UNIVERSITÉ DU BURUNDI
GRENIER DU SAVOIR DU BURUNDI
Dépôt institutionnel officiel
https://repository.ub.edu.bi

Analyse des effets des reformes éducatives sur la promotion du capital humain au Burundi : triple reforme « école fondamentale, post-fondamentale et BMD »

NTUNGUMBURANYE, Ferdinand; Sous la direction du : Dr. Aloys TOYI

2024-04
UB, FACULTE DES LETTRES ET SCIENCES HUMAINES
https://repository.ub.edu.bi/handle/123456789/971

Document téléchargé depuis le **Grenier du Savoir du Burundi** — https://repository.ub.edu.bi

UNIVERSITE DU BURUNDI

FACULTE DES LETTRES ET SCIENCES HUMAINES

Master en Sociétés, Pouvoirs, Territoires et Développement Durable (SPTD)

ANALYSE DES EFFETS DES REFORMES EDUCATIVES SUR LA PROMOTION DU CAPITAL HUMAIN AU BURUNDI : TRIPLE REFORME « ECOLE FONDAMENTALE, POST-FONDAMENTALE ET BMD »

Par :

Ferdinand NTUNGUMBURANYE

Mémoire

présenté et soutenu publiquement en vue de l'obtention du Diplôme de Master en Sociétés, Pouvoirs, Territoires et Développement Durable

Spécialité : Population et Développement

==========

Sous la direction du :

Dr. Aloys TOYI

Bujumbura, avril 2024

MEMBRES DU JURY

Président : Dr Salomon NSABIMANA

Directeur : Dr Aloys TOYI

Secrétaire : Dr Melchicedec NDUWAYEZU

DEDICACE

A mes enfants ;

IGIRANEZA, MPUNDU, ISHIMWE et INGABIRE ;

Enfin à ma très chère épouse et mère de mes enfants ;

Je dédie ce mémoire.

REMERCIEMENTS

C'est pour moi un grand honneur d'adresser mes sincères remerciements à tous les éducateurs qui ont forgé notre savoir, du primaire à l'université du Burundi, par la formation tant scientifique qu'humaine que nous avons acquise auprès d'eux.

Une mention spéciale revient au Professeur TOYI Aloys, directeur de ce mémoire. Il a été plus qu'un enseignant pour nous parce qu'il a voulu bien guider les premiers pas de jeune chercheur que nous étions. Nous étions conscients de ses multiples obligations en le choisissant. La qualité du travail que nous présentons aujourd'hui lui revient par ses conseils avisés, par ses exigences scientifiques et par sa disponibilité. Si les limites de ce travail nous incombent, notre gratitude est sans égal.

Notre reconnaissance va à l'endroit de notre famille et belle famille qui n'ont cessé de nous soutenir au moment où nous faisions nos recherches.

Que toute personne qui, de près ou de loin, d'une façon ou d'une autre, aurait contribué à la réalisation de ce travail trouve, ici l'expression de notre profonde gratitude.

RESUME

La triple réforme au Burundi, mise en œuvre progressivement depuis 2005, est à l'origine d'une refonte pédagogique. Si les contenus notionnels n'ont pas subi de profonds aménagements, le changement semble se situer au niveau des démarches.

En effet, le problème de l'enseignement a été l'objet de plusieurs recherches tant pour le Burundi que pour d'autres pays d'Afrique francophone en l'occurrence le Sénégal. Pour le cas d'espèce, ce travail est subdivisé en trois chapitres. Au niveau du premier chapitre, on a eu l'occasion d'élucider les différents concepts, poser la problématique de recherche qui nous a conduit à la formulation des hypothèses générales et opérationnelles et surtout de montrer les fondements théoriques sur lesquels repose la théorie du capital humain. S'agissant du deuxième chapitre, il a été question d'évoquer l'évolution du système éducatif afin de mieux cibler les difficultés rencontrées au cours de son évolution. Ainsi, les disparités observées ont permis de mettre en exergue les inégalités du système éducatif Burundais. On a remarqué à toute fins utiles que les chances de scolarisation sont plus faibles pour les filles, les ruraux et les pauvres comparés respectivement aux garçons, aux urbains et aux plus riches. Ces inégalités sont peu présentes en matière d'accès au fondamental mais deviennent plus accentuées au fur et à mesure qu'on gravisse les échelons du parcours scolaire. En matière de consommation des ressources publiques, force est de constater que les 10% des plus éduqués consomment 62% des ressources publiques destinées à l'éducation. De même, les urbains et les plus riches s'approprient respectivement 7 et 10 fois plus de ressources publiques que le ruraux et les plus pauvres. Quant au troisième chapitre, il traite la question des effectifs dans différents niveaux du système éducatif burundais. Il est à noter une hausse timide des effectifs au fondamental mais soutenue au post-fondamental général et pédagogique. Malgré un TBS élevé, l'accès dans les autres niveaux de scolarité décroit rapidement du fait de nombreux redoublements et abandons. Inversement, les effectifs de l'enseignement supérieur en particulier ceux du public sont en baisse. Le système éducatif burundais est caractérisé par une rétention faible depuis des années. Ceci est le résultat de nombreux abandons et d'un niveau de redoublement non seulement élevé mais aussi en hausse depuis 2004. Pour ce qui est de l'efficacité, au niveau interne, les indicateurs montrent une faiblesse généralisée et en dégradation. Au niveau externe, on constate une valeur ajoutée pour l'enseignement post-fondamental et l'enseignement supérieur mais dans un contexte de faible adéquation formation-emploi. Le taux d'emploi formel augmente avec une forte valeur ajoutée surtout pour le post-fondamental et le supérieur dont les diplômés enregistrent une meilleure insertion dans les emplois de qualité.

ABSTRACT

The Burundi triple reform, which has been implemented progressively since 2005, has led to a pedagogical overhaul. Although the notional content has not undergone any changes, the change seems to be in the approach.

In fact, the problem of teaching has been the subject of several research studies, both for Burundi and for other French-speaking African countries. In the case in point, this work is divided into three chapters. The first chapter elucidates the various concepts, sets out the research problem which led to the formulation of general and operational hypotheses and, above all, shows the theoretical foundations on which the theory of human capital rests in a context of production and promotion of human capital.

In the second chapter, the evolution of the education system was discussed in order to better target the difficulties encountered during its evolution. The disparities observed highlighted the inequalities in Burundi's education system. It is worth noting that the chances of schooling are lower for girls, rural dwellers and the poor than for boys, urban dwellers and the rich. However, there is little inequality in terms of access to basic education, but it becomes more significant as the school career progresses.

In the consumption of public resources, it should be noted that the 10% most educated consume 62% of the public resources earmarked for education. Similarly, urban dwellers and the wealthiest consume 7 and 10 times respectively more public resources than rural dwellers and the poorest.

The third chapter deals with enrolment at different levels of Burundi's education system. There has been a timid increase at the basic level, but a sustained rise at the post-basic general and pedagogical levels. Despite a high GER, access to the other levels of schooling is declining rapidly as a result of numerous repeats and dropouts. Conversely, enrolment in higher education, particularly public higher education, is falling. The Burundian education system has been characterised by low retention for many years. This is the result of a large number of dropouts and a level of repetition that is not only high but has also been on the rise since 2004. In terms of internal efficiency, the indicators show a general weakness that is deteriorating.

TABLE DES MATIERES

MEMBRES DU JURY ..... **i**
DEDICACE ..... **ii**
REMERCIEMENTS ..... **iii**
RESUME ..... **iv**
ABSTRACT ..... **v**
TABLE DES MATIERES ..... **vi**
LISTE DES TABLEAUX ..... **x**
LISTE DES GRAPHIQUES ..... **xi**
LISTE DES SIGLES ET ABREVIATIONS ..... **xii**
AVANT-PROPOS ..... **xiv**
0. INTRODUCTION GENERALE **1**
0.1. Motivation du sujet 2
0.2. Intérêt du sujet 3
0.2. Délimitation du sujet 4
0.3. Problématique 4
0.4. Hypothèses 7
0.5. Méthodologie de recherche 8
0.5.1. L'usage des archives 8
0.5.2. Notion d'archive en sociologie 8
CHAPITRE I. GENERALITES SUR LES REFORMES EDUCATIVES ET SUR LA PROMOTION DU CAPITAL HUMAIN **9**
I.1. Définitions des concepts des Réformes éducatives 9
I.1.1. La réforme dans l'enseignement 9
I.1.2. Le programme scolaire 10
I.1.3. L'école fondamentale 12
I.1.4. Le système d'enseignement 13
I.1.5. Le Taux Brut de Scolarisation(TBS) 13
I.1.6. Le Taux de redoublement(TR) 13
I.1.7. Le Taux d'Abandon 14
I.2. Enjeux des réformes éducatives 15
I.3. Types de réformes éducatives 16

I.3.1. Rendre l'école primaire gratuite 16
I.3.2. Le redéploiement et son lot de problèmes 17
I.3.3. Des réformes instaurées sans analyse préalable 18
I.3.4. Quid du système BMD 19
I.4. Généralités sur la notion du capital humain 19
I.4.1. Définitions des concepts du capital humain 19
I.4.2. Indicateurs de mesure du capital humain 20
I.4.2.1. Pourquoi et comment on mesure le capital humain ? 20
I.4.2.2. Mesurer le capital humain 21
I.4.2.3. Mesure du retour sur l'investissement de votre capital humain 21
I.4.2.4 Autres types de mesure de capital humain 21
I.4.2.4.1. Inventaire des compétences 22
I.4.3. Fondements théoriques du capital humain 23
I.5. Effets du capital humain sur le développement 25
I.5.1. Valorisation du capital humain/niveau d'études 25
I.5.2. Qualités de ressources humaines 25
I.5.3. Formation initiale et continue des enseignants 25
I.5.3.1. Les compétences professionnelles des enseignants en formation initiale 26
I.5.3.2. Les compétences requises pour les enseignants en formation continue 29
Conclusion du premier chapitre 32
CHAPITRE II. MONOGRAPHIE DE L'EDUCATION ET ANALYSE DES REFORMES EDUCATIVES AU BURUNDI 33
II.1. Aperçu historique sur le système éducatif Burundais 33
II.2. Structure du système d'enseignement au Burundi 35
II.2.1. Enseignement fondamental 36
II.2.2. Enseignement post-fondamental 37
II.2.3. Écoles post-fondamental d'excellence 37
II.2.4. Enseignement supérieur 38
II.2.5. Les dysfonctionnements du système éducatif burundais 38
II.2.5.1. Rémunération et avantages 38
II.2.5.2. Conditions salariales des enseignants selon le niveau de formation 38
II.2.5.3. Des salaires jugés insuffisants par les enseignants 39
II.2.5.4. Des mesures d'incitation à améliorer 39

II.3. Analyse du cadre institutionnel de l'éducation, de l'organisation de la scolarisation, de la formation et de l'efficacité interne du système éducatif 41
II.3.1. Organisation générale du système éducatif et de formation 41
II.3.2. Réformes majeures opérées dans le système éducatif au Burundi 43
II.3.2.1. Changement intervenu au fondamental 43
II.3.2.2. Changement intervenu au post-fondamental 43
II.3.2.3. Changement au niveau de l'enseignement supérieur 44
II.4. Qualité du système éducatif 44
II.4.1. Le niveau des élèves aux évaluations internationales, nationales et aux examens nationaux 44
II.4.1.1. Evaluation internationale PASEC 2019 (2ème et 6ème du fondamental) 45
II.4.1.2. L'évaluation PAADESCO (2ème et 4ème année du fondamental) 46
II.4.1.3. Le concours national de 9ème année et l'examen d'Etat de 12ème année 47
II.4.2. Conditions d'encadrement et facteurs associés à une meilleure qualité des apprentissages 49
II.4.2.1. Les conditions d'encadrement au Burundi 49
II.4.2.1.1. Les écoles burundaises disposent de très peu d'équipements de base 49
II.4.2.1.2. Les conditions d'encadrement sont plutôt acceptables mais la distribution des manuels demeure incohérente 49
II.5. Problèmes rencontrés selon les réformes 50
II.5.1. Les disparités de scolarisation 51
II.5.2. Les disparités dans les parcours scolaires 55
II.5.3. Les disparités dans les acquis scolaires 57
II.5.4. Les disparités dans l'appropriation des ressources publiques 59
Conclusion du deuxième chapitre 62
CHAPITRE III. EFFETS DES REFORMES EDUCATIVES SUR LE CAPITAL HUMAIN AU BURUNDI 63
III.1. Evolution de la couverture scolaire 63
III.1.1. Des effectifs en augmentation à tous les niveaux de le l'enseignement formel 63
III.1.2. Des indicateurs de couverture scolaire encore modestes au regard de la population scolarisable 65
III.1.3. Accès et achèvement au fondamental et au post-fondamental 66

III.1.3.1. Une admission élevée au fondamental mais des difficultés dans l'achèvement du cycle 66
III.1.3.2. Des prévisions préoccupantes : des indicateurs d'achèvement toujours faibles 67
III.1.4. Efficacité du système éducatif 68
III.1.4.1. Une rétention initialement faible qui se dégrade 68
III.1.4.2. Le redoublement toujours en vogue 69
III.1.4.3. Une efficacité interne faible et en dégradation 70
III.2. Discutions des résultats sur l'efficacité interne du système éducatif 71
III.3. Efficacité externe de l'enseignement fondamental, post-fondamental et supérieur : externe 75
III.3.1. Considérations préliminaires sur le niveau d'éducation des Burundais 75
III.3.2. Considération préliminaire sur l'emploi au Burundi : un contexte à haute informalité avec des fortes disparités par milieu de résidence 77
III.3.2.1. Le chômage : un phénomène jeune et urbain 77
III.3.2.2. Les NEET : des taux plus haut en milieu urbain 79
III.3.2.3. La structure des emplois : un marché où prédomine le secteur informel 80
III.3.2.4. Répartition de population emploi par secteur d'activité et niveau d'éducation : forte plus-value de l'éducation dans les emplois formels 82
III.3.2.5. Le déclassement 83
III.4. Discussion sur l'efficacité externe de l'enseignement fondamental, post-fondamental et le supérieur 83
Conclusion du troisième chapitre 85
CONCLUSION GENERALE 86
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES 89
ANNEXES 92

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Répartition des salaires de bases mensuels selon la catégorie et le diplôme 38
Tableau 2 : Salaire mensuel moyen pour deux statuts de fonctionnaires..... 39
Tableau 3 : Primes, indemnités et avantages des enseignants comparés à ceux d'autres fonctionnaires du secteur public(en BIF) 40
Tableau 4 : Distribution des élèves et rapports de chances pour différents niveaux d'études selon le genre (%) 52
Tableau 5 : Distribution des élèves et rapport de chances pour différents niveaux études selon le milieu de résidence (%) 53
Tableau 6 : Distribution des élèves et rapport de chances pour différents niveaux d'études selon le niveau de vie (%)..... 54
Tableau 7 : Rapports de chances entre situation favorable et situation défavorable pour chacune des dimensions sociales dans les différentes instances du système éducatif 56
Tableau 8 : Comparaison des scores moyens en kirundi, français à l'évaluation nationale (PAADESCO) des acquis des filles et des garçons de 2ème et 4ème année du fondamental (2017) 58
Tableau 9 : Disparités sociales dans l'appropriation des ressources publiques en éducation (2020)..... 61
Tableau 10 : Effectifs scolarisés, par niveau et type d'enseignent (2014-2019)..... 63
Tableau 11 : Indicateurs de couverture scolaire (2014-2019)..... 65
Tableau 12 : Répartition des enfants inscrits en 1ère année selon l'âge (2018-2019)..... 66
Tableau 13 : Pourcentage de redoublants par année d'études..... 69
Tableau 14 : Structure de la population en âge de travailler..... 78

LISTE DES GRAPHIQUES

Graphique 1: Evolution en dessous et au-dessus du seuil souhaité de compétences (PASEC 2019)..... 45

Graphique 2 : Pourcentage de réussite des élèves burundais au concours national et à l'examen d'Etat (2016-2019)..... 48

Graphique 3 : Profil de rétention en début et fin de période d'observation. 68

Graphique 4 : Répartition de la population en âge de travailler (15-64 ans) selon le plus haut niveau d'éducation atteint 76

Graphique 5 : Répartition de la population (15-64) en âge de travailler par milieu de résidence selon le plus haut niveau atteint..... 77

Graphique 6 : Répartition des emplois formels et informels en % 80

Graphique 7: Taux d'emploi formel selon les tranches d'âge (%) 81

LISTE DES SIGLES ET ABREVIATIONS

B.M.D : Baccalauréat-Master-Doctorat
BIF : Franc burundais
BJ : Bujumbura
CEI : Coefficient d'Efficacité Interne
CEM : Centre d'Enseignement des Métiers
CFP : Centre de Formation Professionnelle
CRIDIS : Centre de Recherche pour le Développement Individuel, Social et Communautaire
CONFEMEN : Conférence des Ministères de l'Education des Etats et de Gouvernements de la Francophonie
CTB : Coopération Technique Belge
DRH : Directeur des Ressources Humaines
ECOFO : Ecole Fondamentale
ECVMB : Enquête sur les Conditions de Vie des Ménages au Burundi
EDS : Enquête Démographique et de Santé
EFI : Ecole de Formation des Instituteurs
EMP : Ecole Moyenne Pédagogique
ENS : Ecole Normale Supérieure
EVS : Esperance de Vie scolaire
FCE : Fonds Commun pour l'Education
FENASSEB : Fédération Nationale des Syndicats du secteur d'Enseignement et d'Education du Burundi
IP : Institut Pédagogique
ISTEBU : Institut de Statistiques et d'Etudes Economiques du Burundi
ISU : Institut de Statistiques de l'UNESCO
LMD : Licence-Master-Doctorat
LP : Lycée Pédagogique
MENRS : Ministère de l'Education Nationale et de la Recherche Scientifique
MESRS : Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
NEET : Not Employement, Education or Trainning
OCDE : Organisation de la Coopération et de Développement Economique

ODD	: Objectifs de Développement Durable
OIT	: Organisation Internationale du Travail
OMS	: Organisation Mondiale de la Santé
PAADESCO	: Projet d'Appui à l'Amélioration des Apprentissages en Début de Scolarité
PASEC	: Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs de la CONFEMEN
PSDEF	: Plan Sectoriel de Développement de l'Education et de Formation
Q1	: Quintile 1
REM	: Ration-Elèves-Maitre
ROI	: Retour sur l'Investissement
SIGE	: Système d'Information de Gestion de l'Education
TAAM	: Taux d'Accroissement Annuel Moyen
TBS	: Taux Brut de Scolarisation
TIC	: Technique d'Information et de Communication
TA	: Taux d'Admission
TR	: Taux de Redoublement
UB	: Université du Burundi
ULBU	: Université Lumière de Bujumbura
UNESCO	: Organisation des Nations Unis pour l'Education la Science et la Culture
UNICEF	: Fonds des Nations Unies pour l'Enfance
UOB	: Université Officielle de Bujumbura
UPG	: Université Polytechnique de Gitega
UPI	: Université Polytechnique Intégrée de Cibitoke
%	: Pourcentage

AVANT-PROPOS

Le présent mémoire rentre dans le cadre de l'obtention d'un diplôme des Etudes de Master en Société, Pouvoir, Territoire et Développement Durable(SPTD), Spécialité Population et Développement. En effet, il analyse la contribution des effets des réformes éducatives dans le processus d'accumulation et de production du capital humain au Burundi. Compte tenu du rôle joué par l'éducation, ce secteur mérite une attention particulière. A partir des données EDS(2017), ECVMB(2017) et des évaluations PAADESCO (2017) et PASEC(2019), ce travail analyse leurs résultats pour appréhender l'efficacité interne et externe du système éducatif burundais.

