunes qui n’ont pas terminé l’enseignement fondamental. Les montants alloués à ce sous-secteur durant les trois années que le PTE couvre sont d’environ 1,446 milliards de Fbu, soit 5,1% des dépenses totales avec notamment une baisse des montants de 2018 à 2020, passant d’environ 550 millions de Fbu à 170 millions en 2020. Au regard de l’importance qui est donnée à l’EMFP dans la gestion des flux pour le post fondamental, **ces montants paraissent très faibles. Cela représente un point de vigilance pour les années à venir pour atteindre les objectifs escomptés.**

Remarque: le 1^{er} paragraphe de la section 3.4.1 du PTE qui décrit l’accueil des élèves dans les CEM et les CFP mérite d’être revu, car il y a des erreurs et cette partie doit être plus explicite, notamment sur le niveau des élèves qui peuvent être accueillis dans les CEM.

Les principales mesures retenues dans le PTE sont les suivantes :

- (i) L’augmentation des bénéficiaires de l’enseignement des métiers.
- Le PTE (ainsi que le PATB) mentionne l’acquisition des équipements des 120 nouveaux CEM. Au regard des expériences passées avec l’acquisition d’équipements qui n’étaient pas forcément adaptés aux besoins, **un point de vigilance mériterait d’être apporté dans le PTE pour s’assurer que l’acquisition des équipements soit adaptée aux besoins.**
 - **Le développement d’un système de collecte fiable de données sur les effectifs des CEM et des CFP apparaît comme une priorité très pertinente dans le PTE**, dans la mesure où les données statistiques sur ce secteur ne sont pas disponibles, limitant ainsi son pilotage.
 - **L’étude sociologique sur les représentations de l’orientation professionnelle prévue dans le PTE n’est pas justifiée** dans la mesure où une étude similaire a déjà été réalisée en 2013 par l’APEFE sur « *les causes de la fréquentation problématique des CEM* »

Les activités qui seront menées durant le PTE afin d’améliorer la gestion des CEM et des CFP sont pertinentes. **Concernant le fonds de garantie pour faciliter l’insertion des lauréats, le PTE gagnerait à mentionner les leçons apprises** des expériences passées et mentionner les expériences actuellement mises en œuvre par l’Agence belge de coopération concernant les prêts accordés aux jeunes lauréats.

- **La structuration de la gouvernance du secteur à travers le sous groupe thématique du GSE dédié à**

l'enseignement des métiers, la formation professionnelle et l'enseignement technique est une mesure pertinente dans la mesure où le groupe thématique permet (i) de renforcer le dialogue entre le Ministère de la Fonction Publique et ses partenaires et (ii) d'assurer un meilleur pilotage de la mise en œuvre du PATB.

5. LES CAPACITÉS DE MISES EN ŒUVRE DES PRINCIPALES POLITIQUES

5.1. Le renforcement des capacités des institutions

Le PTE consacre une section spécifique au renforcement des capacités pour la mise en œuvre du PTE. **La prise en compte du renforcement des structures déconcentrées est parfaitement cohérente** avec le renforcement de l'encadrement de proximité envisagé pour améliorer la qualité du système éducatif et renforcer le suivi des élèves.

Le tableau suivant reprend l'ensemble des mesures suggérées dans le PTE pour renforcer les capacités institutionnelles dont l'administration centrale et déconcentrée et met en relief les points qui mériteraient d'être davantage précisés.

TABLEAU 10 : LES MESURES DE RENFORCEMENT DES CAPACITÉS

	Les actions de renforcement	Moyens mis en œuvre	Points de vigilance
Au niveau des écoles	Renforcement des capacités des directeurs des écoles sur le suivi administratif et pédagogique	Développement de guides spécifiques sur les techniques d'évaluation formatives, le repérage précoce des élèves en difficulté	Aucun
	Appui à l'organisation des réseaux scolaires et des journées pédagogiques	Dotations en matériels et outils spécifiques	Aucun
	Renforcement des comités de gestion	Développement des formations des Comités de Gestion des Écoles (CGE)	Aucun
Au niveau des DPE, DCE et IPE	Au niveau des DCE : Renforcement dans le contrôle des données statistiques	Développement d'un manuel de procédures sur le suivi et le pilotage des données statistiques (prévention contre les échecs scolaires et les redoublements)	Aucun

"Évaluation du Plan de Transition de l'Éducation au Burundi"
RAPPORT D'ÉVALUATION

	Les actions de renforcement	Moyens mis en œuvre	Points de vigilance
		Formation et sensibilisation des DCE sur la collecte des données statistiques	Aucun
		Renforcement des moyens de fonctionnement des DCE	S'assurer que les structures déconcentrées disposent des ressources disponibles mentionnées dans la matrice de résultat (cf. tableau 9 ci-dessus)
		Organisation des tests harmonisés	Pertinence limitée (cf. section 3.4)
Au niveau des DPE et des IPE	Renforcement des capacités des DPE et IPE	Renforcement des moyens de fonctionnement des DPE	S'assurer que les structures déconcentrées disposent des ressources disponibles mentionnées dans la matrice de résultat (cf. tableau 9 ci-dessus)
		Développement d'outils de suivi de la gestion des petites classes, de réduction du redoublement	Le PTE et le PATB manquent de précision sur cette activité.
Au niveau central	Renforcement des capacités du BPSE sur la collecte et la production des données statistiques	Développement de guides pour la collecte des données + formations + équipement du BPSE	Ajouter le renforcement des capacités pour l'élaboration du modèle de simulation et la planification
	Renforcement des capacités de la DRH sur la gestion des ressources humaines	Appui technique + formations + équipements	Aucun
	Renforcement du bureau des évaluations pour la mise en place d'un dispositif pour l'évaluation des acquis scolaires	Formations + équipements	La mise en place d'un dispositif pour l'évaluation des acquis scolaires est pertinente.

Le rôle et les démarches de l'évaluation des acquis des apprentissages du point de vue du système, impliquent de différencier le niveau global (national) du niveau local (la classe, l'école). Le PTE aborde de façon succincte la question de l'évaluation au niveau global, mais elle est mentionnée dans le PTAB à travers le renforcement des capacités du bureau des évaluations et la mise en place d'un dispositif pour l'évaluation des acquis scolaires.

5.2. Le renforcement des capacités de suivi et pilotage

Les responsabilités institutionnelles sur la programmation annuelle et le pilotage du PTE sont clairement expliquées et cohérentes avec le fonctionnement du MEESRS.

Le renforcement des capacités du Ministère dans le suivi et le pilotage de la mise en œuvre du PTE n’est pas suffisamment abordé, ce qui représente un risque pour sa mise en œuvre. Il est donc recommandé dans le PTE de développer ces aspects et les modalités de l’appui. La mise en place de mesures de renforcement des capacités spécifiques sur les aspects de planification, de suivi et de pilotage du PTE ainsi que sur les aspects de construction scolaire, permettra de réduire les risques de blocage dans la mise en œuvre. Les modalités des appuis techniques (perlés ou en résidence) méritent d’être discutées rapidement avec le MEESRS et mentionnées dans le PTAB.

Par ailleurs, dans le cadre du programme de construction scolaire qui fait intervenir plusieurs modalités, il est indispensable de réfléchir à un appui au BISEM dans le renforcement de ces capacités.

La gestion financière

Le PTE précise que *«la période de mise en œuvre du PTE sera mise à profit pour renforcer les capacités de l’administration de l’éducation pour qu’elle soit capable de gérer convenablement les ressources budgétaires mises à sa disposition et pour préparer le retour à la modalité du fonds commun dès que la situation le permettra»*. Ce volet apparaît très important au regard des acquis du FCE et des effets structurants que le FCE a joué sur les administrations (centrales et déconcentrées) avec également un renforcement positif des capacités de l’administration notamment au niveau de la gestion financière et comptable. La volonté de revenir à une modalité de gestion alignée, c’est-à-dire au Fonds Commun de l’Éducation, a clairement été exprimée par tous les cadres des ministères rencontrés. Toutefois, **le PTE ne précise pas les types d’appui qui seront mis en place pour gérer les ressources budgétaires.**

Aussi, compte tenu de la situation actuelle du Burundi, le retour au Fonds Commun de l’Éducation apparaît difficile et il est envisagé la mise en place d’une unité de gestion. À ce titre le **PTE n’est pas clair sur le partage des responsabilités entre les administrations du MEESRS et l’Unité de facilitation de la Banque Mondiale.** Il semblerait que le PTE aborde cette question comme si le FCE était toujours opérationnel (cf. section 5.1).

La programmation des plans d’action annuels budgétisés (PAAB) – Section 5.2.1 du PTE

La programmation des plans d’action annuels décrite dans le PTE représente un risque de blocage, car la procédure mentionne que les PAAB devront être « discutés et consensuels » au cours d’un GSE.

À partir du moment où (i) il existe une validation en interne au MEESRS des PAAB et où (ii) le travail de préparation des PAAB se fait en collaboration avec les partenaires techniques et financiers en fonction de l’appui que chacun apporte aux différentes directions du ministère ; alors **la discussion consensuelle sur les PAAB peut se faire durant les groupes thématiques.**

Le Secrétaire Permanent avec l’appui du Bureau de la Planification de l’éducation sont les garants du respect des orientations stratégiques du PTE et de la mise en œuvre du PATB.