Toutefois, les recherches sur les réformes au Burundi comme partout dans le monde ont fait l'objet de plusieurs recherches afin de déterminer la part de l'éducation dans le processus de production et promotion du capital humain. C'est dans cette logique que cette étude a principalement été motivée à l'origine par une perspective de politique de promotion du capital humain au Burundi. Des solutions ont été proposées à tous niveaux du système éducatif afin de mieux opérationnaliser la qualité du système éducatif burundais.

0. INTRODUCTION GENERALE

Dans le cadre de la promotion du capital humain, la gestion des réformes éducatives est d'une importance capitale pour agir sur la nature des politiques éducatives et de développement humain. En effet, les politiques éducatives sont à l'origine de la mise en place et de la détermination des caractéristiques du système éducatif, lesquelles influent directement sur le niveau moyen de capital humain (Caroli, 1994, p. 49).

Depuis l'accession à l'indépendance, le Burundi, à l'instar des pays africains, a attaché une grande importance au développement de son système éducatif. Selon le CRIDIS (2012, p.9),

> *« Il s'est tenu à JOMITIEN en Thaïlande une conférence mondiale sur l'éducation pour tous et on a adopté de nouvelles orientations telles que : universaliser l'accès et promouvoir l'équité, mettre l'accent sur la réussite et l'apprentissage, élargir les moyens et les champs de l'éducation fondamentale, améliorer les partenariats* ».

Au Burundi, les efforts du gouvernement pour améliorer l'accès à l'éducation primaire ont permis à un nombre considérable d'enfants, y compris les vulnérables, d'accéder à l'école. Avec la mesure de gratuité de l'enseignement fondamental de 2005, le taux de scolarisation s'est considérablement accru. La qualité est au cœur de l'éducation dans la mesure où elle influe sur ce que les élèves apprennent, sur la façon dont ils apprennent et sur les bénéfices qu'ils tirent de leur éducation. C'est ainsi que le gouvernement a décidé d'entreprendre la réforme de l'Ecole Fondamentale (ECOFO) qui fait passer l'éducation de base de 6 à 9 ans, (loi n° 1/19 du 10 septembre 2013 portant sur organisation et fonctionnement de l'enseignement primaire et secondaire.

Avec le temps, les mutations d'ordre social, politique et économique, les difficultés de la vie courante, les échecs scolaires fréquents ont constitué autant de facteurs qui ont rendu l'éducation complexe. Face à cette situation, les politiques de l'éducation ne cessent d'être modifiés, les objectifs de l'enseignement et de l'éducation en général sont de temps en temps revus ou redéfinis.

C'est pourquoi le système éducatif actuel a élargi l'accès à un plus grand nombre d'enfants, a réduit les redoublements et aide les apprenants à s'adapter à la vie courante et à être capables de créer leurs propres emplois. Pour y parvenir, le gouvernement a mis en place le système de promotion collective et a doté les apprenants des connaissances leur permettant de créer des

entreprises en vue de produire des biens et services aussi bien qu'à former ces derniers pour qu'ils deviennent utiles dans leurs milieux de vie. C'est ainsi que la politique de l'éducation met en avant l'esprit d'entrepreneuriat social. A côté de cela, l'objectif général de l'éducation est de former et promouvoir un capital humain compétent pourvu de connaissances susceptibles de devenir un acteur et non un spectateur du développement intégral de l'homme (Projet de Loi-Cadre du curriculum d'enseignement pour l'Ecole Fondamental et Post-Fondamental). Avec cette réforme d'ECOFO, l'approche par compétences consiste à utiliser les connaissances acquises dans la vie pratique, car la seule référence au diplôme n'a pas poussé l'esprit de curiosité, d'initiative, de perfection chez les jeunes. Ils se contentent du minimum et ne sont pas tournés vers le développement. De ce point de vue, préparer une nouvelle génération dotée d'une nouvelle mentalité n'est pas une chose facile ; c'est pourquoi dans le débat actuel concernant les réformes de l'éducation, l'on insiste sur la qualité plus que la quantité du système éducatif.

Cependant, dans les pays qui ont un retard économique comme le Burundi, l'importance accordée à l'éducation est minime en termes d'investissement alors qu'elle constitue une condition initiale dans la promotion du capital humain, un facteur non négligeable voire indispensable dans le processus de développement. Sur ce, l'idée de base de cette étude est d'analyser et de comprendre les effets des réformes éducatives sur la promotion du capital humain au BURUNDI; plus précisément la question est de savoir si les effets de la triple réforme ont contribué à l'accumulation et à la production du capital humain.

0.1. Motivation du sujet

De façon générale, la mise en place des systèmes de formation est le fruit d'une politique éducative volontaire et réfléchie ; ce qui implique des analyses préalables en vue d'aboutir à des décisions éclairées par des faits probants/empiriques. La présente étude a été motivée par plusieurs raisons, parmi lesquelles, il y a diverses discussions avec les enseignants pendant les grandes vacances. Leurs différentes critiques ou interventions à propos du système actuel d'enseignement, la littérature existante a suscité et éveillé notre curiosité sur les réformes d'enseignement et leurs effets en général et sur la promotion du capital humain en particulier. Selon Léon (1977, p.39), quand il parle des motivations d'un travail de recherche *« La décision d'entreprendre une recherche peut procéder par des motivations et cheminements divers (…).*

> *« Il arrive que l'élaboration d'un projet intervienne au terme d'une expérience professionnelle de plus moins ou longue durée, grâce à l'accumulation d'un certain nombre d'éléments, d'informations ou de réflexions(…) L'élaboration d'un projet de recherche suppose tout d'abord un intérêt réel pour le thème que l'on se suppose d'explorer ».*

Une autre raison qui a motivé le choix de ce sujet de recherche est le programme proposé à l'école fondamentale. Avec la réforme ECOFO où toutes les disciplines sont regroupées en six domaines : les langues, les mathématiques, les sciences humaines et les technologies, l'entrepreneuriat et les arts, et deux enseignants s'occupent d'une classe, l'un pour les langues et les sciences humaines et l'autre pour les technologies ainsi que l'entrepreneuriat social. Il est donc important d'analyser et de voir si la réforme constitue réellement un outil d'amélioration dans le but de promouvoir le capital humain à l'ère de la course au développement inclusif.

0.2. Intérêt du sujet

En tant que travail orienté vers la gestion des réformes éducatives, cette étude présente un triple intérêt :

1) Intérêt personnel est d'essayer d'analyser et surtout de comprendre l'incidence qu'une simple réforme d'un système éducatif peut avoir sur le système de promotion du capital humain dans un pays quelconque en l'occurrence le BURUNDI. Ensuite, c'est essayer d'enrichir nos connaissances acquises à travers ces différentes réformes.
2) Intérêt communautaire**,** le sujet a comme intérêt pour la communauté d'aider à comprendre les impacts des réformes scolaires sur la promotion du capital humain, ce qui est un facteur des changements sociaux.
3) Intérêt scientifique est que la communauté universitaire va bénéficier plus d'informations sur les concepts de promotion du capital humain et réforme du système éducatif notamment l'école fondamentale.

En somme, ce travail pourrait avoir comme intérêt d'éclairer les décideurs politiques de ce pays, d'intégrer clairement les variables en rapport avec les réformes des systèmes éducatifs et la promotion du capital humain.

0.2. Délimitation du sujet

Cette étude n'a pas pour objet d'évaluer la réforme des systèmes éducatifs, mais elle essaie de comprendre les effets des réformes sur la promotion du capital humain. Ce travail se veut donc explicatif. Cela va aider à constater si les réformes déjà entreprises ont été efficaces dans la promotion du capital humain et a occasionné la croissance économique.

0.3. Problématique

Pour tout système, les réformes sont envisagées pour améliorer l'efficacité des politiques et la satisfaction des bénéficiaires et/ou des parties prenantes. Au Burundi, les réformes opérées dans le système de l'enseignement en 2013 avaient le but de changer la pédagogie par objectif en vue d'amorcer la pédagogie d'intégration afin d'inculquer à l'apprenant les compétences qui lui permettront de s'intégrer dans son milieu de vie. D'une façon générale, le problème de l'enseignement a été l'objet de plusieurs recherches, tant au Burundi que dans d'autres pays avec le but d'analyser et au besoin d'apporter des solutions aux différents défis des systèmes éducatifs, et en vue d'améliorer leurs fonctionnements et atteindre le développement intégral de la personne humaine notamment la promotion du capital humain.

D'après le Plan Sectoriel pour le Développement de l'Education et de la Formation (PSDEF 2012-2020), le principe général de la réforme de l'enseignement fondamental était de « *permettre à tous les enfants d'achever les trois premiers cycles (six années de scolarité) dans de bonnes conditions de qualité, et d'en promouvoir un nombre accru vers le quatrième cycle de trois ans* ». L'introduction de ce cycle, remplaçant progressivement l'ancien premier cycle secondaire des collèges et lycées devrait permettre d'en faire un prolongement naturel de l'école primaire, accessible à tous les jeunes Burundais.

Traditionnellement organisé selon les modalités propres à l'enseignement secondaire, les méthodes d'enseignement utilisées dans le système éducatif favorisent le cumul des connaissances théoriques souvent acquises par cœur. A ce sujet, Brunsuic (1999, p.61), souligne que : « *le rôle de l'école fondamentale ne se limite pas contrairement à ce que préconisent certains mouvements de réforme, à enseigner à lire, à écrire et à compter » mais à*

« *- Universaliser l'accès et promouvoir l'équité ;*
- *Mettre l'accent sur la réussite de l'apprentissage ;*
- *Elargir les moyens et le champ de l'éducation ;*

- *Améliorer le contexte de l'apprentissage ;*
- *Renforcer les partenariats ».*

Cette nouvelle orientation a été souligné avec énergie dans la déclaration mondiale sur l'EPT éducation pour tous (UNESCO, 1990, p.4).

De manière générale, l'ancienne pédagogie n'inculquait pas aux apprenants, le plaisir d'apprendre, l'autonomie, ni les compétences et le savoir-faire. Il est également vrai que les adolescents quittent l'école relativement tôt pour entrer dans la vie professionnelle, sans la formation ni expérience préalable. Ce sont ces raisons qui ont poussé les décideurs burundais à instaurer l'école fondamentale. Selon Brunsuic, (1999, p. 61*),*

> *« La diversité et la complexité des besoins d'apprentissage fondamentaux des enfants, des adolescents et des adultes, ainsi que l'évolution de ces besoins nécessite d'élargir et de constamment redéfinir les champs de l'éducation fondamentale ».*

En principe, l'enseignement fondamental vise le développement des potentialités des élèves en vue d'acquérir un niveau d'instruction suffisant pouvant leur permettre, soit de poursuivre les études, soit de s'intégrer dans la vie socio-économique. Une autre vision fondamentale consiste à réduire la part de l'émulation fondée sur la primauté du travail individuel, en renforçant les occasions de travail en équipe et de travail en groupe, à faire au contraire la solidarité de la classe et l'entraide entre camarades pour mieux assurer une réussite collective. A ce niveau Brunsuic (1999, p.77) indique que, *« Souvent, un élève en difficulté comprend, mieux que celles du maître, les explications d'un camarade qui a déjà compris ».* Donc, il faut éviter l'isolement en matière d'éducation dans l'enseignent fondamental.

Pour Rassekh et Aideau (1987, p.),

> *« Traditionnellement, l'école conçoit le processus d'enseignement/apprentissage à la lumière d'une triade classique d'objectifs éducatifs, triade qui privilégie l'acquisition des connaissances et qui solidement établi partout où les examens et les concours consistent en une évaluation de la quantité et de la conformité des connaissances acquises ».*

Si les Etats espèrent développer l'aspect cognitif de leur jeunesse par scolarisation, il leur faut compter sur les enseignants professionnels, autonomes, motivés, qualifiés et formés dans des écoles publiques conçues à cet effet.

Selon Carnoy, (1999, p, 78),

> *« L'engagement et la participation des enseignants dans la prise de décision implique une forme de gestion qui tient compte de leurs besoins et leur donne un rôle à jouer dans l'amélioration de la qualité de l'enseignement». Avant d'entreprendre quoique ce soit, il est indispensable de saisir en profondeur la nature du métier d'enseignant, et de permettre ainsi aux partenaires de l'école, d'estimer correctement ses contraintes et ses responsabilités. Selon Van (2004, p.5), « les décisions générales aux finalités et aux principes même de travail de l'enseignant lui semble prises par un pouvoir politique, institutionnel et pédagogique distant, manquant de cohérence et difficile à prévoir ».*

Toute réforme qui ne repose pas sur une compréhension du métier, de ceux qui doivent l'appliquer, la mettre en œuvre sur terrain a beaucoup de chance de rester stérile ou peut donner lieu à une controverse de pratiques. Selon Germain (1997, p.26), *« Faute de moyens ou de volonté, expliquent-ils : notre enseignement est resté théorique, livresque, académique, dominé par la course aux diplômes, et est resté une machine à fabriquer des fonctionnaires ».* Pour qu'une réforme réussisse, il ne faut pas oublier ceux qui auront à l'appliquer, à savoir les enseignants.

Selon l'OCDE, (1992, p.79), *« …améliorer la qualité de l'éducation est devenu une vaste priorité et, à cet égard, le rôle des enseignants est primordiale (…). C'est par eux et à travers eux que la réforme peut aboutir. La qualité de l'enseignement dépend énormément des enseignants.*

NOMEN (1972, p.137) le conçoit de la manière suivante *: « Que les maîtres soient bons ou mauvais, la question n'est pas là, étant donné que d'une manière ou d'une autre, ils devront être associé à cette réforme ».*

L'innovation dans l'enseignement ne doit pas être entreprise pour les professeurs ou pour les élèves, mais avec eux. Les enseignants ne sont pas formés pour l'enseignement fondamental, les programmes d'enseignement dans les filières de formation ne sont pas nécessairement focalisés sur ceux de l'enseignement fondamental.

En principe, les enseignants devraient avoir une formation et devraient participer au moins aux décisions qui influencent leur vie professionnelle. La participation des enseignants dans l'élaboration et dans la conception des programmes laisse à désirer.

Au Burundi, la triple réforme a été instaurée à la hâte, sans expérience préalable, avec des fois des faiblesses de formation des concepteurs et des encadreurs. Selon le Professeur NDAYISABA, ancien Ministre de l'enseignement primaire et secondaire.

Ce travail se limitera à « l'analyse de la contribution des réformes des systèmes éducatifs sur la promotion du capital humain : cas de la triple réforme « enseignement fondamental, post-fondamental et le système master-baccalauréat-doctorat ». Ainsi, le présent travail cherche à répondre à la question centrale suivante : comment les réformes éducatives ont-elles contribué à la production et à la promotion du capital humain au Burundi ? En d'autres termes, comment les réformes de l'école fondamentale et post-fondamentale ont contribué à la production et à la promotion du capital humain au Burundi ? Comment la réforme BMD a-t-elle contribué à la production et à la promotion de ce même capital humain ?

En répondant à ce questionnement, le présent travail aura mis en évidence comment la triple réforme a contribué à la formation suffisante pour créer l'auto-emploi ou promouvoir les lauréats compétitifs sur le marché de l'emploi. De ce point de vue, l'analyse des principaux indicateurs éducatifs permettra de mettre en exergue les performances de production et de promotion du capital humain chez les lauréats de tous les niveaux du système éducatif du Burundi. Pour répondre à ces différentes questions qui seront soumises à la vérification, il serait mieux de se servir d'une hypothèse générale scindée en deux hypothèses opérationnelles.

0.4. Hypothèses

Les réformes majeures à savoir l'enseignement fondamental, post-fondamental et le BMD entreprises depuis 2005 à nos jours ont amélioré les capacités des lauréats à tous les niveaux du système éducatifs au Burundi en termes de formation et de production du capital humain.

1) Les réformes de l'enseignement fondamental et post-fondamental ont contribué à la formation et à la production du capital humain.
2) La réforme BMD a contribué à la formation et production du capital humain au niveau de l'enseignement supérieur.

0.5. Méthodologie de recherche

0.5.1. L'usage des archives

L'usage des archives n'apparait pas spontanément comme une méthode des sciences sociales. Par contre, l'image de l'historien enfoui sous les monceaux d'archives poussiéreuses semble reléguer l'usage de la méthode à la discipline historique, plus encore à sa dimension la moins sociologique, celle de l'histoire événementielle.

0.5.2. Notion d'archive en sociologie

En sociologie, une archive peut être définie de plusieurs façons selon Serge Paugan et alii : « *la première, de la vie quotidienne, « une archive, désigne les documents divers, rassemblés par une personne ou une famille, à des fins privées le plus généralement. »*

Une deuxième définition, la plus institutionnelle, « *une archive, désigne le stockage par une organisation des dossiers et des informations relatifs à son activité passé : association, hôpital, ou entreprise, toutes ces organisations disposent aujourd'hui des lieux voire des services de stockage dédiés à la constitution de ce qui est désigné communément comme des archives.* »

Une troisième définition, légale, est celle qui semble plus pertinente dans un cadre de recherche comme le nôtre. Sont considérés comme *« archives de manière un peu tautologique, les documents conservés dans les lieux qualifiés eux aussi d'archives : archives municipales, archives départementales, archives nationales principalement ».*

Pour mener à bien ce travail, la démarche méthodologique a été axée sur l'exploitation des données écologiques collectées par les services spécialisés de l'Etat notamment l'ISTEBU et le service des statistiques du Ministère de l'Education et de la Recherche Scientifique.

Ainsi, une analyse documentaire .pour dégager les grands enjeux des réformes éducatives et une analyse descriptive pour présenter l'état des lieux des performances du système éducatif burundais en matière de développement du capital humain ont été adoptées. Cette approche a permis d'apprécier à juste titre la qualité de la contribution de différentes réformes déjà entreprises.

CHAPITRE I. GENERALITES SUR LES REFORMES EDUCATIVES ET SUR LA PROMOTION DU CAPITAL HUMAIN

Ce chapitre dégage d'abord la revue de la littérature sur les différents aspects des réformes éducatives, leurs enjeux, répond à la question du pourquoi de ces réformes. Après les définitions de concepts des réformes éducatives, il présente les enjeux des réformes éducatives et les types de réformes éducatives. Ce chapitre traite également les généralités sur la promotion du capital humain et les effets du capital humain sur le développement.

I.1. Définitions des concepts des Réformes éducatives

Une communication est comprise lorsque le message a été bien détecté par le récepteur. Aussi ce travail comporte-t-il des termes qui peuvent semer la confusion dans l'esprit des lecteurs non avisés. Selon MIALARET, cité par BARARUFISE :

> *« Une très grande confusion règne dans la définition des termes utilisés dans le domaine des sciences de l'éducation. On prend pour méthode ce qui n'est qu'un procédé, on discute de principes de l'éducation en les opposants à certaines conceptions pédagogiques dont ils découlent directement.*

Ainsi, afin d'être mieux compris, on va commencer à préciser le sens qui a été donné à certains termes.

I.1.1. La réforme dans l'enseignement

Dans le dictionnaire petit Larousse (1979, p.795) ; le mot « réforme » se définit comme *« un changement opéré en vue d'une amélioration »*. De ce fait, la réforme de l'enseignement fondamental burundais avait pour objectif d'améliorer le système éducatif en faisant acquérir aux jeunes burundais les techniques et pratiques du milieu en inculquant aux jeunes l'esprit créatif ou de production afin de mieux contribuer à la promotion de la société et d'être utile dans leurs milieux de vie.

Dans le curriculum (2014, p.4),

> *« L'objectif ultime de l'enseignement fondamental est de contribuer à bâtir un projet de société orienté vers la production ».*

Selon BUTARE (1982, P.2),

« La réforme doit être comprise dans le sens d'un changement impliquant une refonte totale des programmes en fonction des objectifs fixés à l'avancé, en vue de l'amélioration des rendements scolaires ».

Dans ce cas, le mot réforme peut se définir comme une innovation. Pour bien comprendre le véritable sens du mot « réforme » dans l'enseignement, essayons de montrer clairement la signification du terme « innovation », car ce sont deux notions intimement liées. Celle-ci pourrait se définir selon l'UNESCO (1977, p.19-20) comme :

« Un effort délibéré destiné à améliorer un élément du système éducatif. C'est-à-dire que l'innovation peut être ponctuelle et porter sur l'un des aspects : programmes, méthodes et techniques, contenus, personnel enseignant, bâtiment scolaire, etc. En raison de l'interdépendance entre les éléments du système éducatif, une innovation peut toujours entrainer d'autres et aboutir à des remises en cause fondamentales : on passe alors de l'innovation à la réforme. Il y a une relation réciproque entre réforme et innovation. Il est certain qu'une réforme de l'éducation est grosse d'une multitude d'innovations car leur nombre et leur amplitude peuvent provoquer une réforme de l'éducation ».

De part toutes ces explications, on peut remarquer qu'une réforme implique un changement, une amélioration dans le sens d'un objectif déterminé à l'avance. Elle sous-entend la définition de nouveaux objectifs à sa base. Au cours de ce travail, on parlera du mot « réforme » pour désigner les changements opérés dans le système d'enseignement de base notamment en 2013.

I.1.2. Le programme scolaire

Le mot « programme » aujourd'hui appelé « curriculum » dérive tout d'abord du grec programma, qui signifie ce qui est écrit à l'avance. Au sens général, Foulquié (1971, p. 184) définit le programme comme étant

« (….) un plan établi à l'avance dans lequel sont fixés l'ordre ou l'horaire d'un ensemble d'activité ou d'opération (cérémonies, voyages…) ou à plus long terme

un large ensemble de travaux ou de décision projetés (programme d'une société, projet industriel du gouvernement, d'un parti politique, ….. »

Ici donc, on entend par programme, le canevas à suivre qui comporte l'ensemble des activités à réaliser.

D'après Legendre (1988, p.469)

« le programme est un ensemble de cours théoriques et pratiques dispensés dans un système d'enseignement généralement agencé pour atteindre en une période donnée des objectifs éducatifs correspondant à différents niveaux de connaissances ou de qualifications ».

Pour cet auteur, le programme en tant que un ensemble d'activités théoriques et pratiques vise l'atteinte des objectifs bien précis et préalablement fixés. L'auteur continue en indiquant que *:*

« Le programme d'études est un document pédagogique officiel et obligatoire qui présente un ensemble structuré d'objectifs et de notions d'apprentissages ou d'activités se rapportant à l'enseignement/apprentissages prévu pour une période de temps déterminée » .

Pour Lafon (1991, p.848), dans le domaine pédagogique,

« Le programme scolaire comprend les connaissances à acquérir, les techniques à maitriser. Il doit pour cela s'inspirer des données apportées par la pédagogie expérimentale en tenant compte de la psychologie dans les domaines intellectuels et affectifs. Son élaboration conditionne les fins de l'éducation poursuivie ».

Les programmes sont donc fonction du niveau des enfants. Ceci nous amène à considérer le programme scolaire comme une liste des matières, des sujets à traiter dans une classe donnée, à un niveau donné, pour atteindre certains résultats.

Selon Dottrens (1981, p.81) :

« Un programme implique de quelle manière doivent s'orienter les activités scolaires qui permettront aux maîtres de satisfaire aux exigences du plan d'études ».

Ainsi, lorsque les programmes sont bien structurés, il y a facilité et aisance dans la transmission des connaissances par les enseignants et dans la réceptivité du contenu de la matière par les élèves.

I.1.3. L'école fondamentale

L'adjectif *« fondamental »* renvoie à ce qui sert de fondement, de base. Dans le domaine consacré à l'éducation, on recourt à plusieurs vocables pour désigner l'enseignement de base, notamment l'enseignement fondamental, élémentaire ou primaire. Dans le contexte burundais, le discours officiel du Président d'investiture au mois de septembre 2010 a donné le vocable « école fondamentale » pour désigner la réforme au niveau de l'enseignement de base.

En revenant sur l'école fondamentale, on peut dire qu'il s'agit d'une institution scolaire où on dispense un enseignement de base ou un enseignement élémentaire. Dans certains pays, l'ECOFO est plutôt appelé « *Ecole de base* ». L'ECOFO se défini aussi en fonction du nombre d'années que l'enfant doit en principe faire au cours de cette période de scolarité.

Selon Juquin, (1973, p. 26),

> *« Par école fondamentale, nous entendons un système unifié qui associera l'école maternelle, le « tronc commun », (depuis le cours préparatoire jusqu'à la troisième, voire la seconde incluse) et le cycle terminal du second degré (formation générale et professionnelle »*

Au Burundi, le Plan Sectoriel de Développement de l'Education et de la Formation (2O12-2020) désigne par l'enseignement fondamental, le parcours scolaire qui va de la 1ère à la 9ème année. En principe, l'enfant commence l'ECOFO à 6 ans et la termine à 15 ans. La loi sur l'enseignement fondamental au Burundi quant à elle précise que cet enseignement est un enseignement qui est organisé sur neuf ans et comporte quatre cycles répartis comme suit :

« *- Le premier cycle (1er et 2ème année) ;*
- le deuxième cycle (3ème et 4ème année) ;
- le troisième cycle (5ème et 6ème année) ;
- Le quatrième cycle (7ème, 8ème et 9ème année) »

Dans le présent travail, On désigne par « L'ECOFO » le bloc scolaire d'une durée de 9 ans, dans lequel est dispensé un enseignement de base.

I.1.4. Le système d'enseignement

La réforme dont on a parlé dérive de celle du système éducatif d'où il convient de comprendre d'abord la signification de ce dernier. Un système éducatif est ; selon Malasis (1975, p.35),

> *« Un ensemble coordonné d'instructions et des méthodes, ayant pour objet d'élever le niveau éducatif de l'ensemble de la population d'un pays déterminé et pouvant intervenir pendant toute la durée de la vie de chacun, en vue de faciliter et d'adapter le processus de développement dans ce pays, et de permettre l'épanouissement individuel ».*

A partir de cette définition, il est remarquable que le système d'enseignement qu'on appelle aussi « système scolaire », soit une des institutions composant un système scolaire. Il convient ensuite de comprendre ce qu'est un « enseignement » pour mieux définir le « système d'enseignement ». Le mot « enseignement » doit être compris comme étant une action d'enseigner, les organismes assurant cette action, mais aussi ses divers degrés. On peut dire que « le système d'enseignement » qu'on préfère appeler « système scolaire » est un enseignement qui se donne à l'école.

I.1.5. Le Taux Brut de Scolarisation(TBS)

Dans son travail, NIYONGABO (1992), précise que « ce *taux est obtenu en divisant les effectifs totaux d'un niveau d'enseignement donné quel que soit leur âge par la population du groupe d'âge correspondant à l'âge Officiel de scolarisation à ce niveau d'enseignement* ». L'utilisation de ce taux fait preuve d'une grande prudence car il est global. En effet, il ne fournit aucune information quant à l'âge des élèves et quant au degré d'enseignement.

I.1.6. Le Taux de redoublement(TR)

D'après Isabelle DEBLE,

> *« Le cycle de formation prévoit une série d'étapes au cours, le plus souvent à une année d'étude, avec chacune un programme spécifique. Cette année d'étude peut être recommencée par l'élève n'ayant pas satisfait aux conditions d'avancement de classe. A ce moment, on parle de redoublement ».*

Ainsi, selon les instructions officielles encore valables aujourd'hui au Burundi, nul ne peut totaliser plus de 3 redoublements au cours de sa scolarité au fondamental. Néanmoins, force est de constater que ces instructions ne sont que théoriques. Dans la pratique, le triplement et/ou le quadruplement de classe sont courants surtout aux niveaux des classes $5^{ème}$ et $6^{ème}$ années où le passage est très difficile. Et concernant alors le taux de redoublement, THONSTARD (1982, p.82) le définit comme suit *: « Le taux redoublement pour une année d'étude donnée représente la proportion d'élèves de cette année d'étude qui, l'année scolaire suivante, redouble cette année »*

Quant à NIYONGABO Jacques (1992), *« Le taux de redoublement est un rapport entre le nombre d'élèves qui redouble l'année t du cours N et l'effectif du cours N pour l'année t-1 »*

Si ce taux devient très grand, les effectifs scolaires accroissent. D'où il importe de ne pas confondre accroissement des effectifs scolaires et progrès de la scolarisation car ce phénomène de redoublement peut gonfler de façon artificielle les effectifs inscrits, sans qu'il n'ait pas par conséquent une expansion véritable de scolarisation. La grande erreur de ce taux est qu'il entrainera alors une perte au niveau financier pour les responsables de l'enseignent.

I.1.7. Le Taux d'Abandon

Pour DEBLE (1987 p.675-676), on parle, d « abandon » lorsque les enfants inscrits dans une école interrompent définitivement un cycle d'étude. A ce sujet, THONSTARD (1982, p.82), dit que *« le taux d'abandon pour une année se définit comme la proportion des élèves de cette année qui quittent l'école sans avoir terminé les études »*

Cette définition semble moins pratique. C'est pourquoi on va se contenter de celle de NIYONGABO J, (1992) qui dit que « *Le taux d'abandon est le rapport entre le nombre d'élèves qui abandonnent l'année t-1 et l'année t au cours N et le nombre d'élèves inscrits au cours N pour l'année t-1 »*

T.A=Taux d'abandon

Ainsi, faut-il préciser que l'abandon est la conséquence immédiate du redoublement car la plupart d'enfants abandonnent non de leur propre volonté, mais par manque de place dans l'établissement où reprendre l'année.

I.1.8 Un système éducatif

Un système éducatif est, selon Bonboir, (1974, p.58) *« une action délibérée des ressources humaines, matérielles et physiques en vue de l'accomplissement d'une mission jugée légitime par la société qui en permet l'instruction et en sanctionne le comportement »*

A cela, le même auteur ajoute que tout système d'enseignement est constitué par tous les éléments essentiels à savoir :

« -les inputs ou éléments d'entrée,

-les outputs ou éléments de sortie,

-Le processus de la production de l'enseignement »

Le terme « système d'enseignement fondamental, post-fondamental et BMD » seront évoqués au cours de tout ce travail pour parler des institutions éducatives qui s'occupent de l'organisation de l'enseignement dans les écoles fondamentales, post-fondamentales et enseignement supérieur.

I.2. Enjeux des réformes éducatives

Avec le temps, l'école s'est discrètement invitée dans les récents débats de l'éducation des pays du monde. Il y a été question de création de postes, de modification des modes d'évaluation des enseignants, de pouvoirs accrus confiés aux chefs d'établissement, de développement de l'apprentissage, des réformes éducatives répétitives des fois improvisées. Tous sujets importants. Pour autant, les enjeux majeurs du devenir de l'Éducation nationale pour notre société n'ont été ni suffisamment explicités ni débattus sur le fond.

Ces enjeux sont multiples : la cohésion sociale, le développement collectif du pays, l'épanouissement individuel des élèves et les réformes des systèmes éducatifs. Le présent travail insiste tout particulièrement sur ce dernier. En effet, la réforme du système éducatif vise à mettre en place un système éducatif plus adapté, plus cohérent de la société tout en faisant de l'apprenant un homme et citoyen susceptible de promouvoir le développement socio-économique et culturel de son pays. Ainsi, une réforme peut être définie selon BARRSO (2017, p.730) comme

« une décision, politique intentionnelle, planifiée, prise par une autorité publique formelle, destinée à changer la totalité ou une dimension importante du processus éducatif, en fonction d'une conception de l'avenir ». Il essaie de montrer comment les réformes scolaires dérivent

d'une *« perception de crise interne ou externe du système éducatif »* et de la nécessité de le moderniser, une perception mise en forme par des rapports commandés par des Etats à des experts, qui participent du processus d'élaboration de la réforme.

Selon le même auteur, par-delà leurs variations contingentes, ces réformes éducatives partagent un certain nombre de traits communs du point de vue de la conception du changement (envisagé de façon verticale, linéaire et descendant, exogène au milieu éducatif sous-tendu enfin par une présupposée maîtrise possible du système par le pouvoir central) et du point de vue de la régulation politique (de type bureaucratique et technocratique, plus récemment mitigé par la multiplication de consultation des secteurs concernés).

De ce point de vue, l'insistance mise aujourd'hui sur les compétences presqu'au même titre que sur les connaissances laisse penser que l'éducation se donne pour horizon l'employabilité et s'inscrit dans une logique utilitariste immédiate. Cette évolution, qui marque d'ailleurs de nombreux systèmes éducatifs, conduit dans certains pays à la quasi-disparition, jusque dans les universités, des disciplines considérées comme de luxe, coûteux, en période de restrictions financières. C'est pourquoi pour le cas du Burundi, certaines disciplines jugées non essentielles ont disparu au profit d'autres considérées comme prioritaires lors de la réforme de l'école fondamentale.

I.3. Types de réformes éducatives

Dans la littérature psychopédagogique récente du Burundi, on remarque que la gratuité scolaire, construction des écoles, introduction de l'école fondamentale… telles sont les grandes réformes qui ont marqué le secteur éducatif burundais durant ces presque deux dernières décennies. Néanmoins, des défis tels que les abandons scolaires, les effectifs pléthoriques dans les classes, le manque d'enseignants et de matériels didactiques demeurent des obstacles pour la bonne marche de l'enseignement au Burundi.

I.3.1. Rendre l'école primaire gratuite

En 2005, c'est la première mesure prise par le gouvernement. Face à des effectifs élevés des enfants déscolarisés, cette décision est venue comme une des solutions palliatives. En effet, avant son lancement, l'enseignement public comptait à l'époque environ 1.473.893 enfants selon l'annuaire statistique scolaire du ministère l'Education (2018-2019). 13 ans après, le nombre d'élèves avait presque triplé.

Lors de l'ouverture solennelle de l'année scolaire 2019/2020, La Ministre de l'Education d'alors, annonce un chiffre record de 3.263.139 enfants inscrits.

Un grand nombre d'élèves implique la multiplication des salles de classe. Pour cela, le gouvernement du Burundi, parallèlement à la gratuité scolaire, entreprend la construction des écoles dans tout le pays. A travers les travaux communautaires, il encourage la population à construire des salles de classes en leur fournissant le ciment et les tôles. Cette initiative permettra le retour à l'école des enfants vivant dans les milieux défavorisés tout en limitant la distance à parcourir pour y arriver. L'éloignement des écoles étant considéré comme l'une des causes possibles des abandons scolaires. A propos, selon le ministère de l'Education, 216.599 écoliers ont quitté le banc de l'école au cours de l'année scolaire 2020/2021. Ajouter à cela, la pauvreté des ménages et les grossesses précoces. Selon le syndicat des enseignants FNASSEB.

I.3.2. Le redéploiement et son lot de problèmes

Face à l'insuffisance des enseignants, le gouvernement burundais a décidé de faire un redéploiement. Au total, 4.895 enseignants ont été redéployés sur tout le territoire national. Ceci a été fait dans l'optique de permettre aux 18 provinces du pays de bénéficier, de manière équitable, d'un enseignement de qualité. De nombreux établissements scolaires sont pourvus de nouveaux enseignants plus expérimentés. Une initiative louable mais qui a suscité des remous au sein du corps enseignant. Certains enseignants vont se retrouver loin de leur domicile. Leurs conditions de vie et de travail devenant ainsi plus pénible.

A.N est l'un d'eux. Il raconte son calvaire : *« Il m'est difficile de joindre sic) les deux bouts du mois. Je suis obligé de prendre une moto presque tous les jours pour se rendre au service. Ça me coûte environ 10.000 Fbu/jour. Imaginez-vous avec le salaire que gagne un enseignant, comment pourra-t-il s'en sortir ? » Et d'ajouter A.N : « Souvent, j'essaie de m'endetter pour subvenir à mes besoins et ceux de ma famille. Je suis parfois tiraillé par nombreuses charges au point de reléguer au second plan mon devoir d'enseignant* ». Cette situation est partagée par beaucoup d'autres de ses collègues redéployés.

Le pire est qu'aucune indemnité d'éloignement n'a été prévue comme c'est le cas sous d'autres cieux. Abordant dans le même sens, un membre de la coalition « Bafashebige » trouve que le processus de redéploiement a engendré d'autres ennuis. « Loin de sa famille, un redéployé ne travaille pas convenablement. Il vit un stress financier permanent car son maigre salaire est divisé par deux », affirme-t-il.

Peu après, le gouvernement a recruté des enseignants au niveau communal alors qu'il venait d'opérer un redéploiement d'autres enseignants loin de leurs familles. Une décision décriée par le syndicat des enseignants FNASSEB. *« Notre appel n'a pas été entendu et pourtant les places vacantes suite aux décès ou les départs en retraite, sont occupés par les nouveaux venus par mutation ou par recrutement. C'est un paradoxe et c'est même injuste car il était convenu que les enseignants redéployés regagneront progressivement les écoles d'origine en fonction de la disponibilité des places. Nous demandons que les engagements pris par le ministère de tutelle soient respectés pour que les enseignants puissent quand même en peu souffler. »*, a fait remarquer le président de ce syndicat.

I.3.3. Des réformes instaurées sans analyse préalable

Durant ces 18 dernières années, le gouvernement du Burundi a opéré des réformes au sein du système éducatif burundais. L'école fondamentale a fait son apparition. Elle a remplacé l'enseignement primaire passant de 6 ans à 9 ans. Depuis 2013, l'enseignement fondamental comprend donc quatre cycles dont le premier est constitué par les deux premières années, les $3^{ème}$ et $4^{ème}$ années constituant le second cycle, le $3^{ème}$ cycle étant fait des 5^{e} et 6^{e} années et enfin le $4^{ème}$ cycle qui est constitué des $7^{ème}$, $8^{ème}$ et $9^{ème}$ années. Pour cette dernière, le ministère de l'Education prévoit chaque année un concours national pour les élèves afin d'accéder au cycle suivant. C'est-à-dire le cycle post-fondamental qui s'étend sur 3 années. Ceux qui ne le réussissent pas n'ont qu'un seul choix : fréquenter les centres d'enseignements des métiers éparpillés dans le pays.

Mais jusqu'aujourd'hui, cette filière peine à imprimer ses marques. Elle souffre de graves problèmes liés au manque d'infrastructures et de formateurs qualifiés. Lors des états généraux de l'éducation du 14 au 16 Juin 2022 à Bujumbura, le Directeur général de l'enseignement technique, de la formation professionnelle et des métiers a indiqué qu'il y'a l'inadéquation persistante entre les compétences et les besoins du marché du travail due à l'absence d'une politique appropriée de développement de l'enseignement et de la formation technique et professionnel.