Par ailleurs, le PTE mentionne que les PAAB seront soumis à l’approbation du gouvernement, cela représente une fois de plus un risque de retard dans la mise en œuvre des PAAB. Les PAAB pourraient être validés par les ministres sectoriels et non pas par le gouvernement.

Il est recommandé de revoir cette section 5.2.1.

Le suivi de l’exécution matérielle Section 5.2.1 du PTE

Le PTE mentionne l’élaboration d’un bilan trimestriel de l’exécution des plans d’action de chaque direction qui sera consolidé par le BPSE.

Si le bilan de l’exécution matérielle est indispensable, la fréquence trimestrielle comporte le risque d’être trop lourd à gérer, notamment au niveau de la consolidation par le BPSE. **Il est recommandé de revoir la fréquence des bilans trimestriels dans le PTE et d’avoir un bilan léger à mi-parcours et un bilan technique et financier une fois par an lors des revues annuelles.**

5.3. La gestion sectorielle

La préparation du PTE a permis au dialogue sectoriel de redémarrer après une interruption liée à la crise socio-politique de 2015 et au retrait de plusieurs partenaires techniques et financiers. Le Groupe Sectoriel de l’Éducation représente un cadre de dialogue important entre les ministères sectoriels et les partenaires techniques et financiers sur les grandes préoccupations du secteur.

Les effets recherchés d’un cadre organisé de dialogue sectoriel conjoint sont :

- ✓ Un cadre unique et restreint pour assurer un suivi et un accompagnement conjoint efficace du plan de transition de l’éducation;
- ✓ Un cadre fonctionnel pour engager de manière pratique les travaux de réflexion conjoints nécessaires au suivi du secteur (par exemple, la finalisation et l’endossement du PTE, le suivi de l’évaluation / état des lieux de la réforme du 4^{ème} cycle de l’enseignement fondamental, le suivi de l’exécution financière), et;
- ✓ Des effets structurants pour l’administration et un appui à la décision

Pour cela, les réunions du groupe sectoriel de l’éducation doivent être régulières (par exemple, une fois par trimestre) avec des ordres du jour établis avant chaque réunion et des comptes rendus succincts qui reprennent les recommandations émises lors du GSE. Le suivi de ces recommandations doit être présenté systématiquement à chaque groupe sectoriel.

Il est recommandé de reformuler et de réorganiser la section sur le suivi et la coordination du PTE qui n’est pas assez stratégique. Par exemple, il est mentionné que :

- « *Le GSE se réunira chaque fois que nécessaire* ». Le cadre de dialogue doit être davantage structuré au risque de ne jamais se réunir. La proposition est d’organiser un GSE une fois par trimestre et chaque fois que nécessaire. À noter que le cadre partenarial mentionne des réunions du GSE une fois par mois.
- « *Approuver les PAAB* ». L’approbation des PAAB pourrait se faire dans les groupes thématiques afin d’alléger le processus de discussion et de renforcer l’appropriation des PAAB au sein de groupes plus restreints et plus techniques.

Il est important d’avoir un suivi de l’exécution des PAAB – au moins financier – avec la présentation des taux d’exécution financiers et des taux d’engagement des principaux projets et du budget de l’État lors des réunions du GSE.



Par ailleurs, les missions qui sont assignées au BPSE posent la question des capacités en termes de ressources humaines, matérielles et financières. Le PTE mentionne que « *des moyens financiers additionnels seront mis à la disposition du BPSE dans le cadre de la composante Gouvernance et pilotage du plan de transition, notamment des appuis techniques pour lui permettre de jouer pleinement son rôle dans le processus* ». Le PATB prévoit des financements conséquents sur l’appui à l’organisation des réunions du GSE et des groupes thématiques et à l’organisation des revues sectorielles conjointes sans préciser les modalités de cet appui. **Il est recommandé de préciser les modalités des appuis prévus pour l’organisation des réunions du GSE, des groupes thématiques et l’organisation des revues sectorielles.**

5.4. La gestion des risques

La gestion des risques liés à la mise en œuvre n’est pas abordée dans le PTE. Or, plusieurs risques peuvent être identifiés :

- **Risques politiques** avec un pays qui reste fragile suite à la tentative de coup d’État de 2015.
- **Risque institutionnel** avec notamment (i) un changement organisationnel et (ii) des nouvelles nominations suite au référendum prévu le 17 mai 2017 sur la constitution. À cela s’ajoutent les défis liés à la coordination notamment entre les unités de projets et les directions centrales.
- **Risques budgétaires** avec l’absence ou la faiblesse de financements extérieurs additionnels
- **Risques sur les infrastructures scolaires** avec une faible capacité des entrepreneurs locaux et des communautés, des travaux mal réalisés, des retards dans la passation des marchés.
- **Risque sur l’augmentation du temps scolaire** : l’augmentation du temps scolaire se fait sans contrepartie financière, ce qui peut entraîner un manque d’engagement et une démotivation de la part des enseignants.
- **Risque sur les retards enregistrés concernant l’évaluation / état des lieux de la réforme du 4^{ème} cycle l’enseignement fondamental.** L’élaboration des nouveaux programmes et des manuels pour les cycles 2 et 3 dépend fortement des résultats de cette évaluation.

Il est recommandé de formuler une section spécifique sur la gestion des risques liés à la mise en œuvre et les mesures envisagées pour limiter ces risques.

6. LA VIABILITÉ DU PLAN TRIENNAL D’ACTION BUDGÉTISE

Compte tenu de la situation de crise, le dernier PATB qui a été élaboré sur la période 2013 – 2015, n’a malheureusement pas été évalué. En conséquence, le taux d’exécution n’est pas connu. Cela représente un manque pour l’analyse de la viabilité du PATB actuel.

En revanche, les taux d'engagement et de décaissement sur le FCE sont présentés dans le tableau ci-dessous, montrant une réelle capacité du MEESRS à exécuter les financements extérieurs. Mais il faut être prudent dans l'analyse dans la mesure où la modalité du FCE s'apparente à un appui budgétaire sectoriel, qui ne peut pas être comparé à une modalité d'exécution qui passerait par une unité de gestion.

TABLEAU 11 : TAUX D'ENGAGEMENT ET D'EXÉCUTION SUR LE FCE 2013 – 2015

	2013	2014	2015
Budget de l'année (FBU)	37 927 064 568	66 218 916 744	51 978 473 619
Taux d'engagement	83,48%	82,73%	72%
Taux de décaissement	41,64%	53,29%	49,88%
Part des marchés signés année en cours (FBU)	22 108 077 021	27 717 712 426	13 854 621 43 6

Source: MEESRS – DGF

La structure du PATB

Si la structure du PATB est cohérente avec la structure des politiques énoncées dans le PTE, il est surprenant de constater que le PATB reprend une très longue liste d'activités très détaillée, jusqu'aux tâches. Cette structure trop détaillée amène plusieurs remarques en lien avec son exploitation par le MEESRS :

- (i) La difficulté de véritablement identifier les activités qui seront mises en œuvre, et donc;
- (ii) La difficulté du pilotage de la mise en œuvre du PATB, et;
- (iii) La difficulté de lier les activités aux résultats.

Par ailleurs, le PATB du PTE n'est pas en accord avec l'approche qui a été utilisée pour la planification du PSDEF 2012 -2020 et du Fond Commun de l'Éducation¹⁶. En effet, depuis 2012, le Ministère utilisait un plan d'action analytique qui permettait d'avoir une meilleure visibilité des activités planifiées et une planification stratégique en fonction des objectifs identifiés dans le PTE. La structure utilisée dans le PTE apparaît donc comme « un retour en arrière » par rapport aux acquis des années précédentes. Selon le rapport d'évaluation du FCE de 2017, on peut noter sur les questions liées à la planification les éléments suivants : « *Après des difficultés initiales de compréhension de la fonction du cadre analytique, son utilisation a été acceptée et la planification du BAS s'est alors opérée chaque année sur la base de cet outil. Le caractère unique et inclusif du cadre de la planification, englobant le budget général et les ressources extérieures, a amélioré la prévisibilité et la complémentarité des financements, harmonisé à travers un format commun le processus de planification pour l'ensemble des directions générales du ministère et contribué à diffuser les préceptes de l'approche sectorielle. Cette approche a permis une meilleure analyse des financements de l'éducation et des déséquilibres dans l'allocation des ressources (...)*

Une approche pragmatique pour le développement de la planification annuelle du secteur de l'éducation s'est donc structurée autour de l'élaboration d'un cadre de planification unifié, un plan analytique qui a permis d'inscrire toutes les activités et les ressources annuelles du secteur de l'éducation et de la formation dans le cadre d'un plan d'action annuel (...).

¹⁶ Cf. Manuel de Procédure du FCE

Ces développements ont représenté un progrès important et facilité une meilleure analyse des financements de l'éducation et des déséquilibres dans l'allocation des ressources, une approche sectorielle plus cohérente accompagnée d'une plus grande complémentarité des financements. Ils ont aussi facilité le développement d'outils de contrôle ex-ante, sur la pertinence de l'ensemble des activités, et de suivi, pour rendre compte des opérations exécutées et des ressources utilisées ».