Le syndicaliste n'y va pas par quatre chemins. Pour lui, ces réformes ont été enclenchées sans analyse préalable des atouts et des faiblesses des réformes précédentes : *« Des retombées négatives ont été enregistrées entre autres les programmes non adaptés et aux enseignants et aux élèves. La réussite n'est pas satisfaisante. La stratégie d'enseignement reste difficile à appliquer parce qu'elle n'est pas bien adaptée ou exige certains paramètres comme la maitrise de la langue d'enseignement et les effectifs réduits».*

I.3.4. Quid du système BMD

La réforme Baccalauréat-Master-Doctorat (BMD) a été intégrée dans le système éducatif burundais depuis l'année académique 2011-2012 dans le but de mettre en place un système d'enseignement comparable aux autres systèmes dans la région et dans le monde. Conséquemment, pour obtenir la licence aujourd'hui, il suffit de faire 3 ans à l'université, ce qui correspond au baccalauréat et 2 ans pour obtenir le master ainsi que 3 ans pour le doctorat. S'exprimant sur ses différentes réformes au cours des états généraux du 14 au 16 juin 2022, deux universitaires ont indiqué que ces réformes ont un faible impact sur l'employabilité des jeunes.

Pour eux, les programmes dispensés semblent trop théoriques et ne répondent pas adéquatement aux besoins socio-économiques actuels de la société. Et d'ajouter : *« Les enseignants ne sont pas suffisamment préparés pour la mise en œuvre des réformes dans leurs objectifs. La formation continue des enseignants n'est pas systématique et peu d'adhésion à la réforme est observable dans pas mal d'écoles ».*

Dans cette section nous avons passé en revue les différents types de réformes, leurs conséquences et leurs implications politiques au sein de la société. Maintenant, il est question de jeter un coup d'œil sur les généralités du capital humain.

I.4. Généralités sur la notion du capital humain

I.4.1. Définitions des concepts du capital humain

Dans son ouvrage « Human Capital », Gary BECKER (1992), définit *« le capital humain comme l'ensemble des capacités productives qu'un individu acquiert par accumulation de connaissances générales ou spécifiques ».*

De ce fait, il peut être assimilé à un bien immatériel qui peut faire progresser ou soutenir la productivité, l'innovation et l'employabilité. Il peut croitre, se réduire ou devenir obsolète. Il provient de différentes origines, en l'occurrence et notamment, apprentissage organisé dans le cadre de l'éducation et de la formation.

Aussi, l'Organisation de Coopération et de Développement Economique (OCDE) définit le capital humain comme *« l'ensemble des connaissances, qualifications, compétences et caractéristiques individuelles qui facilitent la création du bien être personnel, social et économique ». Le capital humain se définit comme « l'ensemble des connaissances, aptitudes, expériences, talents et qualités accumulées par une personne, une équipe, une organisation, ou un groupe d'organisations, et qui déterminent en partie leur capacité à travailler ou à produire pour eux-mêmes ou pour les autres »l*

Le capital humain a trois particularités qui le distinguent des autres formes de capital : la personnalisation, la limitation et l'opacité. La personnalisation qui représente une sorte de protection contre toutes formes de menaces extérieures. Ce qui implique que la personne en question craignant une atteinte à son capital intellectuel pourrait envisager de fuir son lieu d'activité, vers un autre plus sécuritaire, rentable pour son capital.

La limitation se base quant à elle sur le fait que les possibilités d'accumulations du capital humain sont dépendantes des capacités physiques et intellectuelles de l'individu. Enfin, l'opacité du capital humain détermine l'incapacité de l'employeur à voir la transparence des connaissances, des compétences et aptitudes du travailleur dès le début de l'opération de recrutement.

I.4.2. Indicateurs de mesure du capital humain

I.4.2.1. Pourquoi et comment on mesure le capital humain ?

La littérature théorique sur la promotion du capital humain nous dit qu'investir dans les ressources au moyen de la nutrition, des services de santé, d'une éducation de qualité, des compétences et des emplois favorisent le développement du capital humain. C'est une nécessité impérieuse pour mettre fin à l'extrême pauvreté et créer des sociétés plus inclusives. En effet, pour déterminer le retour sur l'investissement du capital humain, comme pour tout autre ressource, le capital humain est un actif dans lequel on investit et espère un retour sur l'investissement. Une fois qu'on aura calculé ce qui est votre en capital humain, on sera en mesure de mieux juger de l'efficacité de ce dernier.

En fait, lorsqu'on mesure ce qu'on a, on sera à mesure de découvrir ce qu'on n'a pas. Les lacunes deviennent de plus en plus claires quand on met en perspectives les objectifs globaux de votre organisation.

Pour combler les lacunes décelées, comme c'est le cas dans tout autre type d'analyse, l'objectif général est d'identifier ce qu'on possède, ce qu'il vous manque, et ensuite déterminer comment combler l'écart entre les deux.

I.4.2.2. Mesurer le capital humain

Comme déjà indiqué que le capital humain est une ressource avec beaucoup de valeur, un actif au même titre que votre équipement, vos actions etc…Par contre, contrairement à d'autres actifs et ressources, le capital humain est intangible, comme le sont les brevets ou la propriété intellectuelle. Les actifs incorporels n'ont pas moins de valeur que ceux plus tangibles, c'est simplement que leur valeur ne peut être distingué au « toucher ».

I.4.2.3. Mesure du retour sur l'investissement de votre capital humain

Tout ce qu'on doit faire pour mesurer le rendement et retour sur l'investissement de votre capital humain est d'utiliser la formule suivante : « Le total des bénéfices de l'organisation » est ce que votre entreprise a fait (réalisé) en termes de profits après avoir couvert l'ensemble des dépenses alors que les investissements dans le capital humain fait référence à la quantité d'argent que votre organisation a investi pour développer son capital humain, à savoir le recrutement et la sélection, la formation et la rémunération etc…

I.4.2.4 Autres types de mesure de capital humain

Parce que le capital humain fait référence aux connaissances, aux compétences aux expériences et aux autres attributs et l'engagement investi dans l'organisation, voilà les éléments sur lesquels on doit se concentrer afin d'améliorer le retour sur l'investissement du capital humain. Bien qu'il n'existe pas de mesure concrète pour le capital humain, voici quelques autres moyens qui peuvent vous aider.

I.4.2.4.1. Inventaire des compétences

Dans le cadre de la gestion des ressources humaines, l'inventaire des compétences est une opération qui consiste en l'identification des différentes capacités qui peuvent rendre l'employé plus opérationnel. A ce niveau, force est de constater que c'est un registre des habilités, capacités, qualifications, formations et certifications de vos employés. L'inventaire des compétences des employés, leurs objectifs de carrières ou d'autres formations relatives à leurs développements.

I.4.2.4.2. Personnalité

Il est non seulement essentiel que vos employés possèdent les connaissances, les compétences et les expériences nécessaires pour bien performer dans leur emploi, mais on doit aussi se concentrer sur d'autres attributs importants. Un de ces attributs : le facteur prédominant, qui est aussi le plus souvent considéré, est la personnalité. Enfin, les réflexes naturels, les tendances comportementales, les attitudes et les traits de personnalité sont ce qui différencie un bon employé d'un excellent employé. Utiliser « un test psychométrique » pour mesurer d'autres attributs de votre capital humain identifie les écarts remarqués et avoir un aperçu de la meilleure façon de le combler.

L'indice du capital humain mesure le niveau de capital humain qu'un enfant né aujourd'hui est susceptible d'atteindre d'ici ses 18 ans, compte tenu des services de santé et d'éducation dans son pays. Il mesure la distance qui sépare un pays d'une situation optimale de scolarisation et de santé.

Le nouvel indice du capital humain mis au point par la Banque mondiale en 2018 permet de mesurer les pertes de productivité économique subies par les pays qui sous-investissent dans leur population. Cette mesure intégré trois facteurs :

1. Survie : un enfant né aujourd'hui atteindra-t-il l'âge d'aller à l'école ?
2. Scolarité : quelle sera la durée de sa scolarité et quels seront ses acquis ?
3. Santé : cet enfant sortira-t-il du système scolaire en bonne santé, prêt à poursuivre ses études ou à entrer sur le marché du travail à l'âge adulte ?

Selon toujours la Banque Mondiale(2018), l'indice du capital humain reflète la productivité future d'un enfant né aujourd'hui, comparée à celle qu'il aurait pu atteindre s'il avait bénéficié de conditions de santé optimales et d'une scolarisation complète et de qualité. Il est calculé sur une échelle de 0 à 1, 1 représentant la meilleure note possible. Un indice national

de 0,5, par exemple, signifie que le « potentiel économique » futur de la population (et du pays dans son ensemble) est amputé de moitié. La question qui est pendante est de savoir si ces réformes éducatives ont contribué à la formation et à promotion du capital humain. La formation du capital humain au niveau de l'éducation nationale et surtout de sa promotion est un des objectifs à réaliser par la communauté d'éducation et d'enseignement. Une nécessité pour acquérir un capital humain « minimal » selon le choix délibéré ou imposé à la personne afin d'accéder à une formation professionnelle ou un enseignement supérieur ou même à un poste travail.

I.4.3. Fondements théoriques du capital humain

Becker Gary (1964) distingue deux sortes de capital humain :

Le premier concerne la « *formation générale acquise dans le système éducatif fournie par l'Etat, elle permet au travailleur d'acquérir les connaissances et compétences restés attachés à lui, et qui seront mises en valeur dans sa formation professionnelle et au niveau de son travail* ».

Le second, par contre, est lié à la formation spécifique « *du travailleur faite au niveau de l'entreprise et qui a pour objet d'augmenter sa productivité dans l'entreprise qui l'a formé* ».

Lucas Robert (1988) quant à lui, s'intéresse à l'origine du capital humain et ses externalités. Pour lui, son origine réside dans le temps de formation nécessaire à l'acquisition de ce capital humain, et sa conséquence sur la productivité du travail. Il démontre qu'il existe deux sources d'accumulation du capital humain : l'éducation et l'apprentissage par la pratique. Son analyse rejoint ainsi celles de Mankiw, Romer et Weil (1992) et de Barro (1991).

Dans une même perspective, Pierre-Yves Hénin et Ralle (1994) soutiennent que le « *capital humain engendre de fortes externalités positives lorsqu'il est possible de communiquer et d'interagir avec d'autres personnes présentant le même niveau de connaissances, appelé « des externalités »*.

Spence Michael (1973) juge que les *« études ne sont pas un investissement pour augmenter le capital humain mais un simple moyen de sélection des travailleurs les plus productifs et non d'augmenter leurs productivités »*. En définitive, dans un contexte d'accentuation de la poursuite des études, il déclare que :

« La théorie du capital humain reste pertinente pour analyser la demande d'éducation et justifie une relation positive entre l'éducation et les salaires, entre éducation et emploi et éducation et croissance économique ».

Toutes choses égales par ailleurs, tous les pays de l'OCDE cherchent à faire en sorte que tous les jeunes entrent dans la vie active avec un capital humain minimal acquis pendant les années de scolarité obligatoire qui soit pour notre cas l'école fondamentale. Les théories de croissance endogène mesurent l'éducation en termes de flux de capital humain pouvant générer des externalités positives dans la sphère éducative et productive. Ils estiment certains indicateurs qui sont les suivant :

1. Les taux bruts de scolarisation ;

2. Le temps de formation nécessaire à l'acquisition du capital humain ;

3. Les taux d'inscription de l'enseignement supérieur ;

4. Les dépenses consenties en matière de l'éduction ;

5. Les infrastructures publiques établies par l'Etat.

La question qui reste posée est d'analyser comment ont évolué les principaux indicateurs du capital humain initial au Burundi.

En résumé, l'accumulation et la promotion du capital humain stimule la croissance des économies au niveau des entreprises et de la nation. Les bénéfices obtenus de l'investissement en capital humain sont : des revenus élevés si le niveau d'étude est élevé ; un accroissement de la productivité du travailleur grâce aux compétences acquises et enfin, les avantages se répercutent sur le bien-être individuel et la cohésion sociale.

Ce survol des différentes pensées économiques vont nous permettre de mieux appréhender le rôle d'une réforme éducative dans la promotion du capital humain et de la cohésion sociale. C'est ce que nous allons développer au cours du 3ème chapitre qui constitue d'ailleurs le cœur de notre travail.

I.5. Effets du capital humain sur le développement

I.5.1. Valorisation du capital humain/niveau d'études

La valorisation de ce capital humain permet de mobiliser les collaborateurs autour des objectifs stratégiques de l'organisation et de les inciter à s'inscrire dans une dynamique de performance tout en respectant des valeurs d'éthique et de professionnalisme. La valorisation du capital humain, clé de voute du développement…

Comment valoriser les ressources humaines ?

Selon ALI Serhani Consultant Gesper,

1. Il faut faire de la formation une priorité,
2. Mener des audits sociaux pour jauger le moral des collaborateurs,
3. Ecouter les responsables syndicaux,
4. Adopter une démarche selon la nature des structures

I.5.2. Qualités de ressources humaines

Les compétences d'un gestionnaire de Ressources humaines en 2022 : il faut avoir de solides connaissances juridiques, être doté d'un relationnel, Savoir collaborer et déléguer, Faire preuve de discrétion, Savoir gérer les conflits et avoir la capacité d'adaptation. En outre, il est utile de souligner que la communication, l'organisation, la capacité à prendre une décision, l'empathie et la compassion, la négociation, les connaissances technologiques, la formation et le leadership sont autant de qualités et compétences en Ressources humaines nécessaires pour le poste DHR.

I.5.3. Formation initiale et continue des enseignants

Pour exercer efficacement sa mission d'enseignement, l'enseignant doit avoir un certain nombre de compétences professionnelles. Celles-ci sont d'une part acquises en formation initiale et d'autre part en formation continue en cours d'emploi. L'étude(Unicef, mai 2010) qui a travaillé sur le référentiel de compétences des enseignants en formation initiale et continue a d'abord exploré la situation des enseignants en formation initiale en matière d'acquisition de compétences professionnelles et a constaté des insuffisances liées fondamentalement au faible niveau d'entrée des élèves dans les institutions de formation des enseignants. Pire encore, les conditions de déroulement sont précaires à cause notamment des effectifs d'élevés, de l'insuffisance du matériel didactique et supports pédagogiques.

La préparation au métier d'enseignant laisse à désirer en ce sens que les occasions de s'exercer à travers des stages d'enseignement et/ou des leçons pratiques sont très réduites. Il a été constaté que les enseignants en poste, dans l'exercice de leur métier, ils se heurtent à des problèmes liés aux contenus à enseigner mais aussi à la méthodologie des différentes disciplines inscrites au programme de l'école fondamentale. En dernière analyse, faisant suite aux insuffisances constatés ici et là, l'étude a proposé d'élaborer un référentiel de compétences requises tant pour les enseignants en formation initiale que pour les enseignants en poste.

I.5.3.1. Les compétences professionnelles des enseignants en formation initiale

L'œuvre humaine, quelle qu'elle soit, doit être périodiquement soumise à l'épreuve du temps et revue à lumière de l'expérience et des exigences de la société. Ceci est particulièrement vrai en éducation car la pédagogie est une action de l'homme sur l'homme et pour l'homme. Elle doit changer constamment pour s'adapter à l'évolution des sciences et des techniques, des besoins et des mentalités.

Le monde en général et celui de l'enseignement en particulier fait face à de nombreux défis auxquels il faut absolument chercher et trouver des solutions. Sur ce, tout enseignant doit être capable d'exercer son métier en se servant des connaissances acquises mais aussi en ayant des capacités à les mettre en œuvre. Il doit aussi avoir des dispositions d'esprit qui construisent le respect des élèves et lui permettant d'exercer pleinement son autorité d'enseignant. C'est dans cette optique que les institutions de formation proposent aux futurs enseignants les compétences ci-après(Le référentiel de compétences des enseignants en formation initiale et en formation continue, Unicef, mai 2010)

Avoir une culture générale : Même si les élèves-maîtres se plaignent que certains cours sont difficiles ou même pas nécessaires, ils ont besoin des compétences disciplinaires qui leur permettent d'acquérir des connaissances qui font du futur enseignant un homme ou une femme cultivé susceptible d'être largement informé sur l'actualité et avoir des connaissances plus étendues au-delà de son domaine de spécialité.

Etre capable de communiquer aisément et correctement aussi bien à l'oral qu'à l'écrit : Comme la langue est un instrument d'expression, de communication et d'interaction sociale, le futur enseignant doit maitriser les langues d'enseignement et de communication afin de se faire bien comprendre chez les apprenants.

Maitriser le curriculum de l'école fondamentale : Il n'y a pas d'éducation sans politique éducative. Celle-ci est définie à travers le curriculum. L'enseignant en formation ne pourra accomplir sa mission efficacement que s'il connait le curriculum de l'école fondamentale.

Savoir définir et formuler les objectifs pédagogiques : Dans le cadre de son enseignement, l'enseignant doit connaitre les objectifs à atteindre pour un niveau donné. Lorsqu'ils préparent leurs leçons, les enseignants doivent savoir quelles compétences ils veulent faire acquérir aux écoliers.

Etre capable d'organiser et conduire une classe : Comme ils sont appelés à œuvrer dans l'enseignement fondamental, ils doivent maîtriser la didactique ou la méthodologie spéciale des disciplines enseignées à l'école fondamentale. Tout n'étant pas linéaire et parfait, ils doivent connaitre au moins les obstacles que peuvent rencontrer les élèves ainsi que la manière d'y remédier.

Etre capable de s'ajuster aux changements et aux défis du moment : Les institutions de formation doivent faire comprendre aux futurs enseignants que rien n'est statique et que plutôt tout évolue. De nouvelles connaissances, de nouvelles méthodes d'enseignement/ apprentissages et même de nouvelles disciplines voient le jour et parfois à un rythme très rapide. L'enseignant doit dès lors pouvoir ajuster son action en fonction des changements intervenus.

Prendre l'habitude de réfléchir sur sa pratique : Un enseignant consciencieux est capable de faire une analyse critique de son travail et de modifier le cas échéant ses pratiques d'enseignement. Il met en à jour ses connaissances disciplinaires, didactiques et pédagogiques. L'enseignant doit apprendre à travailler sur soi. Cela signifie qu'il a besoin d'une solide formation psychologique qui ne soit pas purement théorique.

Agir de façon éthique et responsable à l'école et en dehors de l'école : A travers cette compétence, l'enseignant est invité à faire preuve de conscience professionnelle et à suivre les principes déontologiques qui régissent la profession. Il respecte et fait respecter la personne de chaque élève, se montre attentif au projet de chacun, respecter la liberté d'opinion, connait et fait respecter les principes de la laïcité, veille à la confidentialité de certaines informations concernant les élèves et leurs familles, traite équitablement les élèves, etc… Si le Ministère en charge de l'éducation détermine les finalités de l'enseignement, les programmes et les

horaires, il revient à l'enseignant d'exercer sa liberté pédagogique dans le cadre des textes officiels.

Etre capable de gérer rigoureusement le temps scolaire : Il a été rapporté par les enseignants en formation qui ont participé à l'enquête que lorsqu'ils vont prester à l'école fondamentale, ils éprouvent un énorme problème de gestion du temps, soit qu'ils terminent la leçon avant l'heure ou alors qu'ils ne la termine pas dans le temps imparti.

Etre capable de travailler en équipe et de coopérer avec tous les partenaires de l'école : Il est impérieux que l'enseignant participe à la vie de l'établissement, notamment dans le cadre du projet de l'établissement. Il doit coopérer avec ses collègues, les parents d'élèves et les autres partenaires de l'école.

Etre créatif et imaginatif : Les enseignants en formation qui déplorent avoir du mal à trouver du matériel didactique à l'occasion du stage pratique d'enseignement pratique, devraient être entrainés à l'observation de leur milieu environnant et à l'exploitation de celui-ci. Ils devraient en outre être initiés aux techniques de conception et de production du matériel didactiques.

Etre capable d'évaluer les apprentissages des élèves : L'évaluation des apprentissages est une compétence essentielle du métier d'enseignant ou de formateur. Les élèves-maîtres devraient donc acquérir des aspects théoriques en matière d'évaluation des acquis de la formation notamment les principes de la docimologie.

Etre capable de se documenter et se familiariser avec les TIC : Les élèves-maîtres doivent être entrainés à des travaux de recherche qui les familiarisent avec la documentation et les incitent à explorer le milieu. Dans le même sens l'enseignant d'aujourd'hui ne devrait pas rester en marge des TIC. Dans la révision des programmes qui ont été jugée nécessaire à l'unanimité, les élèves-maitres devaient être initiés à l'utilisation des technologies de l'information et de communication. Cette compétence va résoudre en partie le problème lié à l'utilisation des supports pédagogiques et le matériel souvent évoqué.

I.5.3.2. Les compétences requises pour les enseignants en formation continue

En plus des compétences que nous venons d'énumérer, les enseignants en poste ont besoin d'acquérir/ de renforcer les compétences qui leur permettent d'assurer pleinement et efficacement la mission d'éduquer qui leur est confiée, tout en restant intégrés dans la société toujours changeante. Ils devront continuellement juger de l'exactitude et de l'adéquation des méthodologies qu'ils utilisent. Pour cela, les enseignants en poste doivent acquérir/renforcer les compétences suivantes :

Maîtriser le curriculum de l'école fondamentale : Le curriculum traduit les buts définis par la politique éducative en contenus d'enseignement. L'enseignant en poste ne pourra accomplir efficacement sa mission que s'il connait/maîtrise le curriculum de l'école fondamentale. Il doit maîtriser/connaitre le cadre à l'intérieur duquel il travaille. Pour cela, il doit connaitre/maîtriser les finalités de l'éducation, le programme qu'il doit suivre et le calendrier scolaire.

Maîtriser les contenus disciplinaires enseignés à l'école fondamentale et leur méthodologie : Les enseignants en poste éprouvent des difficultés liées aux contenus des disciplines enseignées à l'école fondamentale. Dans le cadre de la formation continue et en vue de répondre au souci d'uniformisation des pratiques d'enseignement, les acteurs chargés de la formation continue devaient inclure ces contenus disciplinaires. Il ne suffit pas de connaitre les contenus disciplinaires, encore faut-il savoir comment les enseigner aux enfants.

Etre capable de gérer les classes à grands effectifs : L'enquête a révélé que les enseignants sont presque désarmés en face des effectifs très élevés d'écoliers. Ils se heurtent au problème d'espace, d'équipement et de discipline. Il faudrait leur apprendre des stratégies de gestion des grands groupes, comment les encadrer et faire un suivi individualisé, comment les évaluer de façon régulière et formative. L'enseignant doit avoir cette compétence pour organiser le travail de la classe. Bref, il doit maîtriser la pédagogie des grands groupes

Etre capable de prendre en compte la diversité des élèves : L'enseignant doit savoir différencier son enseignement en fonction des besoins et des facultés des élèves, l'objectif étant de permettre à chacun de progresser en fonction de ses capacités. Les institutions de formation devraient entrainer les élèves-maîtres à porter un regard positif sur les différences. Elles devraient en outre les entrainer à l'écoute et à la patience vis-à-vis des apprenants.

Etre capable d'évaluer les apprentissages des élèves : Une insatisfaction générale règne quant au système d'évaluation sommative qui attribue les notes. Il faut lui reconnaitre ses limites et évoluer vers une évaluation formative et prendre en compte d'autres critères que les notes notamment les capacités intellectuelles qui ne relèvent pas d'une discipline particulière (ex. sociabilité, effort soutenu, gestion d'activités parascolaires, etc.). Un bon enseignant sait évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des connaissances atteint par les élèves.

Etre capable d'impliquer les élèves dans leurs apprentissages : L'enseignant doit savoir susciter chez les élèves le désir d'apprendre, leur montrer le lien entre les contenus d'enseignement et les besoins des enfants. Il définit avec ses élèves une devise de la classe qui interpelle chacun à se l'approprier en vue de la réussite des apprentissages

S'impliquer dans la gestion de l'école *:* Les enseignants en poste doivent participer activement à la gestion de l'école. En collaboration avec les partenaires de l'école, ils définissent le plan de développement de l'école et aident dans sa mise à exécution.

Informer et impliquer les parents *:* Dans l'éducation des enfants ; les enseignants doivent collaborer avec les parents des élèves. Pour cela, ils agissent en catalyseurs et motivent les parents d'élèves à s'intéresser à l'éducation de leurs enfants et ce, à travers des réunions, échanges et entretiens qu'ils tiennent avec eux.

Se former et innover *:* Les enseignants/formateurs auront besoin d'un savoir qui s'acquiert sur les bancs de l'école, mais celui-ci aura à évoluer tout au long de la carrière enseignant/formateur, car toutes les sciences sont mouvantes et ouvertes. Ils devront en fait être sensibilisés sur la nécessité de se former et innover.

Etre capable de travailler en équipe et à coopérer avec tous les partenaires de l'école *:* Il est impérieux que l'enseignant participe à la vie de l'établissement, notamment dans le cadre du projet d'établissement. Il travaille avec les équipes éducatives de ses classes et avec les autres enseignants afin que la cohérence dans le choix didactiques et pédagogiques favorise la maîtrise des compétences par les élèves. Il coopère avec les parents d'élèves et les autres partenaires de l'école.

Etre créatif et imaginatif *:* Dans son activité d'enseignement, l'enseignant en formation continue ne devrait pas être esclave du contenu des fichiers du maître. Dans l'optique de son enrichissement, il doit savoir observer et exploiter les richesses de milieu duquel il peut trouver même le matériel didactique.

Etre capable de se documenter et de se familiariser aux TIC *:* Les enseignants en poste ont régulièrement décrié la quasi absence des supports didactiques et de matériel didactiques. Il faudrait les sensibiliser à la documentation, les inciter à explorer le milieu et connaitre les principes de communautés d'apprentissage où les écoles voisines pourraient s'entraider dans la recherche des supports pédagogiques et du matériel didactique. Dans le même sens, l'enseignant d'aujourd'hui ne devrait rester en marge des TIC.

Conclusion du premier chapitre

Ce portait sur la revue de la littérature sur les différents aspects des réformes éducatives, leurs enjeux, répond à la question pourquoi ces réformes. Les généralités sur la promotion du capital humain ont permis de montrer les fondements théoriques sur lesquels repose la théorie du capital humain dans un contexte de croissance économique. Quant à la section de formation initiale et continue, on constate que le matériel qui vient d'être proposé à l'apprenant n'a rien d'exhaustif mais le mérite de la flexibilité pour permettre aux institutions de formation initiale et continue de livrer sur le marché du travail des produits adaptés, en l'occurrence des enseignants professionnels, suffisamment compétents et aptes à répondre aux attentes de la société et des élèves à leur charge. Enfin, on constate que les effets du capital humain sur le développement se manifeste à travers l'école dont la mission est de préparer l'apprenant à s'y intégrer harmonieusement afin qu'il puisse, plus tard, participer positivement au développement de son pays. De ce fait, l'enseignant se transforme en enseignant /formateur. Cela suppose des changements de mentalités chez les élèves-maîtres qui se destinent à la carrière enseignante. Ils n'auront plus uniquement à transmettre des savoirs mais à accompagner les élèves dans divers processus d'apprentissages et de formation.

CHAPITRE II. MONOGRAPHIE DE L'EDUCATION ET ANALYSE DES REFORMES EDUCATIVES AU BURUNDI

Ce chapitre porter le système éducatif burundais tout en précisant son organisation et son fonctionnement. Il présente ensuite le cadre institutionnel et la structure du système d'enseignement au Burundi et le niveau d'efficacité interne et externe. En outre ce chapitre présente la qualité du système éducatif et les problèmes rencontrés selon les réformes.

II.1. Aperçu historique sur le système éducatif Burundais

Dès la déclaration d'indépendance de l'état burundais, le système éducatif s'est mis en place autour de l'organisation religieuse, qui était déjà très présente. Le système éducatif burundais, tel que perçu et organisé par l'Église, apparaît comme un système à deux voies bien distinctes l'une de l'autre. D'une part, un enseignement non formel et de masse, ouvert aux adultes et aux jeunes désireux d'avoir le baptême, un enseignement centré sur l'apprentissage de la bible, de la lecture et de l'écriture; d'autre part un enseignement formel très sélectif, très coûteux à partir du secondaire et déséquilibré, avec cependant un contenu et certaines structures calqués sur le modèle belge.

La réforme scolaire probablement la plus marquante de l'histoire du pays est celle de 1973.Elle prévoyait qu'en 1989, 84 % des enfants de sept ans, l'âge légal d'enrôlement à l'école primaire, seraient inscrits. Cette réforme avait aussi pour objectif de développer une éducation qui tienne compte des spécificités culturelles nationales, car celle qui était dispensée jusque-là s'inspirait largement des réalités des puissances coloniales successives au Burundi (allemande, puis belge). C'est pour cette raison que les concepts de « kirundisation » et de « ruralisation » ont été introduits. Les décideurs politiques d'alors avaient estimé que l'impact de cette stratégie linguistique sur les performances scolaires serait important. Avec l'appui de la Coopération technique belge, l'Institut Pédagogique (I.P.) fut créé, avec une formation maximale de deux ans après les Humanités Générales (équivalent baccalauréat).

L'objectif était d'accroître les effectifs des enseignants du premier cycle du secondaire. La réforme de 1982 a introduit la double vacation des maîtres et des locaux et a marqué un pas décisif dans la promotion de l'accès à l'éducation au Burundi ce qui a permis de doubler les effectifs scolaires au niveau primaire en moins de 10 ans.

Au niveau secondaire, on note la création des Ecoles de Formation des Instituteurs (EFI), remplaçant les Écoles Normales et des Ecoles Moyennes Pédagogiques. Les EFI ont été remplacées par les Lycées Pédagogiques avec une formation de deux ans après le tronc commun. Au niveau supérieur, l'innovation principale fut la fusion de l'École Normale Supérieure et l'Université Officielle de Bujumbura, deux institutions lésées par la période de colonisation afin de créer l'Université du Burundi.

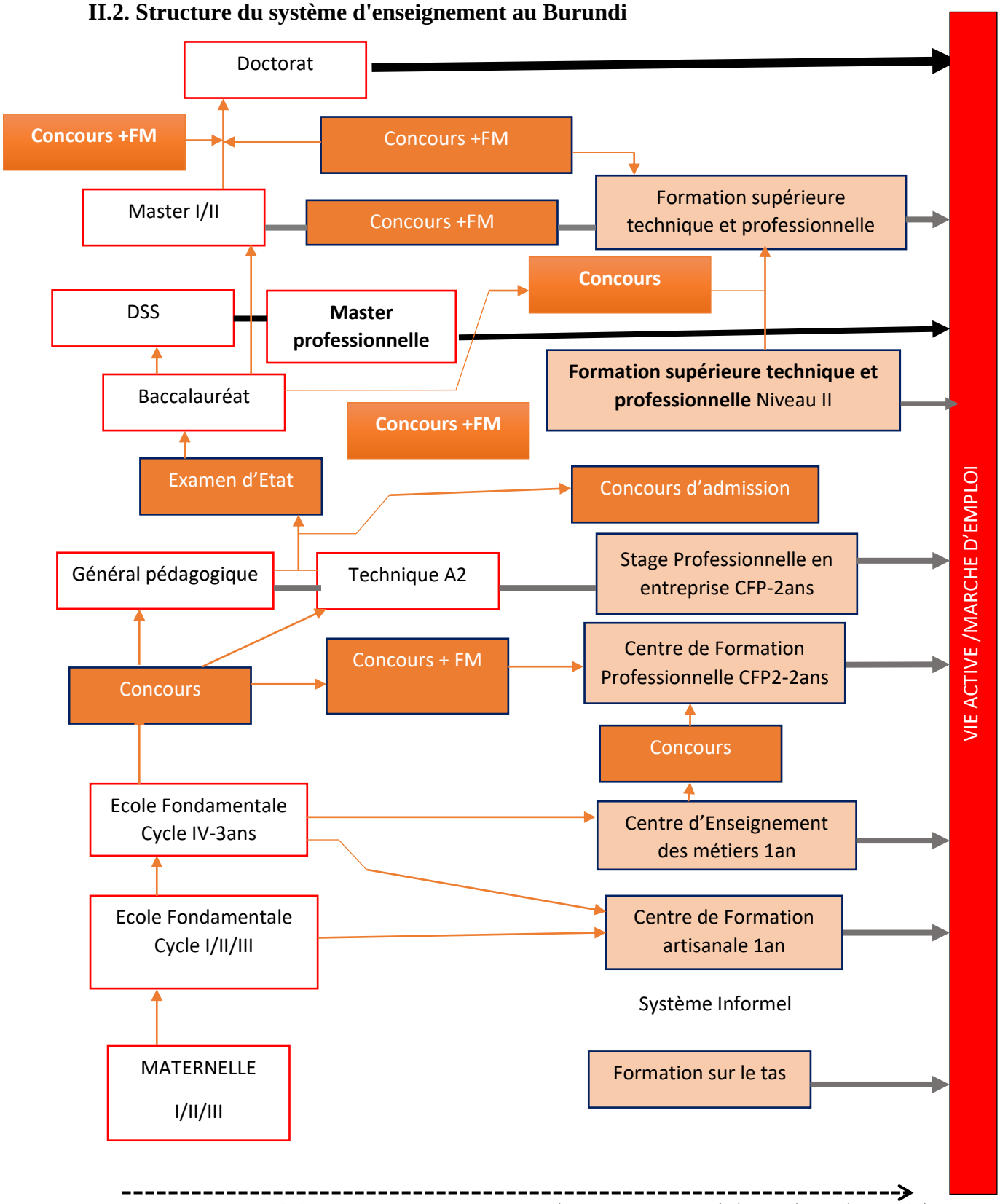
Le système éducatif burundais a été profondément touché par la guerre civile burundaise de 1993. Baisse des dotations, baisse des salaires enseignants et non-scolarisation d'une partie de la population laissa des traces au-delà de la réforme du système scolaire de 1987. Ainsi, en 2004, le niveau des dépenses publiques en matière d'éducation n'avait toujours pas rattrapé celui d'avant la crise de 1993. En 2005, il y a eu suppression effective des frais de scolarité pour l'accession à l'enseignement fondamental.

En 2006, il y a l'introduction du kiswahili et de l'anglais dans le système éducatif du primaire (les langues d'enseignements au primaire et au secondaire restant le kirundi et le français).

En 2012**,** le Burundi est engagé dans une profonde réforme de son système éducatif dans le cadre d'un nouveau plan sectoriel de développement de l'éducation et de la formation professionnelle (PSDEF) 2012-2020. Cette nouvelle stratégie, qui consacre notamment le passage à un enseignement fondamental de 9 années, est soutenue par les partenaires techniques et financiers de l'état, notamment à travers le Fonds commun pour l'éducation (FCE).

En définitive, on remarque que le système éducatif burundais est confronté à pas mal de défis : Mauvais résultats scolaires, le sous financement, la démocratisation de l'enseignement qui éclipse la qualité de l'enseignement. Il connait en outre une forte demande de scolarisation qui est liée à une croissance démographique difficile à limiter.

II.2. Structure du système d'enseignement au Burundi



FM : Formation Modulaire EX -ETAT : Examen d'Etat DESS : Diplôme d'Etude Supérieure Spécialisées

Source : Cadre national de qualification et de certification

II.2.1. Enseignement fondamental

Si des progrès ont été faits au Burundi pour un meilleur accès des plus jeunes à l'éducation, plus de la moitié des enfants scolarisés en primaire sortent encore du système scolaire avant la 5ème année d'enseignement selon une enquête de la Banque mondiale. La scolarisation primaire universelle au Burundi n'est donc pas encore à portée de main. Le taux de rétention dans le primaire avoisine les 37 %, ce qui veut dire qu'environ 63 % de ceux qui commencent ce cycle d'étude ne le terminent pas. Pour les familles, la décision d'envoyer un enfant à l'école et de l'y laisser jusqu'à ce qu'il termine le cycle commencé dépend de l'équilibre entre les bénéfices attendus et les coûts que ceci entraîne.

Les coûts de la scolarité au Burundi ne sont pas seulement monétaires (l'éducation primaire y est gratuite) mais aussi d'opportunité, du fait que l'enfant scolarisé ne participe pas aux travaux domestiques. La détérioration de cet équilibre bénéfices-coûts entraine le plus souvent un retrait précoce de l'école. Une autre raison pour laquelle cet équilibre éducatif peut se dégrader est le redoublement, qui est chronique dans tout le système éducatif burundais. Lorsqu'un enfant doit redoubler une classe, le coût des études relatives au cycle complet s'accroît pour la famille. En même temps, le bénéfice anticipé diminue car le redoublement envoie un signal que l'enfant n'apprend pas suffisamment bien et qu'il est possible qu'il ne retire jamais tous les bénéfices anticipés de son éducation.

Selon une enquête internationale sur les apprentissages, un échantillon d'élèves a été soumis au test standardisé. Les résultats ont montré que le Burundi était très performant puisqu'il se situait au-dessus de la moyenne constatée dans les 26 pays africains testés: le score moyen burundais était de 69 comparé à un score moyen de 50 pour l'ensemble des pays de l'étude. Une autre méthode d'évaluation des apprentissages est de mesurer la part des élèves qui conservent les connaissances apprises lorsqu'ils sont adultes, afin de tester, entre autres, si ceux qui ont fréquenté un système éducatif particulier ont acquis des compétences de manière durable.

Selon l'enquête QUID(2017), au Burundi 89 % des adultes ayant reçu six années d'enseignement primaire sont capables de lire sans difficultés, score qui doit être comparé aux 72 % observés en moyenne pour 12 pays d'Afrique subsaharienne. Néanmoins, compte tenu du taux élevé de redoublement au Burundi (près de 30 % dans le primaire), il y a des marges de manœuvre importantes pour réduire les abandons en abaissant le taux de redoublement.

II.2.2. Enseignement post-fondamental

Le système post-fondamental au Burundi est payant. Après l'école fondamentale, l'enfant poursuit son enseignement au sein d'un établissement secondaire. Grâce à la mise en place de l'enseignement fondamental, la passation d'un concours national d'orientation et de certification à l'enseignement post-fondamental en 9ème année (équivalent de la quatrième) est obligatoire pour pouvoir accéder à la 1ère pot-fondamentale

La note minimale sera à chaque fois décidée par le Ministère de l'enseignement supérieure. Après la terminale, l'obtention du diplôme d'Etat se fait après la passation d'un Examen d'Etat (équivalent du Bac) qui donnera également le droit d'accéder à une université ou à une institution d'enseignement supérieur.

II.2.3. Écoles post-fondamental d'excellence

Au cours du mois de septembre 2016, le ministre de l'éducation burundaise annonce la création de six écoles d'excellence qui sont des écoles à régime d'internat (lycées). Dans ces écoles, les élèves seront regroupés en fonction de leur province d'origine. Ces 6 lycées sont : – Musenyi en province de Ngozi (pour les élèves des provinces de Ngozi, Kayanza, Kirundo et Muyinga) ; - Lycée Musinzira (pour les élèves des provinces Gitega, Karuzi, Muramvya et Mwaro) ; – Kiremba sud en province de Bururi (pour les élèves des provinces Rumonge, Bururi et Makamba) ; – Rusengo en province de Ruyigi (pour les élèves des provinces de Ruyigi, Cankuzo et Rutana) ; – Saint Marc en mairie de Bujumbura et Ngagara en mairie de Bujumbura (pour les élèves des provinces de Bujumbura, la mairie de Bujumbura, Bubanza et Cibitoke).