Les cadres du ministère interrogés à ce sujet n'ont pas pu apporter de justification sur cette nouvelle structure. Dans le cadre du plan de transition de l'éducation, il ne s'agit pas de changer la structure qui a été élaborée avec l'accompagnement extérieur, mais de la rendre plus stratégique et opérationnelle. **Il est fortement recommandé de maintenir uniquement les activités du PATB (et non les tâches), c'est-à-dire le niveau 4 de la nomenclature; toutes les autres lignes doivent être masquées et les coûts de chaque activité doivent apparaître.** Les tâches, qui parfois vont jusqu'au niveau 6 (des sous-sous-tâches des tâches) serviront à l'élaboration des plans d'action annuels. Ce travail de nettoyage est indispensable pour permettre d'avoir un pilotage le plus efficace possible et de mieux comprendre les activités qui seront menées pour atteindre les objectifs attendus.

Au-delà de ces remarques, le PATB se décline sur les trois années et décrit :

- Les quantités,
- Les coûts unitaires et les coûts totaux,
- Les sources de financement,
- La concordance avec le modèle de flux chaque fois que cela est pertinent,
- La référence à la ligne budgétaire du budget de l'État, et;
- La chaîne d'exécution.

Les coûts unitaires

Le coût unitaire sur les salles de classe semble surestimé et il est important de faire une note pour justifier les montants indiqués. Il s'agit notamment. En effet, le coût unitaire de la construction d'une salle de classe équipée est estimé à 31.000 USD. À noter que le modèle de flux donne un coût unitaire de 35.000 USD. **Il y a un besoin d'uniformiser les coûts entre le modèle de flux et le PTAB.** Par ailleurs, selon l'étude sur les « *constructions scolaires pour l'École Fondamentale dans le contexte du Plan Sectoriel de Développement de l'Éducation et la Formation (PSDEF) - Contraintes et Opportunités - Défis et pistes pour l'avenir*¹⁷, le coût unitaire proposé dans le PTE paraît élevé, y compris en considérant les taux d'inflation¹⁸.

TABLEAU 12 : LES COÛTS UNITAIRES DE CONSTRUCTION D'UNE SALLE DE CLASSE SELON LA MAÎTRISE D'OUVRAGE

Maitrise d'ouvrage	Année	Coût unitaire	Commentaire
ABUTIP	2013	25.00.000 HT	Ce coût comprend les travaux (contrat d'entreprise), la maitrise d'œuvre, la maitrise d'ouvrage délégué (honoraires de l'agence est de 6% des montants gérés). Les données sont une moyenne sur les 30 écoles du programme FCE-II de l'ABUTIP
UNICEF	2013 - 2015	28.600.000 HT	Ce coût est la moyenne du programme UNICEF réalisé de 2013 à 2015 dans lequel l'UNICEF est Maître d'ouvrage délégué (MOD).
Maîtrise d'Ouvrage	2015	35.000.000 TTC	Ce coût comprend la salle de classe, son mobilier, le prorata

¹⁷ Serge Theunynck et Hervé Rabakoson The World Bank Mai 2017

¹⁸ Les taux d'inflation selon l'ISTEEBU sont : 1/ le taux d'inflation annuelle : 5,6% fin 2016 ; 2/ le taux d'inflation annuelle : 12,4% fin juin 2017.

Maitrise d'ouvrage	Année	Coût unitaire	Commentaire
Communale (MOC) financée par le FCE			de sanitaires qui l'accompagne, plus le coût de la maîtrise d'œuvre

Le calcul du coût unitaire moyen d'une salle de classe n'est jamais évident car plusieurs éléments peuvent entrer en considération. Par exemple, est-ce que ce coût unitaire comprend la construction de blocs de latrines ? La construction d'un point d'eau ? L'acquisition des bancs pupitres ou tout autre équipement ? Ainsi, **il serait important que le plan de transition indique précisément à quoi correspond le coût unitaire d'une salle de classe.**

Afin d'avoir une meilleure cohérence des coûts, le PTE mériterait d'harmoniser les coûts unitaires entre le PTAB et le modèle de flux.

Les financements

Le PATB a été construit en fonction des ressources disponibles et non en fonction des résultats à atteindre, c'est-à-dire en fonction des activités à mener pour atteindre tel ou tel résultat. Par rapport à cette logique, trois sources de financement sont indiquées dans le PTAB : Budget de l'État / Financements acquis / Financements prévus. Or, dans les financements prévus, il y a uniquement les financements du PME et de la Banque Mondiale.

Le PATB gagnerait à être plus ambitieux en identifiant les activités pour atteindre des résultats concrets et à avoir trois colonnes sur les sources de financement : Budget de l'État / PTF / Financements à rechercher.

La chaîne d'exécution

La chaîne d'exécution comprend 7 niveaux : initiative / rédaction des TdR ou DAO / passation des marchés / acte administratif / réalisation / suivi et relance / rapportage. **Le PATB gagnerait en termes de responsabilité et de redevabilité en indiquant uniquement la responsabilité au niveau de la mise en œuvre.**

En conclusion, bien que les activités mentionnées dans le PTE se retrouvent dans le PATB, dans son état actuel, il présente un intérêt opérationnel limité. Il souffre surtout de quatre limites :

- (i) Le PATB est trop détaillé et donc, les activités qui seront mises en place sont un peu noyées dans des informations qui ne sont pas pertinentes au niveau d'un PATB qui est un document stratégique.
 - (ii) Le PATB manque d'ambition, car il repose sur les ressources disponibles, ce qui laisse peu de marge au financement d'activités qui ne seraient pas préalablement identifiées.
 - (iii) Le PATB n'est pas lié au modèle de flux financier, notamment par rapport à la construction des salles de classe, aux manuels scolaires et au recrutement des enseignants. Les quantités sont très nettement sous-estimées.
- Les coûts unitaires pour la construction des salles de classe doivent être harmonisés avec ceux du modèle de flux et ils sont également surestimés.

7. LE FINANCEMENT

En raison de la faiblesse des données disponibles et du temps imparti, le MEESRS a choisi d'élaborer un modèle de flux, qui consiste en un outil plus simple basé sur la détermination des effectifs scolarisés par niveau et des coûts unitaires appliqués à chaque niveau de scolarisation pour obtenir les dépenses courantes.

7.1. Pertinence des hypothèses du modèle de flux

Les scénarios retenus

Plusieurs scénarios ont été développés par l'équipe technique nationale sur la base de différentes hypothèses (i) de cadrage macro-économique défini dans le bloc ressources et (ii) de développement du secteur éducatif et d'atteinte des cibles principales.

Deux sources d'information ont guidé le cadre macro-économique. La première est celle du ministère du plan qui est très optimiste et qui prévoit assez de ressources intérieures et extérieures pour le secteur de l'éducation d'ici 2025. La seconde plutôt pessimiste est fournie par les prévisions du Fond Monétaire International (FMI).

Le scénario qui a été retenu par le MEESRS, en accord le Ministère des Finances, du Budget et de la Privatisation est plus modeste et réaliste.

TABLEAU 13: HYPOTHÈSES MACROÉCONOMIQUES

Cadre macro	Indicateurs	Prévision en 2016	Prévision en 2020	Prévision en 2025
PIB	Taux de croissance annuel du PIB	0,5%	2,0%	5,0%
	En milliards de FBU	4445	4706	5670
Ressources internes	Ressources en % du PIB	13,4%	14,6%	16,0%
	Ressources internes pour dépenses courantes (En milliards de FBU)	638	685	907
Dépenses courantes de l'État pour l'éducation	% dépenses courantes de l'État hors dette pour l'éducation	34,6%	34,3%	34,0%
	Ressources pour dépenses courantes pour le secteur (milliards FBU)	253	283	397
Dépenses en capital de l'État pour l'éducation	% dépenses investissement État sur ressources internes pour éducation	0,5%	0,7%	1,0%
	Total ressources internes pour investissement pour le secteur (milliards FBU)	1,3	2,1	4,0
Total ressources éducation (milliards de FBU)		254	285	401

Source : Modèle de flux (bloc ressources nationales anticipées)

La viabilité des données démographiques : la population scolarisable

Les taux d'accroissement de la population scolarisable utilisés dans le modèle de flux découlent des projections de l'Institut de Statistiques du Burundi qui prévoit une baisse des taux d'accroissement de la population entre 2008 et 2030. Si le PTE ne mentionne pas les taux d'accroissement moyens annuels (TAMA) de la population scolarisable qui ont été utilisés dans le modèle de flux, il n'en reste pas moins que les calculs effectués montrent que le TAMA utilisé pour la population scolarisable est de -0,6% au préscolaire et 1,3% pour le primaire comme le montre le tableau suivant.

TABLEAU 14: ÉVOLUTION DES TAUX D'ACCROISSEMENT DE LA POPULATION SCOLARISABLE

Populations scolarisables	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025	TAMA
Préscolaire										
Population 3-5 ans	1,9%	0,9%	-0,1%	-0,5%	-1,0%	-1,4%	-1,9%	-2,2%	-1,2%	-0,6%
Fondamental										
Population 6-11ans	4,5%	3,8%	3,0%	1,9%	1,0%	0,2%	-0,5%	-1,1%	-0,6%	1,3%

Source : Calcul des auteurs sur le modèle de flux

Cela pousse à s'interroger sur la viabilité des données utilisées d'autant plus que le RESEN 2016 prévoit une hausse du TAMA entre 2008 et 2020 de 2,3% à 2,8%.