Les élèves qui y étudient sont ceux sortant du primaire (entamant le cycle fondamental) et ceux sortant du cycle fondamental (entamant l'enseignement post-fondamental).

Pour les élèves sortant du fondamental, ils y sont admis après la passation d'un concours auquel seuls les 3 premiers élèves de chaque classe auront le droit de participer. Seuls 15 élèves par province seront choisis selon la note obtenue à ce concours. Ce sera un test de Français et de Mathématique qui déterminera les meilleurs élèves burundais parmi ceux classés dans les 3 premiers de leurs classes. Pour les élèves du cycle fondamental (collège), ils y seront admis selon la note obtenue au concours d'orientation et de certification à l'enseignement post-fondamental. Là aussi, seuls 15 élèves par province seront choisis.

II.2.4. Enseignement supérieur

Le cursus universitaire au Burundi dure de deux à quatre ans, divisés en trois ans de licence (Licence 1, 2, 3) et un an de Master (Maîtrise) après lequel l'étudiant est admis à passer une soutenance de mémoire. Parmi les principales universités du pays, on compte : Université du Burundi , Université Espoir d'Afrique , Université du Lac Tanganyika , Université Lumière de Bujumbura (ULBU), Université Sagesse d'Afrique, Université de Mwaro, Université de Ngozi, Université polytechnique de Gitega (UPG) et l'université polytechnique intégrée de Cibitoke (UPI).

II.2.5. Les dysfonctionnements du système éducatif burundais

II.2.5.1. Rémunération et avantages

Avec l'existence de statut professionnel très variés, il s'avère pertinent d'analyser les niveaux de salaires correspondants y compris les incitations et autres avantages, en vue de comparer ces derniers avec les salaires des autres employés non enseignants du secteur public (ayant le même niveau de qualification). L'objectif est de réfléchir en fin de compte, sur le caractère attractif ou non de la profession enseignante, vu l'importance de la population d'âge scolaire.

II.2.5.2. Conditions salariales des enseignants selon le niveau de formation

Les différences qui s'observent dans les niveaux de salaires sont axées sur la situation des fonctionnaires de l'Etat par rapport aux trois catégories : Direction, Collaboration, Exécution.

Tableau 1 : Répartition des salaires de bases mensuels selon la catégorie et le diplôme

Catégorie	Diplôme	Salaire de base (en BIF)
	Licence, ITS 4	82135
	IPA, ENS5, Ingénieur civil	88761
Direction	DSS, Master, Licence spécial	99702
	Doctorat, 3ème cycle, médecine générale, médecine vétérinaire, Doctorat d'Etat	109873
Collaboration	D4, A3, équivalent	39295
	D6	42377
	Diplôme de fin des humanités	42377
	Certificat de 1ans après les humanités générales	53472
	D7, A2 et équivalent	53472
	Diplôme de candidature	57787
	IP, ISCO	62564
	Attestation de 1ère licence réussie	62564
	IPA3, ENS3, ITS3, licence sans mémoire	73043
Exécution	Certificat de fin de collège	28200
	Attestation de réussite de 1an après le collège	29433

Source : Ministère de la fonction publique, du travail et de la sécurité sociale (2012).

II.2.5.3. Des salaires jugés insuffisants par les enseignants

Le motif le plus souvent évoqué par les enseignants qui veulent changer d'emploi est le salaire jugé insuffisant et inférieur à celui des autres fonctionnaires. Le tableau suivant illustre cette plainte des enseignants.

Tableau 2 : Salaire mensuel moyen pour deux statuts de fonctionnaires

Salaire mensuel par Ministère				
Statut professionnel	Education	Santé	Agriculture et élevage	Justice
D6	89057		45260	193986
Licence	156815	342369	114385	652520

Source **:** Ministère de la fonction publique, du travail et de la sécurité sociale (2012).

II.2.5.4. Des mesures d'incitation à améliorer

L'attractivité d'une profession ne se limite pas au salaire moyen ou au salaire de la catégorie à laquelle on appartient. D'autres incitations et avantages existent. Ces derniers varient selon les statuts spéciaux accordés à certains Ministères. Il importe de voir si l'enseignant burundais en bénéficie et d'en préciser le montant et les modes d'attribution (indemnités, primes etc…).

L'accès à l'information en cette matière s'est révélé très difficile ; la recherche d'information sur la question s'est heurtée à beaucoup de contraintes. Les quelques données obtenues sont présentées dans le tableau suivant.

Tableau 3 : Primes, indemnités et avantages des enseignants comparés à ceux d'autres fonctionnaires du secteur public(en BIF)

Primes, indemnités et avantages	**Ministères**			
	Education	**Santé**	**Agriculture/Elevage**	**justice**
Prime de rareté	0	0 à 20000	0	0
Prime/Indemnités d'encouragement	7.000 à 15.000	20.000 à 40.000	0	30.000 à70.000
Indemnités de stabilisation professionnelle	0	21.995 à 66.110	0	0
Indemnités cliniques	0	0 à 40.000	0	0
Indemnité de garde	0	4.399 à 13.222	0	0
Indemnités d'astreinte	**0**	**12.770 à 22.300**	**0**	**0**
Prime /indemnité de risque	0	50% du salaire de base	0	15.000 à 50.000
Indemnité de logement	30.000 à 50.000	30.000 à 50.000	30.000	150.000 à 50%du salaire de base
Indemnité de déplacement	9650	9650	9680	20.000 à 80.000
Prime d'éloignement	0	0	0	0
Prime de fonction	0	0	0	15.000 à 50.000
Eau et Electricité	0	0	0	15.000 à 50.000

Source : Ministère de la fonction publique, du travail et de la sécurité sociale (2012).

Les salaires moyens, ainsi que les primes, indemnités et autres avantages pour quatre secteurs d'emploi donnés en exemple, permettent de comprendre en partie pourquoi les enseignants disent être moins rémunérée que les autres fonctionnaires.

Les deux ministères de santé publique et de justice ont été parmi les secteurs d'emploi les plus cités par les enseignants enquêtés quand il s'agissait de dire où ils souhaiteraient travailler en cas de départ de profession enseignante (CRIDIS, 2012).

II.3. Analyse du cadre institutionnel de l'éducation, de l'organisation de la scolarisation, de la formation et de l'efficacité interne du système éducatif

II.3.1. Organisation générale du système éducatif et de formation

Depuis 2018 à juin 2020, le système éducatif était géré par le ministère de l'Education, de la Formation technique et professionnelle et de l'enseignement supérieur et de la Recherche scientifique(MESRS). Depuis juin 2020, le système éducatif burundais est géré par le seul ministère de l'éducation Nationale et de la Recherche scientifique (MENRS)[1]. L'enseignement formel comprend cinq paliers de formation : le préscolaire, le fondamental, le post fondamental (général pédagogique et technique) l'enseignement des métiers et formation professionnelle ainsi que l'enseignement supérieur. L'enseignement préscolaire n'est pas obligatoire au Burundi. Les enfants y sont accueillis lorsqu'ils ont 3ans révolus. Ce niveau d'apprentissage dure entre un et trois ans, la dernière année du préscolaire préparant au premier cycle de l'enseignement fondamental.

Les écoles maternelles publiques, d'une part, et les structures communautaires (garderies communautaires et les cercles préscolaires) d'autre part, accueillent généralement les enfants de 4 à 5 ans alors les écoles privées encadrent les enfants de 3 à 5 ans. Les écoles maternelles publiques sont accolées, pour la plupart aux écoles fondamentales.

A partir de l'année scolaire 2013-2014, l'enseignement fondamental a remplacé l'enseignement primaire qui a une durée de six ans (loi n°1/ du 10 Septembre 2013). L'enseignement dure neuf ans répartis sur quatre cycles. Il accueille officiellement les enfants âgés d'au moins 6ans, que ceux-ci aient préscolarisés ou non. Chacun des trois premiers cycles dure deux ans alors que le 4ème compte trois ans.

Pour entrer au post-fondamental, les élèves en fin de 9ème année du cycle fondamental passent le concours national de certification et d'orientation. Sa réussite conditionne le passage à l'enseignement secondaire général, au pédagogique, ou à l'enseignement technique.

Le post-fondamental général dure trois ans alors que l'enseignement pédagogique dure 4ans, la durée de l'enseignement varie entre trois et quatre ans. Le post-fondamental vise à former

[1] Ce ministère a été formé par le décret n°100/090 du 28 octobre 2020 portant missions, organisation et fonctionnement du MNRS. Ce décret opère en fusionnement entre le Ministère de l'éducation, de la formation technique et professionnelle et celui de l'Enseignement supérieur et de la recherche scientifique, au paravent séparés

les cadres moyens et les ouvriers qualifiés répondant aux besoins du pays. Il prépare également aux études supérieures.

L'enseignement des métiers prépare les candidats à exercer un métier correspondant à leurs attentes individuelles et répondant aux besoins du pays. Il est orienté vers toute activité de formation initiale et continue au profit des jeunes déscolarisés ou n'ayant pas réussi au concours de certification et d'orientation et qui veulent acquérir des compétences pour exercer un métier.

La formation professionnelle prépare et/ou perfectionne les candidats en vue leur permettre d'exercer une profession répondant à leurs attentes et aux besoins de la société. Elle concerne l'acquisition des compétences de niveau technologique moyen. La formation professionnelle, organisée sous forme modulaire, est orientée vers toute activité de formation initiale et continue au profit des jeunes lauréats de l'enseignement fondamental et, sur concours, de ceux des centres d'enseignement des métiers qui veulent développer des compétences et/ou se reconvertir professionnellement. L'enseignement aux personnes ayant des besoins spécifiques a pour objet de dispenser une éduction adaptée à leurs besoins et leurs possibilités en vue de les préparer à un avenir socioprofessionnel décent.

L'alphabétisation a pour but de faire acquérir aux apprenants des connaissances et des habilités de base en lecture, écriture et calcul, leur donnant ainsi la possibilité d'exercer un métier ou d'entreprendre des activités génératrices de revenus. Elle fait bénéficier les jeunes et adultes analphabètes d'une formation de base conçue pour répondre à leurs besoins éducatifs fondamentaux, le taux d'alphabétisation et promouvoir l'auto-emploi. Les activités d'alphabétisation sont en grande partie supportées par des organisations privées (confession religieuses et organisation non-gouvernementales). Certains intervenants organisent des activités de post-alphabétisation qui consistent à mettre à la disposition des alphabétisés des financements leur permettant de s'organiser en association.

Enfin, l'admission à l'enseignement supérieur est conditionnée par la réussite à l'examen d'Etat pour tous les lauréats, qu'ils proviennent du secondaire général, pédagogique ou technique. L'enseignement supérieur a pour but de mettre à la disposition du pays des cadres et techniciens de haut niveau afin d'impulser le développement économique et social. Sa durée varie de deux à huit ans.

Ce niveau d'enseignement est dispensé dans des universités et instituts publics que privés. Depuis l'année académique 2011-2012, le pays a opté pour le système baccalauréat-mastère-doctorat[2] (BMD), conformément à la loi n°1/22 du 30 décembre 2011.

II.3.2. Réformes majeures opérées dans le système éducatif au Burundi

II.3.2.1. Changement intervenu au fondamental

Cette réforme a émergé pour répondre aux défis de qualité, d'efficience et d'équité dans le système éducatif. Elle est matérialisée par la promulgation de la loi1/19 du septembre 2011 portant organisation de l'enseignement de base et secondaire. Cette loi est intervenue pour modifier le décret-loi n°1/025 du 13 juillet 1989 qui organisait le système éducatif jusqu'à cette date. Cette réforme vise le développement des potentialités des élèves en vue d'acquérir un niveau d'instruction suffisant pour leur permettre de poursuivre des études, soit de s'intégrer dans formation professionnelle, soit de s'insérer dans la vie socio-économique.

II.3.2.2. Changement intervenu au post-fondamental

La loi portant élargissement de l'enseignement primaire à l'enseignement fondamental prévoit aussi des modifications au niveau du post-fondamental. Le curriculum de l'enseignement post-fondamental et pédagogique est désormais organisé en cinq domaines : pédagogique, sciences, langues, sciences sociales et humaines et économique.

L'enseignement post-fondamental technique est actuellement organisé en filières d'enseignement (officiellement appelés « section ») tandis que l'enseignement professionnel du même niveau est organisé dans les centres de formations professionnelle (CFP) selon une approche modulaire. La réforme a également supprimé, à partir de l'année scolaire 2013-2014, le premier cycle de l'enseignement technique (cycle court). L'enseignement technique était organisé jusqu'à l'année scolaire 2012-2013 en deux cycles (un court et un long) avec une faible transition des élèves du cycle court vers le cycle long. Le cycle long était alimenté par les lauréats du cycle collège avant la réforme.

[2] Ceci et l'équivalent, au Burundi, du système LMD (Licence-Master-Doctorant)

II.3.2.3. Changement au niveau de l'enseignement supérieur

Les derniers changements ont été définis par la loi n°1/22 du 30 novembre 2011 portant réorganisation de l'enseignement supérieur au Burundi. Le pays a adopté le système LMD, appelé BMD au Burundi, à la rentrée académique 2011-2012. Cette loi a pour objectif d'améliorer la mobilité des étudiants au sein de l'espace national, mais aussi sous –régional, régional et international.

II.4. Qualité du système éducatif

Au Burundi, comme dans la plupart des pays africains, l'enjeu n'est pas seulement que tous les enfants achèvent l'enseignement fondamental mais que tous acquièrent des connaissances et compétences de base requises à la fin de chaque cycle d'enseignement. Dans cette logique, cette section examine, entre autres, la qualité des apprentissages car elle constitue une dimension essentielle de la pertinence du système éducatif et de la gestion de ce même système à travers l'allocation des moyens aux établissements. Quant à la qualité de l'éducation, elle sera abordée d'abord à travers les acquis des élèves, mesurés principalement par les examens nationaux et les évaluations nationales, puis en termes des moyens mis à la disposition du système éducatif et des établissements scolaires tels que les enseignants, les infrastructures, les matériels didactiques etc…

Dans cet ordre d'idée, la section survol d'abord les résultats des acquisitions mesurés par l'évaluation nationale PAADESCO et les examens nationaux de fin de 9ème et 3ème post-fondamental. Il analyse ensuite les facteurs scolaires et extrascolaires ainsi que les conditions dans lesquelles se font les apprentissages afin d'apprécier comment ils impactent les niveaux d'acquisition des compétences. Il est question enfin d'analyser la gestion du système en mettant en lien les effectifs et les ressources disponibles.

II.4.1. Le niveau des élèves aux évaluations internationales, nationales et aux examens nationaux

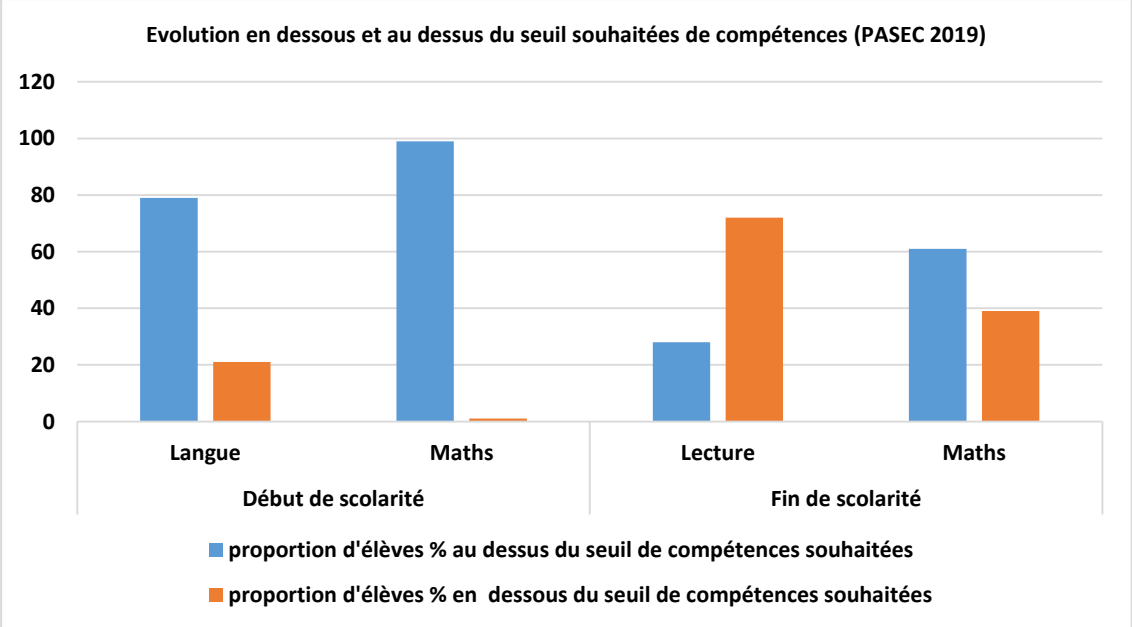
Plusieurs sources ont été mobilisées pour évaluer la qualité des acquis des apprenants au Burundi, notamment l'évaluation internationale PASEC mené en 2009, l'évaluation nationale PAADESCO des élèves de 2ème et de 4ème année du fondamental, ainsi que le concours national de 9ème année du fondamental et l'examen d'Etat de 12ème année du post-fondamental.

II.4.1.1. Evaluation internationale PASEC 2019 (2ème et 6ème du fondamental)

Après l'édition de 2014, le Burundi a participé à l'évaluation groupée des acquis organisée par le PASEC en 2019. Cette deuxième édition a réuni 14 pays d'Afrique francophone. Les tests ont été administrés de 2ème (début de scolarité) et de 5ème et 6ème (fin de scolarité) du primaire (6ème année du fondamental) pour le Burundi.

Ces élèves étaient évalués en langue d'enseignement et les mathématiques. Ainsi on a constaté que 77% élèves de 2ème année en langue et 99% en mathématiques atteignent les seuils de compétences. Ainsi les résultats du PASEC par seuil de compétences montrent qu'une proportion significative d'élèves se situe au- dessus du seuil suffisant de compétence en langue et en mathématiques, et dispose donc des prérequis nécessaires par rapport à leur niveau. En effet, parmi les élèves en début de scolarité (2ème année), 79% sont dans cette situation en langue et 99% en mathématiques. La situation est moins satisfaisante en 6ème année du fondamental, avec 61% d'élèves ayant les prérequis nécessaires en mathématiques, et seulement 28% en lecture.

Graphique 1: Evolution en dessous et au-dessus du seuil souhaité de compétences (PASEC 2019)



Source : PASEC 2019, Qualité du système éducatif en Afrique subsaharienne francophone

Dans l'ensemble des pays évalués, le Burundi présente relativement le plus d'élèves de 2ème année ayant atteint le seuil de compétences en langue et en mathématiques.

Dans ce panorama, le Burundi présente les meilleures performances en début de scolarité pour l'ensemble des pays évalués. Néanmoins, il compte une proportion importante d'élèves sans les connaissances et les compétences de base requises. A la fin de la 6ème année du fondamental, 72% des élèves n'ont pas le niveau suffisant en lecture. De la même manière, près de 40% d'élèves arrivent en 6ème du fondamental sans les compétences nécessaires en mathématiques.

II.4.1.2. L'évaluation PAADESCO (2ème et 4ème année du fondamental)

L'évaluation PAADESCO a été réalisée sous la forme d'un test administré à des élèves de 2ème et 4ème année de l'enseignement fondamental. Cette section présente les proportions des élèves en difficulté(ou inversement ayant le niveau suffisant de compétences) telles que mesurées par des tests de kirundi et mathématiques en 2ème année, et des tests de Kirundi, français et mathématiques en 4ème année. Les résultats sont présentés via une échelle de compétences dont le but est de décrire les tâches maîtrisées par les élèves en fonction de scores aux différents tests.

Pour chacun des deux niveaux testés, l'échelle de compétences en langues (kirundi, Français) comporte trois niveaux de performances : les deux premiers niveaux (0 et1) décrivent les compétences des élèves accusant des difficultés scolaires, alors que le dernier (2) réunit les élèves qui ont atteint le seuil « suffisant ». En mathématiques, l'échelle de compétence comporte 4 paliers. Les deux premiers (1 et 2) décrivent les compétences des élèves en difficultés, les deux plus élevés (1et2) regroupent les élèves ayant atteint le niveau « suffisant ». Les données montrent que seulement 15% des élèves de 2ème année du fondamental ont atteint le seuil « suffisant » en kirundi : autrement dit, 85% d'élèves ont un score en dessous de ce seuil. En se référant à l'échelle de compétences, la majorité des élèves de la 2èmè doit améliorer la maîtrise de la langue d'enseignement et les compétences y relatives.

En ce qui concerne les mathématiques, plus de la moitié (56%) des élèves a dépassé le seuil « suffisant ». Ces élèves sont capables, entre autres de distinguer les ordres de grandeur, déterminer le nombre manquant dans une suite de cinq nombres jusqu'à 100 ou trouver le nombre correspondant à une collection d'objets, faire des additions de mesures de masse, réaliser des conversions entre unités de longueur des calculs mentaux (pour le dernier niveau), réaliser des exercices de comptage avec une capacité de 53 sur 100 (58 sur 100 pour le dernier niveau) au bout de deux minutes.

En kirundi, 41% des élèves ont atteint le seuil « suffisant » de compétences après quatre années de scolarité, 59% étant considérés en difficultés scolaires. Parmi ces derniers, la moitié (59% du total) sont incapable de trouver ou d'identifier l'intrus dans un ensemble de quatre éléments qui leurs sont proposés, de construire une phrase simple avec des éléments en désordre. L'autre moitié (30%), qui éprouve des difficultés les plus importantes, ne démontre aucune des compétences évaluées par le test.

Autrement dit au Burundi, près d'un élève sur trois ne maîtrise pas les tâches les plus élémentaires dans la langue d'enseignement exclusive après quatre années de formation. Ceci pose la question d'efficacité de l'enseignement de langue dans la mesure où, en 5ème année, le Français devient la langue d'enseignement dans toutes les disciplines en remplacement du kirundi. Ainsi, une grande partie des élèves qui ont des difficultés en français sont susceptibles de rencontrer plus difficultés dans les classes supérieures au regard de leurs performances en français en 4ème année.

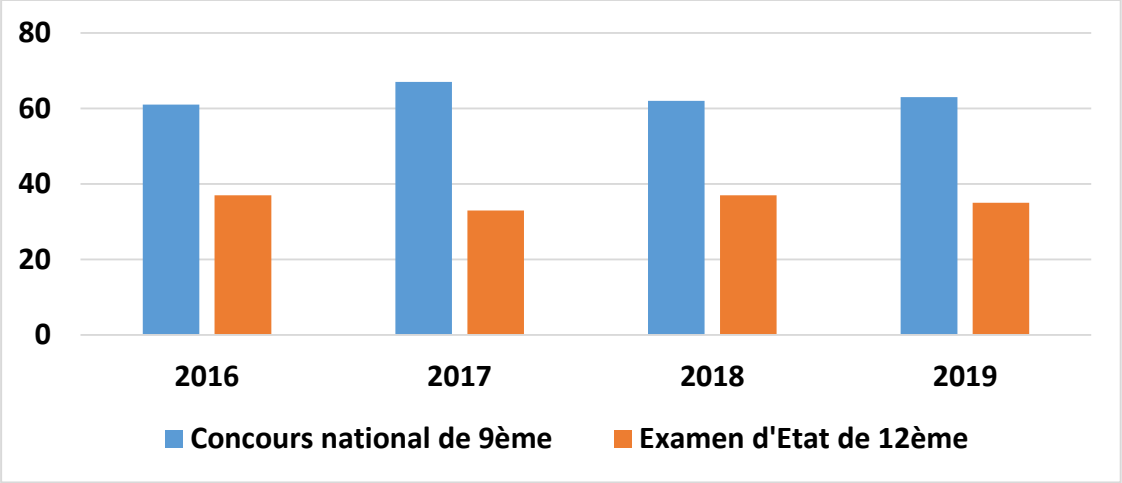
La situation est meilleure en mathématiques : 60% des élèves de 4ème ont dépassé le seuil « suffisant » de compétences. Cette discipline demeure celle dans laquelle les élèves démontrent de meilleurs acquis et ceci dans les deux niveaux évalués. Cette situation s'expliquerait par le fait que les enfants pratiquent au quotidien : petit commerce, vente à la sauvette, ou autres activités qui impliquerait du calcul mental, ce qui n'est pas le cas pour le français qu'ils n'apprennent qu'à l'école.

En définitive, si le Burundi présente des résultats très satisfaisants à l'évaluation internationale PASEC, ceux obtenus à l'évaluation nationale PAADESCO contrastent fortement. Ces différences viennent principalement des instruments de collecte des données qui ne sont pas comparables et, même si cela avait été le cas, les organisateurs de l'enquête nationale indiquent que les tests n'ont pas été véritablement mis à l'essai, ce qui pourrait entraver les résultats et partant la crédibilité des instruments.

II.4.1.3. Le concours national de 9ème année et l'examen d'Etat de 12ème année

Les examens nationaux permettent également d'apprécier les acquis des élèves. Ces données sont mobilisées pour complétées l'analyse au niveau national. Au Burundi, les élèves passent deux examens nationaux (en 9ème année et en 3ème post-fondamental) dans leur parcours du fondamental au post-fondamental.

Graphique 2 : Pourcentage de réussite des élèves burundais au concours national et à l'examen d'Etat (2016-2019)



Source : Auteur à base des données

Le présent graphique présente l'évolution des résultats des examens nationaux de fin de 9ème et 12ème année de 2016, 2017, 2018,2019. En 2019, 63% des élèves ont réussi le concours national de 9ème année mais seulement 35% l'examen d'Etat de 3ème année post-fondamental.

Le concours national à la fin de la 9ème année de l'enseignement fondamental poursuit un double objectif de certification et d'orientation des lauréats dans les différentes filières de l'enseignement post-fondamental (général, pédagogique et technique). En 2019, le taux de réussite est estimé à 37% ; autrement dit, 37% des enfants burundais arrivent à la fin du fondamental sans atteindre le seuil de passage en classe supérieur. En ce qui concerne l'examen d'Etat de 12ème année, le taux de réussite s'établit à 35% ; ainsi, 65% d'enfants (soit deux enfants sur trois) qui arrive à la fin du post-fondamental ne peuvent pas accéder au cycle suivant.

A noter que les examens ne sont pas comparables d'une année à l'autre dans la mesure où la difficulté des épreuves n'est pas forcément la même d'une année à l'autre.

II.4.2. Conditions d'encadrement et facteurs associés à une meilleure qualité des apprentissages

Les facteurs d'un apprentissage effectif sont nombreux et variés. Un ensemble de facteurs portent sur les intrants nécessaires aux apprentissages, en termes de disponibilité, de quantité et de qualité. Dans cette section, les analyses porteront successivement sur les conditions d'encadrement physiques et pédagogiques et sur la mise en évidence des facteurs associés aux meilleurs résultats dans le pays sur base de l'évaluation PAADESCO

II.4.2.1. Les conditions d'encadrement au Burundi

A partir des données administratives scolaires collectées pendent les campagnes statistiques, il est possible d'examiner comment les écoles burundaises sont équipées et dotées pour répondre aux besoins d'apprentissage.

II.4.2.1.1. Les écoles burundaises disposent de très peu d'équipements de base

En 2019, très peu d'écoles disposent des commodités de base. En effet, 94% d'écoles n'ont pas l'électricité, 61% n'ont pas d'eau potable, 19% ne disposent pas d'un dispositif de lavage des mains et 90% d'écoles ne sont pas clôturées. Ces situations ne sont que la résultantes de la situation globale du pays, avec un taux d'électrification de 11% selon la banque mondiale (2019) et un taux d'utilisation de ressources d'eau potable de56% selon l'Organisation Mondiale de la Santé(2019). Enfin, 25% des groupes pédagogiques ne disposent pas d'une seule salle de classe. Ainsi, 13% des établissements utilisent des classes empruntées et 7% disposent des classes provisoires.

II.4.2.1.2. Les conditions d'encadrement sont plutôt acceptables mais la distribution des manuels demeure incohérente

Dans l'enseignement fondamental public, le REM (ratio-élève-maître) est estimé à environ 52 ; autrement dit, si tous les enseignants payés par l'Etat étaient répartis de façon équitable, un enseignant aurait 52 élèves dans sa classe. Par ailleurs, dans environ 57% des écoles, les classes comptent entre 40 et 60 élèves par enseignant ; 31% des écoles ont moins de 40 élèves par classe et 12% comptent plus de 60 élèves pour un enseignant. En ce qui concerne les dotations en manuels, la couverture des établissements varie selon le type de manuel et cycle. Dans l'enseignement fondamental, les manuels de calcul /mathématiques sont quasiment inexistants dans toutes les classes.

Toutefois, en analysant séparément les différents cycles (1ère à 6ème année et 7ème à 9ème), il apparait que dans la quasi-totalité des établissements, dans les trois premiers cycles du fondamental, les élèves ne disposent pas d'un manuel de mathématiques. Par contre, dans la moitié des établissements, les élèves du quatrième cycle du fondamental disposent d'au moins un livre de mathématiques.

La situation est meilleure en ce qui concerne les manuels de français /langue. Si dans moins d'un établissement sur trois pour tout le fondamental, au moins un manuel de français par élève est disponible, plus de 9 établissement sur 10 allouent au moins un manuel de langue pour les élèves de la 7ème à 9ème année. De même en ce qui concerne les manuels de kirundi, dans quasiment l'ensemble des écoles, un manuel de kirundi est partagé par environ trois élèves.

II.5. Problèmes rencontrés selon les réformes

Si pendent longtemps, les politiques éducatives se focalisaient prioritairement sur l'accès des populations à l'éducation, assurer les mêmes chances de scolarisation à tous enfants, indépendamment de leurs caractéristiques sociales reste un défi majeur et cela dans la mesure où l'éducation contribue aux conditions économiques et sociales de la vie adulte. Dans cette optique, aussi bien sur le plan international à travers les objectifs du développement durables 4ème génération (ODD4) que national à travers les documents nationaux de développement de l'éducation (plan national de développement, PSDEF, Plan transitoire de l'éducation), le Burundi s'est engagé à réduire les inégalités et favoriser l'accès de tous à une éducation de qualité.

Dans cette perspective, cette section tente de répondre à la question de savoir si le système éducatif burundais accorde aux individus, quelles que soient leurs caractéristiques sociales, les mêmes chances en termes de scolarisation. Pour ce faire, il établit un état des lieux à travers une analyse des disparités qui existent actuellement dans le secteur à base de ces inégalités.

La section est subdivisée en deux sous sections : la première se base sur les caractéristiques sociales pour mettre en évidence les inégalités existantes en terme de niveaux de scolarisation et de parcours des élèves tout au long du système éducatif alors que la seconde étudie le niveau de consommations des dépenses publiques qui existent en éducation pour différentes catégories de population.

Pour cela, l'analyse utilise deux principales sources d'information que sont les données administratives (statistiques scolaires et projections démographiques) et les enquêtes auprès des ménages. Pour la présente analyse, les données mobilisées sont issues de l'enquête nationale EDS réalisée par l'institut national en charge des statistiques(ISTEBU) au cours de l'année 2017-2018.

II.5.1. Les disparités de scolarisation

Afin de mieux apprécier les disparités de scolarisation et d'acquis, cette section se base sur les indicateurs de scolarisation en les déclinant suivant le sexe (filles/garçons, le milieu de résidence, urbain/rural, la province de résidence et le niveau de vie des ménages). Deux approches sont mises en œuvre. La première consiste à examiner le statut scolaire d'une génération (scolarisé ou non scolarisé) en considérant le niveau le plus atteint (pour ceux qui ont été scolarisé ou qui sont actuellement à l'école. L'étude compare ensuite la proportion de ceux qui ont été scolarisés ou qui le sont encore dans cette génération. L'indicateur ainsi construit est le rapport de chances relatives qui représente pour un groupe de référence donné, généralement les défavorisés (par exemple les filles), la chance d'atteindre un niveau d'éducation comparativement aux groupes les plus favorisés.

En considérant une génération d'âge scolarisable (6 à 24ans**), les** tableaux 3, 4 et 5 présentent les disparités selon le genre, le milieu de résidence et le niveau de vie dans l'éducation, mettant en évidence les rapports de chances relatives filles /garçons, rural/urbain, plus pauvres/plus riches, Bujumbura Mairie/reste du pays. Ces rapports de chances représentent pour les filles, les ruraux, les plus pauvres, les élèves vivants dans les autres provinces, la chance d'atteindre un niveau d'éducation comparativement aux garçons, aux urbains, aux plus riches, et aux élèves de Bujumbura la capitale économique du Burundi.

Tableau 4 : Distribution des élèves et rapports de chances pour différents niveaux d'études selon le genre (%)

	% de population	Aucun	Fondamental	Post-fondamental	supérieur	Ensemble scolarisé
Sexe						
Masculin	48,5	46,5	48,7	51,0	52,9	48,9
Féminin	51,5	53,5	51,3	49,0	47,1	51,1
total	100	100	100	100	100	100
Rapport de chances filles/garçons		3%	0%	-4%	-8%	-1%

Source : Calcul de l'auteur à partir des données EDS 2017

En comparant la distribution de la population par niveau d'études à celle de la population d'ensemble, le tableau 4 donne plusieurs informations. A titre d'exemple, il apparait qu'il y a 46,5% garçons et 53,5% de filles dans la population non scolarisée, 48,7% de garçons et 51,3% de filles de niveau fondamental, 51% de garçons et 49% de filles avec un niveau post-fondamental et 52,% de garçons et 47,1% de filles de niveau supérieur.

Le poids des garçons et des filles étant respectivement de 48,5 et de 51,5%, les filles sont plus nombreuses que les garçons dans la population de 6 à 24 ans mais sont moins nombreuses que les garçons dans le post-fondamental et le supérieur ; cela suggère que la population qui atteint les différents niveaux d'enseignement en 2018 a « perdu » en cours de cycle de scolarité antérieur une population plus grande de filles que de garçons, particulièrement au post-fondamental et au supérieur.

On remarque que ces chiffres sont mieux appréciés en termes de rapport de chances. Les filles ont ainsi 3% plus de risque que les garçons d'être non scolarisées. Par la suite, elles ont 4% de moins dans le post-fondamental et 8% dans le supérieur. Ainsi la comparaison entre filles et garçons est caractérisée par qua-parité au fondamental et de légers avantages en faveur des garçons au post-fondamental et supérieur. Les disparités en défaveur de filles dans le post-fondamental sont perceptibles dans presque toute les régions. Dans l'ensemble des provinces, les filles sont scolarisées dans le fondamental que les garçons. Seules trois provinces sortent du lot en offrant aux filles plus de chances que les garçons d'intégrer le post- fondamental.

Les filles sont presque trois fois moins nombreuses que les garçons dans l'enseignement supérieur. En effet, les filles y ont moins accès que les garçons. En 2017-2018, elles représentaient 38% des effectifs de l'enseignement supérieur, et seulement 21% dans les établissements publics. Si elles sont moins présentes dans les universités publiques que les garçons, les filles sont relativement mieux représentées dans les universités privées où elles représentent environ 44% des effectifs. Les filles sont ainsi trois fois moins nombreuses que les garçons dans le supérieur en général et cinq fois moins nombreuses dans le public. La sous-représentation des filles dans l'enseignement supérieur serait la conséquence de leur présence moins importante dans le post-fondamental. On remarque que la population rurale des 6-24 ans moins à 48% a moins de chance d'accéder au post-fondamental que les urbains. Ainsi, le milieu de résidence demeure l'une des caractéristiques sociales les plus importantes pour l'analyse des disparités. D'abord l'offre est généralement concentrée en zone urbaine. De plus, les milieux ruraux regroupent les populations les plus défavorisées.

Tableau 5 : Distribution des élèves et rapport de chances pour différents niveaux études selon le milieu de résidence (%)

		Niveau d'instruction atteint				
	% de population	Aucun	Fondamental	Post-Fondamental	Supérieur	Ensemble scolarisé
Niveau de résidence						
Urbain	19.0	10.2	18.9	41.6	84.8	21.1
Rural	81.0	98.8	81.1	58.4	15.2	76.9
TOTAL	100	100	100	100	100	100
Rapport de chances rural/urbain		32	0	-48		-6

Source : Calcul de l'auteur à partir des données EDS 2017

Le tableau ci-après présente la situation des jeunes de 6 à 24 ans selon le milieu. Si les ruraux comptent pour 81% de la population des 6-24ans, ils représentent 58,8 % qui n'ont jamais été à l'école. Parmi les scolarisés, ils accèdent moins que les urbains au post-fondamental. Ils représentent ainsi 81%,58% et 15% des individus scolarisés respectivement au fondamental, post-fondamental et au supérieur.

En termes des rapports de chances, les enfants issus des milieux ruraux ont 48% de chances en moins d'atteindre le post-fondamental par rapport aux enfants des zones urbaines. Les plus pauvres ont 80% moins de chances d'être scolarisé au post- fondamental que les plus riches.

Ainsi, l'origine sociale est l'une des dimensions à prendre en considérations dans la lutte contre les inégalités dans le parcours scolaire des enfants. En effet, les disparités en termes de niveau de richesse sont souvent les plus susceptibles d'engendrer d'importantes disparités en matière de scolarisation.

Tableau 6 : Distribution des élèves et rapport de chances pour différents niveaux d'études selon le niveau de vie (%)

		Niveau d'instruction atteint				
	% de population	Aucun	Fondamental	Post-Fondamental	Supérieur	Ensemble scolarisé
Niveau de vie						
Q1 (plus pauvre	18,0	49,4	18,0	7,4	0,0	17,4
Q2	18,5	23,5	18,5	8,0	0,0	17,7
Q3	21,1	11,6	21,1	11,6	4,6	20,5
Q4	21,5	8	21,5	23,5	14,5	21,6
Q5 (plus riches	20,9	7,4	20,9	49,4	81,4	22,7
Total	100	100	100	100	100	100
Rapport de change plus pauvre/plus richesse		39%	-7%	-83%		-12%

Source : Calcul de l'auteur à partir des données EDS 2017

Ce tableau donne d'emblée une première appréciation des disparités selon le niveau de vie des ménages en présentant le statut scolaire de la population des jeunes de 6-24 ans selon le quintile de richesse et le rapport de chance y relatives. Si environ 37% des individus scolarisés au fondamental sont issus des deux premiers quintiles (Q1, Q2 représentent 40% de population), ils ne sont que 15% à atteindre le cycle post-fondamental. Le système « chasse » les enfants les plus pauvres à la fin du cycle fondamental si bien que seule une infime partie des plus pauvres accède au palier supérieur du système éducatif.

Les plus pauvres ont ainsi peu de chances de progresser le long du cycle éducatif par rapport aux plus riches. En termes de rapport de chances, les plus pauvres ont 7% moins de chances d'arriver au fondamental et jusqu'à 80% moins de chances d'aboutir au post-fondamental par rapport aux enfants les plus riches.