En conséquence, **les projections de la population scolarisable réalisées dans le modèle de flux sont sous-estimées, ce qui a des répercussions sur les différents besoins en enseignants, en salles de classe et en manuels qui sont sous-estimés ainsi que sur les indicateurs qui sont surestimés.**

Le taux d'accroissement moyen annuel des populations en âge d'être scolarisées est peu réaliste.

La viabilité des coûts dans le modèle de flux

Les coûts estimés dans le modèle de flux couvrent les dépenses courantes et les dépenses d'investissement du secteur de l'éducation. Les masses salariales, les constructions scolaires et les grandes masses de dépenses courantes sont intégrées dans le modèle de flux.

Selon le PTE, les coûts unitaires de base sont calculés sur la base des coûts unitaires calculés dans le RESEN 2016 à partir des dépenses de 2014 et ajustés sur la base des dépenses constatées en 2016.

Toutefois, comme signalé précédemment concernant la viabilité du PATB, il y a une erreur sur les coûts unitaires des salles de classe. **Le modèle doit donc être corrigé par rapport au coût unitaire d'une salle de classe et utiliser le montant de 35 millions de FBU ou environ 19 400 USD.**

7.2. Investissements et déficit de financement

Il existe un problème de cohérence entre les montants mentionnés dans le modèle de flux, le PTE et le PATB comme le montre le tableau suivant.

TABLEAU 15: PROBLÈME DE COHÉRENCE DANS L'ESTIMATION DES INVESTISSEMENTS

Source	Estimation des montants des investissements
Modèle de flux	130 millions USD
PTE	156 millions USD
PATB	158 millions USD

Les ressources internes disponibles sur le budget de l'État pour les dépenses en capital sont estimées à 24 millions de USD, ce qui représente 15% des besoins de financement en investissements.

Les ressources extérieures acquises sont d'environ 100 millions de USD soit 64% des besoins. Comme le montre le tableau ci-après, le montant qui reste à mobiliser sur les 3 années est estimé à 32 millions de USD.

TABLEAU 16 : DÉPENSES D'INVESTISSEMENT ET SOURCES DE FINANCEMENT (EN MILLIONS USD)

Source de financement	EN 1000 DE FBU				Montant en USD
	2018	2019	2020	Total période	
Ressources de l'État	10 959 800	14 583 501	17 410 729	42 954 031	23 863 350
Ressources extérieures	61 340 637	62 318 470	56 152 824	179 811 931	99 895 517
Total du financement disponible	72 300 437	76 901 971	73 563 553	222 765 962	123 758 868
Financement à rechercher	1 116 572	42 107 705	15 242 631	58 466 908	32 481 615
TOTAL	73 417 009	119 009 676	88 806 184	281 232 869	156 240 483

Source : PTE – selon les calculs du PATB

L'écart de financement est de 32 millions USD. Les financements additionnels prévus pour les trois prochaines années sont :

- PME : 25,6 millions de USD
- AFD : 4 millions d'Euros

Avec ces appuis financiers, l'écart de financement sera de 1,4 million USD. Compte tenu des réserves formulées sur la faiblesse des données démographiques et la sous-estimation du PATB en termes d'infrastructures et de recrutement d'enseignants, **le PTE répond partiellement aux besoins physiques.** En conséquence, les objectifs prioritaires de réduire les classes à double vacation et les effectifs pléthoriques dans les premiers cycles du fondamental, ne pourront pas être atteints.

L'écart de financement identifié est raisonnable, mais le nombre de constructions scolaires et le nombre d'enseignants à recruter sont sous-estimés dans le PTAB par rapport au modèle de flux. Cela signifie que l'écart de financement par rapport au modèle de flux est sous-estimé (cf. tableau 5).

8. PERTINENCE ET COHÉRENCE DES INDICATEURS SUIVI ÉVALUATION

Le PTE a défini un cadre de résultats pour le suivi et évaluation. Ce cadre est défini par pilier (accès, qualité, équité, résilience). **Pour des raisons de cohérence, il est recommandé de reformuler les intitulés et de revoir la structure afin d'être en cohérence avec le PTE et le PATB.**

Pour chaque indicateur la base de référence est définie (année et valeur), les valeurs prévues sont indiquées par année jusqu'en 2020/2021, ainsi que le moyen de vérification qui est généralement lié aux collectes de données statistiques ou aux rapports d'activités. Il sera donc possible de suivre annuellement le niveau d'atteinte des résultats, à condition d'apporter une attention particulière à l'appui qui est envisagé dans le PATB pour renforcer les capacités du Bureau de la Planification dans la collecte des données statistiques. Toutefois, les périodes prises en compte par le cadre de résultat sont décalées par rapport à celles du modèle de flux. Tandis que l'année 2018 correspond à l'année scolaire 2017-2018 pour le modèle, c'est plutôt 2018-2019 pour le cadre de résultat. **Les années du cadre de résultat doivent être mises en cohérence avec celles du modèle.** Par ailleurs, les données du cadre de résultats doivent être mises en cohérence avec celles du modèle de flux (exemple : le taux d'achèvement de l'année 6 du fondamental).

Le nombre d'indicateurs de suivi et évaluation est de 35 et ils se répartissent comme suit.

TABLEAU 17 : NOMBRE D'INDICATEURS DE SUIVI

Enseignement fondamental	
Accès	8
Qualité	7
Équité	2
Résilience	3
Enseignement des métiers et formation professionnelle	
Accès et Qualité	2
Gouvernance	1
Gouvernance	
Renforcement des capacités	8
Suivi – évaluation	2
Préparation du PTE	2

Dans le cadre de résultat, il y a une confusion entre les indicateurs d’effet et les indicateurs de résultat qui se rattachent à la mise en œuvre de certaines activités. À titre d’exemple, pour l’indicateur intitulé « Les résultats de l’évaluation de la réforme du 4^{ème} cycle du fondamental sont partagés » ou « les résultats de l’étude sur les enfants en dehors de l’école sont disponibles », il s’agit davantage d’un indicateur de résultat. **Il est recommandé de bien différencier les indicateurs d’effet et les indicateurs de résultats et d’expliquer pourquoi le choix a été porté de mettre l’accent sur telle ou telle activité.**

Les indicateurs sur la qualité

- Avec les aménagements suggérés pendant le PTE pour introduire une priorité sur **l’amélioration de la lecture** sur le premier cycle du fondamental et sur le renforcement des enfants en difficulté d’apprentissage, **des indicateurs adéquats devront être ajoutés** dans la mesure où les résultats préliminaires de l’étude PASEC seront disponibles seulement en 2020. Cela semble tardif pour mieux évaluer l’impact des interventions qui seront menées dès 2018.
- Le nombre de classes avec des effectifs pléthoriques, **il est plus pertinent d’avoir un indicateur sur le pourcentage et non sur le nombre.**
- Une des priorités du PTE est la réduction des classes en double vacation. Par rapport à cet objectif, **la matrice des indicateurs doit inclure un indicateur sur le pourcentage de classe en double vacation.**
- Concernant les manuels scolaires, **le ratio manuels / élèves apparaît suffisant** : il n’est pas utile d’ajouter le nombre de manuels dans la matrice des indicateurs de suivi.

Les indicateurs sur l’équité :

- Pour les disparités entre les sexes, un seul indicateur est décliné spécifiquement pour les garçons, il s’agit du taux d’achèvement en année 6 et en année 9 du fondamental. Au regard du diagnostic du PTE et en tenant compte du RESEN, **il est recommandé de prendre davantage en compte les indices de parité et notamment au niveau des provinces** puisque les disparités entre les sexes sont plus fortes dans certaines provinces bien spécifiées dans le PTE.
- Dans la mesure où des provinces spécifiques sont identifiées dans le PTE et qu’il est mis l’accent sur la réduction des disparités entre les provinces, **il est souhaitable de désagréger certains indicateurs par province.**

Les indicateurs de l’EMFP :

- Les indicateurs mentionnés doivent être revus afin de mieux refléter les politiques identifiées. À titre d’exemple, « le développement d’une stratégie d’insertion sur la base des recommandations issues du projet d’appui aux 13 CEM » n’est pas un véritable indicateur et **il est souhaitable d’identifier un indicateur plus pertinent.**

CONCLUSION

La présente conclusion reprend les différentes recommandations émises tout au long du rapport d’évaluation et les points de vigilance qui sont des points qui méritent une attention particulière de la part du ministère en charge de l’éducation et des PTF, car ils représentent soit, un risque sur la mise en œuvre du PTE soit, ils peuvent avoir un effet contre-productif.

Pour rappel, **les recommandations émises dans le cadre de cette évaluation n’ont pas toutes vocation à être prises en considération dans la version du PTE** qui sera finalisée et endossée par ses partenaires techniques et financiers. Ainsi, le gouvernement peut justifier la non prise en compte de certaines recommandations soit parce qu’elles seront prises en compte dans le prochain plan sectoriel de l’éducation, soit parce qu’elles sont estimées non pertinentes au regard de la situation actuelle. L’important dans le cadre du processus d’endossement est d’apporter des justifications claires si certaines recommandations ne sont pas prises en compte.

Le choix a été de synthétiser les principales recommandations émises tout au long du rapport d’évaluation afin de faciliter leur prise en compte par le ministère en charge de l’éducation.

Les recommandations

LES RECOMMANDATIONS
Recommandations générales <ul style="list-style-type: none">• Les chaînes de résultats n’apparaissent pas assez clairement dans le PTE et le document aurait gagné en cohérence et en lisibilité si elles étaient clairement spécifiées à travers un schéma simple. C’est dans cette perspective, qu’il est recommandé de spécifier les chaînes de résultats en faisant apparaître les activités clés qui seront mises en œuvre pour atteindre les objectifs mentionnés dans le cadre de résultat. Cela permettrait également de faire ressortir la théorie du changement sur laquelle le PME est attentive.• Une attention particulière mériterait d’être portée sur la cohérence des données entre le PTE, le PATB et le modèle de flux (notamment sur les constructions, les enseignants à recruter et les manuels). S’il existe un écart volontaire entre les données, alors cet écart doit être expliqué.
Analyse diagnostique <ul style="list-style-type: none">• Il manque un court diagnostic sur la situation de l’enseignement des métiers et la formation professionnelle. Cela permettrait de mieux comprendre les mesures qui sont prévues dans ce sous-secteur.
Pertinence des politiques <ul style="list-style-type: none">• Le tableau 4 du rapport d’évaluation montre que certaines informations sur les acquisitions des manuels scolaires sont insuffisantes. Afin de garantir une meilleure coordination au niveau de l’acquisition des manuels et d’avoir une planification plus judicieuse, le PTE gagnerait à être plus précis sur les manuels scolaires qui seront distribués (année d’acquisition, matières prévues, niveau de la classe, anciens ou nouveaux manuels). Un tableau récapitulatif serait une bonne chose avec une mise en cohérence avec le PATB.• <u>Le renforcement de la gratuité de l’école</u> : la formulation mérite d’être reprise, car il s’agit plus de limiter la contribution des parents, plutôt que de renforcer la gratuité de l’école.• <u>Évaluation de la réforme du 4^{ème} cycle de l’enseignement fondamental</u> :

LES RECOMMANDATIONS

- (i) Il est recommandé de faire un état des lieux de la réforme plutôt qu’une évaluation. Un état des lieux est une démarche plus constructive et positive qui va faciliter l’appropriation des résultats par le gouvernement.
 - (ii) Présenter un calendrier le plus précis possible pour la réalisation de cet état des lieux
 - (iii) Mentionner les modalités de coordination de cet état des lieux en mettant en évidence la nécessité d’avoir un comité de pilotage mixte : PTF – MEERS
- La formation continue des enseignants. Pour renforcer la cohérence avec le PATB, il est recommandé que le PTE fasse référence au plan de formation continue élaboré en 2013 et décrive la façon dont la coordination et la cohérence globale des activités de formation est prévue par le MEERS.
 - La formation initiale des enseignants. La problématique de la formation initiale des enseignants n’est pas abordée dans le PTE comme une mesure de politique éducative. Toutefois, cette problématique mériterait d’être abordée au cours de la mise en œuvre du PTE afin d’accompagner la qualité des apprentissages ainsi que la réflexion pour les orientations à définir dans la prochain PSE. Dans le cadre de l’évaluation de la réforme de l’enseignement fondamental, l’accent pourrait également être mis sur la formation initiale des enseignants des cycles 1 à 4 (et pas uniquement du cycle 4).
 - L’encadrement de proximité. Dans le cadre du PTE, les missions des IEP sont décrites, mais pas celles des autres structures déconcentrées. Or, les DCE et les DPE jouent également un rôle important en termes d’encadrement de proximité. Ainsi, il est recommandé d’être plus explicite sur les rôles et les responsabilités des structures déconcentrées par rapport à l’encadrement de proximité.
 - Les pratiques d’évaluation des acquis. Il est recommandé que le PTE se penche davantage sur la question des évaluations formatives et sommatives en lien avec les pratiques des enseignants.
 - La question des langues. Le test organisé par le Ministère de l’Éducation dans le cadre de l’initiative IFADEM a montré le « faible niveau de maîtrise du français » des enseignants du primaire. Or, le renforcement des capacités des enseignants dans la maîtrise du français n’est pas abordé.

Renforcement des capacités

- Les discussions organisées autour du modèle de simulation et du PATB, ont montré une maîtrise insuffisante de ces outils de la part des cadres du BPSE. Ainsi, dans le cadre de la préparation du prochain plan sectoriel de l’éducation, il est recommandé d’élargir le renforcement des capacités des cadres du BPSE sur l’élaboration des modèles de simulation et la planification triennale.
- Le suivi et le pilotage de la mise en œuvre du PTE impliquent le développement d’outils spécifiques au niveau des directions centrales et des structures déconcentrées. Pour assurer un suivi et un pilotage effectif, il est souhaitable de mettre en exergue dans le PTE les aspects liés au renforcement des capacités du Ministère dans ces fonctions de suivi et de pilotage (les types d’appuis et les modalités).
- Dans le cadre des appuis extérieurs (projet de la Banque Mondiale et appui du GPE), des entités spécifiques vont être créées pour gérer ces financements. Ces modalités étaient en cours de discussion au moment de l’élaboration du PTE, un point de vigilance mériterait d’être apporté tout au long de la mise en œuvre pour s’assurer du renforcement des capacités des ressources budgétaires par les cadres du Ministère.

Le cadre de Résultat pour le suivi – évaluation du PTE

- Pour des raisons de cohérence, il est recommandé de reformuler les intitulés et de revoir la structure afin d’être en cohérence avec le PTE et le PATB.
- Les années et les données du cadre de résultat doivent être mises en cohérence avec celles du modèle.



LES RECOMMANDATIONS

- Dans le cadre de résultat, il est recommandé de bien différencier les indicateurs d’effet et les indicateurs de résultats afin de faciliter le suivi et d’expliquer pourquoi le choix a été porté de mettre l’accent sur telle ou telle activité.
- Inclure un indicateur sur le pourcentage de classe en double vacation dans la mesure où la baisse du pourcentage de classes à double vacation est une priorité dans le PTE pour certaines provinces. Cet indicateur doit donc aussi être désagrégé par province, au moins pour les provinces prioritaires.
- Inclure les indices de parité pour quelques indicateurs clés au niveau national et pour les provinces mentionnées dans le PTE.
- Des indicateurs adéquats sur l’amélioration de la lecture dans les deux premiers cycles doivent être ajoutés dans la mesure où les résultats préliminaires de l’étude PASEC seront disponibles seulement en 2020. Cela semble tardif pour mieux évaluer l’impact des interventions qui seront menées dès 2018.

Le Plan d’Actions Triennal Budgétisé (PATB)

- Afin de rendre le PATB plus opérationnel et plus facile à piloter, il est vivement recommandé de simplifier le PATB et de ne garder que les activités (niveau 4 et parfois 5 de la nomenclature). Les sous-tâches doivent être masquées, mais ces éléments aideront à l’élaboration des plans d’action annuels.
- Il est vivement recommandé que le PATB prenne en compte les besoins estimés dans le modèle de flux, que ce soit au niveau des constructions, des manuels ou du recrutement des enseignants ou alors d’apporter une justification sur les raisons qui ont poussé le ministère à revoir à la baisse les quantités dans le PATB.
- Les coûts unitaires pour la construction des salles de classe apparaissent surévalués et il serait pertinent de les réviser à la baisse ou de bien mentionner les sources utilisées pour l’estimation des 35.000 USD dans la mesure où l’étude réalisée par la Banque Mondiale mentionne des coûts inférieurs pour les différentes maîtrises d’ouvrage (ABUTIP, UNICEF, MOC via le FCE)¹⁹. Les coûts unitaires des formations doivent également être revus à la baisse.
- La chaîne d’exécution comprend 7 niveaux. Le PATB gagnerait en termes de responsabilité et de redevabilité en indiquant uniquement la responsabilité au niveau de la mise en œuvre et du reportage.

La gestion des risques de mise en œuvre du PTE

- Conformément aux exigences du PME, il est vivement recommandé de formuler une section spécifique sur la gestion des risques liés à la mise en œuvre du PTE et, les mesures envisagées pour limiter ces risques.

Pilotage, suivi et coordination

- Le PATB prévoit des financements conséquents sur l’appui à l’organisation des réunions du GSE, des groupes thématiques et à l’organisation des revues sectorielles conjointes sans préciser les modalités de cet appui. Il est recommandé de préciser dans le PTE les modalités des appuis prévus pour l’organisation des réunions du GSE et des groupes thématiques.
- Il est recommandé de revoir la **section 5.2.1** du PTE « Élaboration et approbation des plans d’action annuels » qui peut être source de lourdeur et de blocage dans la mise en œuvre. L’élaboration des plans d’action annuels est une étape cruciale tant au niveau du suivi et du pilotage de la mise en œuvre du PTE, impliquant des échanges réguliers avec les différents partenaires du secteur. Les groupes thématiques du

¹⁹ cf. l’étude de 2017 de la Banque Mondiale sur les constructions scolaires au Burundi.

LES RECOMMANDATIONS

GSE apparaissent comme un cadre de dialogue plus approprié pour mener ces discussions ; les PAAB pourront ensuite être présentés en GSE.

- Il est recommandé de reformuler et de réorganiser la **section 5.3** du PTE « les instances de coordination et de pilotage du PTE » qui n’apparaît pas assez stratégique. Par ailleurs, les réunions du GSE doivent avoir lieu au minimum une fois par trimestre et non « dès que nécessaire » comme le mentionne le PTE.

Mise en page du document

- Insérer une page sur les acronymes.
- Numéroté les tableaux.

Les points de vigilance

LES POINTS DE VIGILANCE

La cohérence des données entre le modèle de flux et le PTAB

- Le nombre de salles à construire dans le PTAB est nettement inférieur à celui prévu dans le modèle de flux. Cela signifie que les objectifs attendus dans le PTE ne seront pas atteints, notamment sur le nombre d’élèves par groupe pédagogique et sur le pourcentage de salles en double vacation.

Évaluation de la réforme du 4^{ème} cycle de l’enseignement fondamental

- Le lancement de cette évaluation / état des lieux ne doit pas prendre de retard en raison notamment des incidences sur l’élaboration des manuels scolaires du cycle 3 et 4.

Les constructions scolaires

- La priorité donnée aux constructions dans les 3 premiers cycles du fondamental risque d’accentuer les goulots d’étranglement qui existent au niveau de l’accès au quatrième cycle du fondamental.

Le recrutement des enseignants

- Si le choix est de mettre la priorité sur la construction des salles de classe dans les trois premiers cycles du fondamental, il apparaît important que le redéploiement et le recrutement des enseignants se fassent également en priorité au niveau des premiers cycles du fondamental.
- Le recrutement des enseignants est un point de vigilance important à avoir sur les prochaines années dans la mesure où le recrutement prévu sur le budget 2018 est très faible (600 enseignants pour le fondamental) au regard des besoins estimés dans le modèle de flux. Cela risque de peser négativement sur la qualité des apprentissages.

L’encadrement de proximité

- Les mesures envisagées concernant l’encadrement de proximité risquent de se heurter aux ressources financières limitées des structures déconcentrées, notamment depuis la mise en veille du Fonds Commun de l’Éducation qui leur transférerait des ressources pour leurs frais de fonctionnement (carburant, frais de missions, ressources matérielles). Une attention particulière devra être portée au moment de l’élaboration des budgets annuels pour s’assurer que les ressources allouées aux structures déconcentrées correspondent aux montants mentionnés dans le cadre de résultat.



LES POINTS DE VIGILANCE

Les redoublements

- Les mesures administratives envisagées pour réduire les redoublements sont pertinentes, mais au-delà de ces mesures qui peuvent avoir des effets contre-productifs en maintenant des élèves dans le système éducatif alors qu’ils n’ont pas le niveau requis. D’une manière générale, la question des pratiques pédagogiques des enseignants pour améliorer les acquis des élèves n’est pas assez abordée dans le PTE et une attention particulière pourrait être apportée dans le cadre de l’évaluation / l’état des lieux de la réforme de l’enseignement fondamental et de la préparation du prochain plan sectoriel de l’éducation.

Les langues d’enseignement

- La question des langues d’enseignement est un élément qui reste en suspens dans le PTE et qui n’est pas abordé. Il aurait été souhaitable que la question des langues fasse l’objet d’un suivi particulier dans le PTE dans la mesure où cela revêt une importance déterminante dans la réussite des apprentissages.

La réduction des entrées tardives en 1^{ère} année du fondamental

- En donnant la priorité à l’inscription en 1^{ère} année du fondamental aux enfants âgés de 6 ans, il y a un risque que les enfants âgés de plus de 6 ans soient refusés. Il faudra être vigilant à l’effet contre-productif que peut avoir cette mesure administrative.

L’Enseignement des métiers et la formation professionnelle

- Un point de vigilance mérite d’être apporté pour s’assurer que les équipements qui seront achetés pour les CEM et les CFP soient adaptés aux besoins.
- Les ressources allouées au sous-secteur de l’EMFP sont relativement faibles par rapport aux ambitions portées à l’EMFP dans la régulation des flux vers le post fondamental. Il apparaît donc important d’avoir une vigilance particulière pour que les financements intérieurs et extérieurs apportés à ce sous-secteur dans les prochaines années soient plus importants. Un plaidoyer pourrait être mené dans le cadre de la préparation du prochain plan sectoriel de l’éducation.

Les données démographiques

- Le taux d’accroissement moyen annuel de la population scolarisable est sous-estimé, ce qui entraîne un biais au niveau des besoins estimés dans le modèle de flux.

Le PATB

- Le PATB a été élaboré en fonction des ressources disponibles et non en fonction des objectifs à atteindre. En conséquence, il n’est pas assez ambitieux et il gagnerait à considérer trois sources de financements : Budget de l’État / PTF / Financements à rechercher.

Financement

- Le calcul de l’écart de financement a été fait sur la base d’un nombre de salles de classe et d’un nombre d’enseignants à recruter inférieur à ceux estimés dans le modèle de flux. En conséquence, l’écart financier apparaît sous-estimé par rapport aux objectifs à atteindre.



ANNEXES

I. Tableau de synthèse – Questions fondamentales pour l'évaluation

Tableau de synthèse tiré du *Guide d'évaluation des plans de transition pour le secteur de l'éducation, PME, Mai 2017*

Questions fondamentales	Conseils pour le score	Score	Observations
<p>A. Stratégique : Le plan définit des stratégies qui aident à répondre aux besoins immédiats du système éducatif tout en jetant les bases nécessaires pour réaliser les objectifs à long terme du système. Le PTE présente des arguments en faveur des stratégies retenues; les orientations qu'il offre guident les autorités nationales et leurs partenaires. Il permet donc d'éviter des mesures ponctuelles mal coordonnées qui pourraient être prises dans les situations où une grande partie de l'aide fournie n'entre pas dans le cadre du plan sectoriel de l'éducation.</p>			
A1. Le PTE définit-il clairement les principales causes du problème fondamental en matière d'ÉQUITÉ ?	<p>2 : La cause du problème est clairement indiquée, ou bien le PTE indique qu'elle doit être précisée.</p> <p>1 : La cause du problème n'est pas clairement indiquée, ou bien le PTE indique qu'elle doit être précisée.</p> <p>0 : Le problème n'a pas pu être défini dans le PTE.</p>	2	<p>Les causes du problème d'équité sont abordées au niveau des disparités entre les sexes et des disparités entre les provinces.</p>
A2. Les causes du problème d'ÉQUITÉ mentionnées dans le PTE sont-elles prises en compte dans le plan stratégique ?	<p>2 : Toutes les causes mentionnées ont été prises en compte.</p> <p>1 : Certaines causes mentionnées ont été prises en compte.</p> <p>0 : Les causes n'ont pas été prises en compte, ou aucune cause n'est mentionnée pour ce problème.</p>	2	<p>Certaines provinces prioritaires seront ciblées par rapport aux constructions scolaires afin de réduire le taux de double vacation.</p> <p>Le PTE prévoit une étude spécifique pour mieux comprendre les disparités entre les sexes.</p>
A3. Le PTE définit-il clairement les principales causes du problème fondamental en matière de QUALITÉ DES APPRENTISSAGES ?	<p>2 : La cause du problème est clairement indiquée, ou bien le PTE indique qu'elle doit être précisée.</p> <p>1 : La cause du problème n'est pas clairement indiquée, ou bien le PTE indique qu'elle doit être précisée.</p> <p>0 : Le problème n'a pas pu être défini dans le PTE.</p>	1	<p>Le problème de la qualité des apprentissages est focalisé sur le temps scolaire insuffisant, mais les causes réelles des faibles apprentissages ne sont pas abordées.</p> <p>La question sur le niveau de français des enseignants n'est pas abordée.</p> <p>La question sur l'adéquation de la formation initiale avec les</p>

"Évaluation du Plan de Transition de l'Éducation au Burundi"
RAPPORT D'ÉVALUATION

Questions fondamentales	Conseils pour le score	Score	Observations
			curriculum n'est pas abordée.
A4. Les causes du problème de QUALITÉ DES APPRENTISSAGES mentionnée dans le PTE sont-elles prises en compte dans le plan stratégique ?	2 : Toutes les causes mentionnées ont été prises en compte. 1 : Certaines causes mentionnées ont été prises en compte. 0 : Les causes n'ont pas été prises en compte, ou aucune cause n'est mentionnée pour ce problème.	2	Oui, mais elles sont limitées puisque les questions sur la Formation Initiale des enseignants et sur les langues ne sont pas abordées.
A5. Le PTE définit-il clairement les principales causes du problème en matière d'EFFICIENCE ?	2 : La cause du problème est clairement indiquée, ou bien le PTE indique qu'elle doit être précisée. 1 : La cause du problème n'est pas clairement indiquée, ou bien le PTE indique qu'elle doit être précisée. 0 : Le problème n'a pas pu être défini dans le PTE.	1	Le PTE aborde le problème des taux de redoublement élevés sans jamais le mentionner comme un problème d'efficacité
A6. Les causes du problème d'EFFICIENCE mentionnées dans le PTE sont-elles prises en compte dans le plan stratégique ?	2 : Toutes les causes mentionnées ont été prises en compte. 1 : Certaines causes mentionnées ont été prises en compte. 0 : Les causes n'ont pas été prises en compte, ou aucune cause n'est mentionnée pour ce problème.	1	Le PTE adresse la question des redoublements sans le placer au niveau d'un problème d'efficacité du système éducatif.
A7. Le contenu traitant les problèmes d'équité, de qualité des apprentissages et d'efficacité est-il cohérent d'un bout à l'autre du PTE ?	2 : Tout le contenu est cohérent. 1 : Il y a quelques incohérences mineures. 0 : Il y a de nombreuses ou graves incohérences.	2	Le contenu est cohérent même si les questions d'efficacité ne sont pas abordées en tant que telles.
<p>B. Ciblé : Le plan met l'accent sur les besoins essentiels à court et à moyen terme en matière d'éducation, et sur le renforcement des capacités du système, notamment la préparation du prochain PSE. Il définit un petit nombre de priorités stratégiques qui sont les plus susceptibles de produire des résultats concrets sur la période considérée, étant donné le manque de ressources financières et de capacités, à quoi s'ajoutent les difficultés liées au contexte. Le PTE ne couvre donc pas forcément tout le secteur de l'éducation. Il s'agit d'un document/outil intermédiaire à utiliser dans le cadre du développement progressif du secteur de l'éducation.</p>			
B1. Le PTE indique-t-il, par ordre de priorité, les mesures à prendre pour répondre aux besoins essentiels en matière d'éducation ?	2 : Le PTE contient des programmes qui répondent spécifiquement aux besoins essentiels identifiés dans l'analyse de la situation. 0 : Le PTE ne met pas l'accent sur les besoins essentiels, ou bien les besoins	2	Les politiques énoncées dans le PTE sont cohérentes avec le diagnostic.

"Évaluation du Plan de Transition de l'Éducation au Burundi"
RAPPORT D'ÉVALUATION

Questions fondamentales	Conseils pour le score	Score	Observations
	essentiels sont clairement identifiés, mais aucun programme n'est prévu pour y répondre.		
B2. Le PTE définit-il les priorités immédiates et celles à plus long terme ?	<p>2 : Le PTE définit les priorités immédiates et celles à plus long terme, en indiquant clairement l'ordre des priorités.</p> <p>1 : Le PTE combine des priorités immédiates et celles à plus long terme, sans indiquer clairement l'ordre des priorités.</p> <p>0 : Le PTE ne combine PAS les priorités immédiates et celles à plus long terme (il met exclusivement l'accent sur l'un ou l'autre type de priorité), ou bien il ne fait pas clairement la distinction entre les deux et n'établit donc pas l'ordre des priorités.</p>	1	Le PTE est un document de court terme et la seule priorité sur le long terme est de préparer l'élaboration du prochain PSE .
B3. Le PTE comporte-t-il un plan pour la préparation d'un PSE complet ?	<p>2 : Le PTE comporte un plan visant expressément à élaborer un PSE complet durant la période de mise en œuvre (plan défini comme tel dans un programme/une activité).</p> <p>1 : Le PTE mentionne qu'un PSE sera élaboré, mais il n'existe pas de « plan » à proprement parler (pas strictement défini comme tel dans un programme ou une activité).</p> <p>0 : Autre.</p>	2	Les mesures pour préparer un PSE sont clairement définies que ce soit en termes de renforcement des capacités ou d'études spécifiques, y compris l'évaluation des acquis des apprentissages.
B4. Le PTE comporte-t-il un plan de renforcement des capacités ou prévoit-il des stratégies pour renforcer les capacités ?	<p>2 : Le PTE comporte un plan de renforcement des capacités administratives, institutionnelles et de gestion (cette question ne porte pas sur les activités pédagogiques telles que la formation des enseignants).</p> <p>1 : Le PTE prévoit des stratégies pour renforcer les capacités, mais sans indiquer de plan précis.</p> <p>0 : Le PTE ne comporte PAS de plan de renforcement des capacités, ou bien les stratégies prévues à cet effet ne sont</p>	1	Certaines mesures sont énoncées pour renforcer les capacités au niveau de la collecte des données statistiques et des évaluations nationales, mais cela reste insuffisant par rapport aux besoins de renforcer les capacités administratives, institutionnelles et de gestion.

Questions fondamentales	Conseils pour le score	Score	Observations
	pas décrites en détail.		
<p>C. Fondé sur des données factuelles : Le plan répond aux principaux problèmes recensés dans le cadre d'une analyse factuelle du système éducatif. Dans les situations où le manque de données, de temps et de moyens ne permet pas d'effectuer une analyse approfondie du secteur de l'éducation, on utilise les meilleures données factuelles et autres informations disponibles pour recenser les besoins immédiats et à plus long terme et examiner les causes des problèmes identifiés. Par la suite, on élaborera des stratégies adaptées et robustes à plus court terme ou à moyen terme pour y remédier.</p>			
<p>C1. Le PTE est-il fondé sur une analyse de la situation ou sur les meilleures données factuelles et autres informations disponibles?</p>	<p>2 : Le PTE mentionne l'existence (et l'utilisation) d'une analyse de la situation et récapitule ses principaux résultats, OU BIEN il contient une section qui analyse la situation au moyen des meilleures données factuelles et autres informations disponibles.</p> <p>1 : Le PTE mentionne l'existence (et l'utilisation) d'une analyse de la situation, MAIS il ne récapitule pas ses principaux résultats.</p> <p>0 : Le PTE ne mentionne pas l'existence d'une analyse de la situation et ne récapitule aucun résultat. Il ne contient pas non plus de section analytique fondée sur les meilleures données factuelles et autres informations disponibles.</p>	<p>2</p>	<p>Le PTE a utilisé autant que possible le dernier RESEN de 2016 et d'autres études, mais il aurait pu élargir le champ des informations utiles.</p>
<p>D. Opérationnel : Le PTE est un plan pluriannuel réaliste qui utilise des hypothèses bien argumentées concernant la mise en œuvre et le financement, non seulement pour atteindre les objectifs prioritaires fixés, mais aussi pour renforcer le système, et qui propose des stratégies pour surmonter les obstacles financiers, techniques et politiques et le manque de données. Il décrit en détail le dispositif prévu pour assurer la mise en œuvre des programmes et le suivi régulier des progrès accomplis et des dépenses correspondantes, ainsi que pour évaluer l'efficacité des stratégies appliquées. C'est un instrument dynamique qui est régulièrement revu et adapté en fonction de l'évolution de la situation.</p> <p>Au minimum, le PTE doit être soigneusement chiffré et assorti d'un cadre de résultats réaliste. Il doit aussi définir clairement les rôles et les responsabilités de mise en œuvre.</p>			
<p>D1. Le PTE fournit-il des éléments opérationnels pour l'ensemble de la période de planification ?</p>	<p>2 : Le PTE décrit les activités proposées ET la plupart des éléments à considérer (voir pp. 26 et 27 du Guide pour la préparation d'un PTE) :</p> <p>i) calendrier précis (mensuel, trimestriel ou annuel).</p> <p>ii) entité responsable de la mise en</p>	<p>2</p>	<p>Le PTE indique les éléments opérationnels au niveau du PTAB, mais ce dernier est beaucoup trop détaillé et cela peut avoir un effet inverse sur son opérationnalité dans la mesure où les activités sont confondues avec les tâches</p>

"Évaluation du Plan de Transition de l'Éducation au Burundi"
RAPPORT D'ÉVALUATION

Questions fondamentales	Conseils pour le score	Score	Observations
	<p>œuvre.</p> <p>iii) informations sur le coût.</p> <p>iv) informations sur la source de financement.</p> <p>1 : Le PTE décrit les activités proposées ET la plupart des éléments à considérer (voir pp. 26 et 27 du Guide pour la préparation d'un PTE) :</p> <p>i) calendrier précis (mensuel, trimestriel ou annuel).</p> <p>ii) entité responsable de la mise en œuvre.</p> <p>iii) informations sur le coût.</p> <p>0 : Le PTE n'indique pas les éléments opérationnels à considérer pour chaque activité OU il ne fournit aucune information sur l'un des trois éléments susmentionnés.</p>		
D2. Le PTE est-il soigneusement chiffré ?	<p>2 : En utilisant un modèle de projection, le PTE inclut les coûts de « fonctionnement courant » des sous-secteurs, comme le montant total des traitements du personnel, mais aussi le coût des programmes supplémentaires.</p> <p>1 : Le PTE indique essentiellement le coût des programmes (soit la somme des coûts des activités), ainsi que les hypothèses retenues (coûts unitaires, quantité d'intrants, etc.).</p> <p>0 : Le PTE ne fournit aucune information sur les coûts, ou les informations sont incomplètes.</p>	2	Les coûts estimés dans le modèle de flux couvrent les dépenses courantes et les dépenses d'investissement du secteur de l'éducation. Les masses salariales, les constructions scolaires et les grandes masses de dépenses courantes sont intégrées dans le modèle de flux.
D3. Les RÉSULTATS visés dans la stratégie clé sur la qualité des apprentissages permettent-ils de déterminer si les objectifs sont atteints ?	<p>2 : Pour chaque objectif, il y a un résultat correspondant.</p> <p>1 : Pour certains objectifs, y a un résultat correspondant.</p> <p>0 : Le PTE ne mentionne aucun résultat.</p> <p><i>Notes : Lorsqu'il existe un cadre de résultats, veuillez n'utiliser pour cette</i></p>	1	Les résultats visés n'apparaissent que dans le cadre de résultat, mais les chaînes de résultats sont mal identifiées dans le PTE.

Questions fondamentales	Conseils pour le score	Score	Observations
	<i>section que les informations fournies dans le cadre de résultats. S'il existe plusieurs cadres de résultats et qu'ils sont cohérents/complémentaires, vous pouvez utiliser les informations de tous les cadres de résultats. S'il existe plusieurs cadres de résultats, mais qu'ils sont incohérents, veuillez évaluer uniquement le plus complet/cohérent. S'il n'existe pas de cadre de résultats, veuillez utiliser les informations fournies dans les autres sections pertinentes du PTE.</i>		
D4. Le PTE contient-il un ensemble d'indicateurs clés de performance (ICP) qui sont bien définis ?	2 : Tous les ICP pour les groupes marginalisés sont bien définis. 1 : Certains ICP pour les groupes marginalisés sont bien définis. 0 : Aucun ICP n'est bien défini, ou bien il n'existe pas d'ICP.	0	Le cadre de résultat défini des indicateurs clés de performance, mais pas pour les groupes marginalisés.
D5. Le PTE décrit-il les outils et dispositifs de suivi à utiliser aux différents niveaux géographiques ?	2 : Le PTE décrit les outils ET dispositifs de suivi à utiliser aux différents niveaux (voir p. 31 et suivantes du Guide pour la préparation d'un PTE). 1 : Le PTE prévoit de mettre au point les outils et dispositifs pertinents (voir la section consacrée aux stratégies), OU le PTE ne mentionne que certains outils et dispositifs (suivi régulier, revues annuelles conjointes, cadre de résultats). 0 : Aucun outil ou dispositif mentionnés.	1	Le PTE se focalise sur les outils de suivi au niveau central, mais cette partie mérite d'être reformulée afin d'avoir un suivi plus opérationnel et effectif.
<p>E. Adapté au contexte et tient compte des disparités : Le plan comporte une analyse des vulnérabilités propres au pays. Il peut s'agir des retombées immédiates et à plus long terme des conflits, des catastrophes naturelles ou des crises politiques ou économiques sur l'éducation, ou du risque que le système éducatif n'exacerbe les tensions et le conflit en raison, par exemple, des politiques éducatives en vigueur, des programmes scolaires et du contenu des manuels ou de l'exclusion des groupes marginalisés. Pour réduire le risque que le système éducatif ne contribue aux problèmes sociaux, le PTE doit recenser et prendre en compte les disparités basées sur le sexe, l'âge, la race, la couleur de peau, l'appartenance ethnique, la langue, la religion, l'opinion politique ou toute autre opinion, l'origine nationale ou sociale, la fortune ou la naissance, ainsi que celles touchant les personnes handicapées, les migrants, les peuples autochtones et les enfants et les jeunes.</p>			
E1. Le PTE mentionne-t-il les risques liés à la mise en œuvre	2 : Le PTE décrit les risques liés à la mise en œuvre et propose des solutions.	0	Le PTE ne mentionne pas les risques liés à la mise en œuvre du

"Évaluation du Plan de Transition de l'Éducation au Burundi"
RAPPORT D'ÉVALUATION

Questions fondamentales	Conseils pour le score	Score	Observations
et propose-t-il des solutions ?	<p>1 : Le PTE décrit les risques liés à la mise en œuvre, mais ne propose pas de solutions.</p> <p>0: Aucune information n'est fournie.</p>		PTE.
E2. Le PTE est-il fondé sur une analyse de la fragilité/vulnérabilité aux conflits, ou mentionne-t-il l'existence d'une analyse ?	<p>2 : Une analyse spécifique a été effectuée. Elle est expressément mentionnée et récapitulée dans le PTE.</p> <p>1 : Il est difficile de dire si une analyse des vulnérabilités a été effectuée, ou bien une telle analyse n'est pas expressément mentionnée — MAIS les questions de vulnérabilité, de fragilité et de conflit sont examinées, OU une analyse des vulnérabilités est l'une des activités prévues dans le cadre du PTE.</p> <p>0 : Il est difficile de dire si une analyse des vulnérabilités a été effectuée ET aucun élément d'information n'est présenté.</p>	2	Une étude sur les risques et vulnérabilités a été réalisée en 2018 par l'UNICEF et a servi à l'analyse du PTE.
E3. Le PTE indique-t-il l'indice de parité des sexes pour les indicateurs tels que le taux brut de scolarisation, le taux brut d'admission, le taux d'achèvement, etc. (taux de scolarisation ventilés par sexe, par exemple) OU , en l'absence de données, contient-il une analyse des disparités entre filles et garçons ?	<p>2 : Il existe un indicateur ou une analyse pour le primaire et le secondaire.</p> <p>1 : Il existe un indicateur ou une analyse au moins pour le primaire.</p> <p>0: Autre.</p>	2	Il existe une analyse sur les disparités entre les sexes pour le fondamental
E4. Le PTE contient-il une analyse des disparités géographiques ?	<p>2 : Il contient une analyse pour le primaire et le secondaire.</p> <p>1 : Il contient une analyse uniquement pour le primaire.</p> <p>0: Autre.</p>	2	Les disparités géographiques sont bien identifiées dans le PTE.

II. Structures rencontrées

Ministère de l’Éducation, de l’Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Au niveau de l’administration centrale

- Secrétaire Permanent
 - Bureau de la Planification et des Statistiques de l’Éducation
 - Inspection de l’Éducation Générale de l’Enseignement Fondamental
 - Direction Générale des Bureaux Pédagogiques
 - Direction Générale de l’Enseignement Fondamental et post Fondamental
 - Direction Générale des Finances et du Patrimoine
 - Direction Générale des Ressources Humaines
 - Direction du Budget
 - Direction des cantines scolaires
 - Bureau des Infrastructures Scolaires, des Équipements et de la Maintenance
 - Conseillers de la Ministre
-
- Séance de travail avec l’Équipe Technique Nationale qui a été constituée pour l’élaboration du PTE
 - Réunion de Restitution intermédiaire avec le Comité de Pilotage

Au niveau de l’administration déconcentrée

- Direction Provinciale de Bujumbura Mairie
 - Direction Provinciale de Nyabiraba
 - Direction communale de Nyabiraba
-
- Séance de travail avec 22 directeurs de l’enseignement fondamental des cycles 1 à 3 et du cycle 4 de la commune de Nyabiraba et Matara
 - Séance de travail avec le Comité de Gestion de l’école fondamentale de Nyabiraba

Ministère de l’Éducation, de l’Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

- Direction Générale de l’Enseignement des Métiers et de la Formation Professionnelle

Ministère des Finances, du Budget et de la Privatisation

- Ordonnateur Trésorier du Burundi
- Point focal sur les questions éducation

Ministère à la Présidence, chargé de la Bonne Gouvernance et du Plan

- Point focal sur les questions éducation

Partenaires Techniques et Financiers

- UNICEF
- Banque Mondiale
- AFD
- Ambassade de Belgique
- ENABEL
- Coopération Française

- PAM
- UNESCO
- PME

Les syndicats d’enseignants

- SYNAPEP
- SYNTEF

La société civile

- World Vision
- Associations des Parents d’Élèves

Groupe Sectoriel de l’Éducation

- Une présentation sur les principaux résultats de l’évaluation a été organisée avec le GSE.





baastel

Bureau Nord-Américain

Le Groupe-conseil Baastel ltée
92, rue Montcalm
Gatineau QC J8X 2L7
CANADA
Tél : + 1 819 595-1421
Télé. : + 1 819 595-8586

Bureau Européen

Le Groupe-conseil baastel sprl
Boulevard Adolphe Max 55
B-1000 Bruxelles
BELGIQUE
Tél : + 32 (0)2 893 0031
Télé. : + 32 (0)2 503 3183

Représentation en Afrique du Nord

Olivier Beucher
Ghazoua KM8, 44 000 Essaouira
MAROC
Tél : +212 (0)6 96 61 80 61

Représentation en Asie du Sud-Est

Michael Miner & Melinda MacDonald
9 Soi Tonson, Ploenchit Road
Bangkok, 10330
THAÏLANDE
Tél : +66 (8)-1732-0822

Représentation dans les Caraïbes

Curline Beckford
10 Wishaw Drive
Kingston 8
JAMAÏQUE
Tél : + 1 876 298-6545

Fondé en 1989, le Groupe-conseil Baastel a pour mission d'offrir aux décideurs, aux cadres supérieurs et aux intervenants locaux les connaissances, outils et capacités nécessaires pour favoriser une gestion efficace du développement durable. Baastel a acquis une solide réputation en tant que bureau d'études s'étant engagé à fournir des services de recherche et de conseil aux agents du développement pour renforcer les impacts de leurs politiques et de leurs efforts pour le développement autour du monde.