II.5.2. Les disparités dans les parcours scolaires

Les disparités de genre en défaveur des filles apparaissent à la fin du fondamental et se maintiennent tout au long du cycle éducatif. Environ 95% des garçons et 94% des filles intègrent le système éducatif. Tandis que 45% des garçons sont susceptibles de terminer le cycle fondamental, 37% de filles accèdent au niveau terminal du fondamental, soit une différence de 8points en défaveur des filles.

Si l'accès au fondamental reste similaire, pour les garçons et les filles, ces dernières sont discriminées à la fin du cycle. Les écarts entre filles et garçons se maintiennent jusqu'au début du cycle post- fondamental de telle sorte qu'à l'entrée au post-fondamental, seuls 30% des filles et 37% des garçons en âge d'intégrer ce cycle sont effectivement enrôlés. A la fin du post-fondamental, les proportions des garçons et des filles sont respectivement de 21% et 15%. Même si les écarts entre filles et garçons demeurent constants le cycle apparait globalement assez sélectif dans la mesure où très peu d'enfants aboutissent au niveau terminal du post-fondamental.

Alors que les urbains et les ruraux présentent les mêmes chances d'accès à l'école, la probabilité d'achever le fondamental s'élève à 60% pour les urbains et 35% pour les ruraux, soit un écart de 25 points. Soulignons à toutes fins utiles qu'à la fin, l'écart se creuse davantage.

Concernant les chances de scolarisation, des disparités existent dès l'entrée au fondamental. Alors que 97% des enfants des familles riches vont à l'école, la probabilité d'accès à l'école n'est estimée qu'à 90% pour les enfants des familles les plus pauvres. A la fin du cycle fondamental, les écarts sont tels que 58% des enfants des familles les plus riches peuvent espérer terminer le cycle fondamental contre 18% des enfants des familles les plus pauvres. Ceci montre que le système éducatif burundais regorge de nombreuses contraintes quant à la scolarisation et rétention des enfants et des jeunes issus des milieux pauvres. Au final, l'enseignement semble réservé aux 20% des ménages les plus riches, alors que pour les plus défavorisés, les chances de scolarisation, déjà faibles à la fin du fondamental, s'amenuisent davantage. Le niveau de vie demeure le principal facteur de création d'inégalités dans différents cycles du système éducatif : les plus riches ont trois fois plus de chances de terminer le fondamental et d'entrer au post fondamental et quatre fois plus de chances de l'achever.

L'analyse met en évidence l'existence de disparités liées aux caractéristiques sociales que sont le genre, le milieu de résidence, la province de résidence et la richesse. L'analyse qui suit propose d'estimer le poids de chaque facteur dans le parcours scolaire des jeunes burundais en considérant isolément les points suivants :

L'accès à l'école fondamental, la rétention à l'école fondamentale, la transition entre le fondamental et le post- fondamental, l'accès au post-fondamental, l'achèvement du post-fondamental et la rétention au post-fondamental.

Globalement, les inégalités observées dans le système éducatif burundais sont relativement peu présentes en matière d'accès au fondamental mais deviennent plus importantes quand il s'agit de l'achèvement et de la rétention comme le montre le tableau ci-après.

Tableau 7 : Rapports de chances entre situation favorable et situation défavorable pour chacune des dimensions sociales dans les différentes instances du système éducatif

	Accès au fondamental	Achèvement fondamental	Rétention fondamental	Accès post-fondamental	Achèvement post-fondamental	Transition post-fondamental	Rétention post-fondamental
Garçons/Filles	1,0	1,2	1,2	1,2	1,5	1,0	1,2
Q5/Q1	1,1	3,3	4,4	6,3	1,3	1,3	1,4
Urbain/Rural	1,0	1,7	1,7	2,1	3,1	1,2	1,5
BJ/Bubanza	1,0	1,7	1,7	2,1	3,3	1,3	1,6
BJ/Bururi	1,0	1,1	1,1	1,7	1,8	1,5	1,1
BJ/Cankuzo	1,0	1,9	1,9	2,0	2,9	1,1	1,4
BJ/Cibitoke	1,0	1,9	1,8	2,1	4,1	1,1	1 ,9
BJ/Gitega	1,9	1,3	1,3	1,4	3,2	1,1	2,3
BJ/Karusi	1,1	2,9	2,7	3,2	7,2	1,1	2,2
BJ/Kayanza	1,0	1,6	1,7	1,9	3,5	1,1	1,9
BJ/Kirundo	1,1	2,7	2,5	3,2	4,1	1,2	1,3
BJ/Makamba	1,0	1,4	1,4	1,6	2,5	1,1	1,6
BJ/Muramvya	1,0	1,3	1, 3	1,9	3,6	1,5	1,9
BJ/Muyinga	1,0	2,2	2,2	2,5	4,7	1,1	1,1
BJ/Mwaro	1,0	1,2	1,2	1,6	3,2	1,3	2,1
BJ/Ngozi	1,0	2,2	2,1	3,3	3,9	1,5	1,2
BJ/Rutana	1,0	1,5	1,5	1,8	2,4	1,2	1,3
BJ/Ruyigi	1,0	2,4	2,4	2,6	4,5	1,1	1,7
BJ/Rumonge	1,0	1,3	1,3	1,3	2,2	1,0	1,6

Source : Calcul de l'auteur à partir des données EDS 2017

On constate en fin de compte que l'accumulation des disparités aboutit à des parcours scolaires très différenciés. A ce stade, le diagnostic reste incomplet : les individus se caractérisant par une combinaison de variables socioéconomique, il est nécessaire d'examiner comment se cumulent les écarts, observés jusqu'ici sur la base d'une caractéristique. Dans ces perspectives, des profils de scolarisation ont été construits en combinant le genre, le milieu de résidence et le niveau des enfants.

La prise en compte du genre, du milieu de résidence et du niveau de vie conduit à des situations très contrastées, avec un net désavantage des filles rurales et pauvres, et ce, d'autant plus qu'on monte dans les niveaux éducatifs. La probabilité passe en effet de 92% pour l'accès au fondamental à 12% pour l'achèvement de cycle pour une fille rurale et pauvre, alors qu'elle varie à 70% pour un garçon urbain et riche.

Dans le pst-fondamental, ces chiffres pour l'accès et l'achèvement s'élèvent à 8% et seulement à 4% pour une fille rurale et pauvre, contre 55% et 22% pour un garçon urbain et riche. On mesure donc, l'ampleur du défi auquel doit faire face le système éducatif burundais pour améliorer l'équité dans les parcours scolaires.

II.5.3. Les disparités dans les acquis scolaires

Cette section porte sur l'analyse d'éventuelle différenciation entre les acquis scolaires. En effet, au-delà des disparités liées à l'accès et la rétention aux différents niveaux d'enseignement, il importe de savoir si tous ceux qui sont scolarisés, filles et garçons, urbains et ruraux, riches et pauvres apprennent et réussissent de même manière. Pour répondre à cette question, les analyses se borneront sur les résultats de l'évaluation PAADESCO réalisée au Burundi en 2017. Les acquis sont similaires entre garçons et filles au début du cycle fondamental.

Tableau 8 : Comparaison des scores moyens en kirundi, français à l'évaluation nationale (PAADESCO) des acquis des filles et des garçons de 2ème et 4ème année du fondamental (2017)

	2ème année		4ème année		
	Kirundi	Maths	Kirundi	Français	Maths
Garçon	99,9	100,5	100	100	101
Fille	102,1	99,7	100	100	99,1
% d'élèves atteint le seuil de compétences					
garçons	13	59	41,1	1,4	62
filles	16	53	40,6	1,8	59,1
Indice de parité de sexe	1,26	0,89	0,99	1,29	0,95

Source : Rapport « compétences et facteurs de performance des élèves burundais de 2ème et 4ème année » 2020

Le tableau présente les scores moyens obtenus aux tests de mathématiques et kirundi en 2ème et 4ème année du fondamental. Il apparait qu'en début du fondamental, les garçons et les filles réussissent de la même façon. En 2ème année, les garçons et les filles ont une moyenne d'environ 100 et de 102 au test de langue kirundi. En mathématiques, le score des garçons s'établit à 101 alors que celui des filles est de 1point de plus faible. En 4ème année, les scores moyens sont tous proches les uns des autres.

Toutefois, en utilisant la proportion d'élèves ayant atteint le seuil de compétences, de petites différences apparaissent entre filles et garçons selon la discipline considérée. Les garçons ont des meilleurs résultats que les filles en mathématiques, que ce soit en 2ème année ou en 4è année. En effet, en 2ème année, 13% des garçons et 16% des filles atteignent le seuil de compétences en kirundi alors que les proportions en mathématiques sont de 59% pour les garçons et 53% pour les filles. En 4ème année, approximativement 41% des filles et autant de garçons atteignent le seuil de compétences en kirundi, les proportions sont d'environ 2% pour les filles et 1% pour les garçons en langue française et 62% pour les garçons en mathématiques.

Les provinces de Bururi, Cankuzo et Rumonge cumulent les performances les plus faibles en kirundi et en mathématiques. Ainsi, l'évaluation nationale des acquis scolaires PAADESCO permet de connaitre les données désagrégées en termes de disparités régionales.

Les résultats présentés donnent des scores moyens sur 100 aux tests de kirundi et de mathématiques obtenus par les élèves de 2ème et 4ème années.

En ce qui concerne les scores moyens de 2ème année par province, cette évaluation met en évidence, d'une part, les provinces de Kirundo et Ruyigi(les plus performantes) , d'autre part, le reste du pays, notamment les provinces Cankuzo et Bururi(les moins performantes). En effet, si les moyennes nationales aux tests de mathématiques et kirundi en 2ème année sont de 100, les moyennes sont de 106 en mathématiques à Kirundo, 105 en mathématiques et 103 en kirundi à Ruyigi. A l'opposé les provinces les plus faibles en termes d'acquis scolaires sont Cankuzo et Bururi, avec des scores moyens variant entre 95 et 97. De même concernant les résultats obtenus par les élèves de 4ème année, les performantes sont Rumonge et Bururi. Les élèves scolarisés dans la province de Bururi cumulent les lacunes en 2ème et en 4ème année en kirundi et en mathématiques.

II.5.4. Les disparités dans l'appropriation des ressources publiques

En complément des analyses sur les disparités en matière de scolarisation, cette section a pour objet d'examiner les disparités dans l'appropriation des ressources publiques d'éducation. En effet, la scolarisation d'un enfant nécessite la mise en place d'un certain nombre de ressources : humaines, matérielles, et financières. De ce fait, les individus qui atteignent les niveaux les plus élevés du système éducatif se voient alloués des ressources les plus importantes. Les 10% les plus scolarisés s'approprient près des deux tiers (62%) des ressources publiques d'éducation.

A partir de la répartition d'une cohorte d'individus selon le niveau terminal de scolarisation et de la structure des dépenses publiques engagées par élève et par niveau d'enseignement, il est possible de construire la courbe de Lorentz de la structure des dépenses des ressources publiques en éducation au Burundi. Ainsi, la diagonale représente la situation théorique[3] de répartition égalitaire des dépenses publiques en éducation au sein d'une génération, tandis que si la courbe est éloignée de cette diagonale, plus la distribution des structures des ressources publiques mises à leur disposition du système n'est pas inégalitaire.

[3] Caractérisant une situation dans laquelle chaque individu de la cohorte, du fait de sa scolarisation, consomme une part identique de ressources publiques

Pour apprécier l'ampleur de la déviation par rapport à la référence égalitaire, on utilise communément comme indicateur la part de ressources consommées par 10% les plus éduqués et l'indice de GINI. Au Burundi, les plus éduqués et l'indice de GINI s'établi à 0, 69, ce qui suggère une certaine inégalité dans la répartition des ressources. Par ailleurs, les 10% les plus éduqués s'approprient 62% des ressources publiques du Burundi allouées à l'éducation.

En comparant aux analyses précédentes, il est utile de comparer la situation du Burundi à celle des autres pays d'Afrique subsaharienne. Force est de constater qu'il n'y a pas eu d'amélioration car les 10% consomment 57% en 2014 à 62% en 2020. Par ailleurs, le Burundi se classe comme le pays le plus inégalitaire du groupe. Les inégalités structurelles mises en évidence dans la distribution des ressources publiques sont dues à la structure des dépenses publiques par élève et par niveau d'enseignement. En effet, les couts unitaires montent au fur et à mesure que l'on gravit la pyramide éducative.

Les coûts unitaires sont de 90.947BIF pour le fondamental, 137.701BIF pour le post-fondamental et 4.963.212BIF pour le supérieur. De ce fait, la minorité qui parvient à poursuivre les études jusqu'au supérieur s'approprie la plus grande part des ressources publiques mobilisés dans le système.

La section précédente a montré qu'une faible proportion de la population s'approprie 65% des dépenses publiques éducatives au Burundi du fait d'une longue scolarisation. Quant à la section présente, elle va compléter cette analyse en estimant la proportion des ressources publiques captées par les individus selon leurs caractéristiques sociales. L'estimation s'appuie sur l'ampleur des disparités sociales dans le système éducatif, en examinant les conséquences de ces disparités en termes d'appropriation des ressources publiques.

La méthode consiste à associer ces disparités (garçons/filles, urbains/ruraux, riches/pauvres) notées dans les scolarisations aux coûts unitaires propres à chaque cycle ou aux ressources accumulées à chaque niveau des terminaux. Ceci permet de déterminer quels groupes de population bénéficient le plus des dépenses publiques allouées au secteur de l'éducation. Comme l'illustre le tableau ci-après.

Tableau 9 : Disparités sociales dans l'appropriation des ressources publiques en éducation (2020)

	% des dépenses consommées(a)	% de chaque groupe dans les 6-24 ans (b)	Rapport a/b	Indice d'appropriation relative
Genre				
Garçons	51,7	48,9	1,06	1 ,1
Filles	48,3	51,1	0,95	1,0
Milieu de résidence				
Urbain	63,4	21,1	3,00	6,5
Rural	36,6	78,9	0,46	1,0
Quintile de richesse				
Q1	5,0	17,4	0,29	1,0
Q2	5,2	17,8	0,29	1,0
Q3	9,2	20,5	0,45	1,6
Q4	17,3	21,6	0,80	2.8
Q5	63,3	22,7	2,79	9,7

Source : Calcul de l'auteur a partir des données EDS 2017

De manière générale, la part des ressources publiques dont bénéficient certains groupes par rapports aux autres est plus importante que leur poids dans la population. Les garçons, qui représentent 48,9% de la population, s'approprient 10% de ressources publiques de plus que les filles, bien qu'apparaisse une quasi- parité dans la structure de la population. Les disparités sont encore plus prononcées selon le milieu de résidence : les urbains (représentés à hauteur de 21% dans la population) s'approprient jusqu'à sept fois plus de ressources que les ruraux.

Enfin, les inégalités les plus fortes sont observées selon les niveaux de richesses : les jeunes Burundais des familles riches consomment près de dix fois plus de ressources que les jeunes des familles pauvres.

En définitive, ce sont les groupes sociaux les plus favorisés qui s'approprient une part plus importante des dépenses publiques d'éducation. Par ailleurs, les analyses ont permis de hiérarchiser les facteurs les plus discriminants dans la production des disparités ; ainsi, les disparités les plus prononcées s'observent surtout en fonction de la richesse du ménage.

Conclusion du deuxième chapitre

Ce chapitre était consacré au système éducatif burundais tout en précisant son organisation et son fonctionnement. Il s'est borné sur l'évolution du système éducatif afin de cibler les différentes difficultés rencontrées au cours de son évolution. Ainsi, le système a connu un bon nombre de temps forts qui ont marqué son évolution dans le temps par rapport aux dimensions de l'accès et de la qualité. Quant à la structure, le système éducatif burundais a connu cinq niveaux de scolarité dont le préscolaire, le fondamental, le post-fondamental, l'enseignement des métiers et l'enseignement professionnel ainsi que l'enseignement supérieur. S'agissant du cadre institutionnel, le système éducatif burundais est géré par le seul Ministère de l'éducation Nationale est de Recherche Scientifique. En termes d'efficacité interne, il a examiné l'ampleur du gaspillage des ressources allouées au secteur, du fait des abandons et des redoublements. Il est en effet désirable que les élèves qui accèdent à un cycle parviennent tous à son terme après un nombre d'années égal à sa durée. Dès lors, les abandons et les redoublements constituent des perturbations qu'un système efficace doit chercher à minimiser. Les disparités quant à elles ont permis de mettre en exergue les inégalités dans le système éducatif burundais. Ainsi, les chances de scolarisation sont plus faibles pour les filles, les ruraux et les plus pauvres comparés respectivement aux garçons, aux urbains et plus riches. Toutefois, les inégalités sont peu présentes en matière d'accès au fondamental mais deviennent plus importantes au fur et à mesure du parcours scolaire.

CHAPITRE III. EFFETS DES REFORMES EDUCATIVES SUR LE CAPITAL HUMAIN AU BURUNDI

Ce chapitre porte sur les effets des réformes éducatives sur le capital humain au Burundi. Il présente l'évolution de la couverture scolaire et discute les résultats sur l'efficacité interne du système éducatif et l'efficacité externe de l'enseignement fondamental, post-fondamental et supérieur.

III.1. Evolution de la couverture scolaire

III.1.1. Des effectifs en augmentation à tous les niveaux de le l'enseignement formel

Tableau 10 : Effectifs scolarisés, par niveau et type d'enseignent (2014-2019)

	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2014-2019(%) TAAM
Effectif du fondamental	2479278	2569039	2637466	2525231	2548065	2583949	0,8
Dont privé	35048	44505	45517	50519	50961	51679	8,1
Dont public	1602019	1656125	1704381	1616596	1630762	1653727	0,6
Dont public sous convention	842211	868408	887568	858817	866342	878543	0,8
Effectifs du post-fondamental General et pédagogique	**133260**	**165285**	**183011**	**271698**	**293290**	**278852**	**15,9**
Dont privé	9263	10313	10094	8561	7030	6684	-6,3
Dont public	123997	154972	172917	263137	286260	272168	17,0
Effectifs de l'enseignement supérieur	-	51225	37266	40120	41868	40056	-4,8
Dont privé	-	28578	250763	27896	30174	28142	-0,3

Source : Calcul de l'auteur à partir des bases SIGE du MENRS (2017)

Au cours de dix dernières années comme le montre tableau 10, les effectifs d'élèves et d'étudiants ont augmenté timidement pour certains niveaux d'enseignement mais soutenus pour d'autres.

Au fondamental, les effectifs se sont faiblement accrus au cours de cette période. De 24792278 élèves en 2014, l'effectif des élèves du fondamental s'établi à 25838849 élèves en 2019.

Pour apprécier l'évolution de cet effectif, il convient d'analyser sa trajectoire sur deux périodes, en lien avec les réformes introduites depuis 2005 à nos jours. Il s'agit entre autre de la réforme de l'école fondamentale, post-fondamentale et de la réforme B.M.D.

Cette réforme a eu un impact structurel sur l'évolution des effectifs par réduction du nombre de niveaux qui composent l'enseignement fondamental : 10 niveaux en 2014 contre 9 en 2019 car en 2014 les effets de la réforme n'étaient encore effectifs. Au cours de ces deux périodes, les effectifs de ce cycle d'enseignement ont connu une progression globale faible 6% pour la première année et de 2% pour la seconde. L'offre éducative est essentiellement portée par le secteur public (environ 65% des effectifs pour la période et le secteur public conventionné (environ 33% sur la période). Les élèves scolarisés dans le privé sont de loin les moins nombreux, représentant au maximum 2%des effectifs.

Au post-fondamental général et pédagogique, les effectifs ont presque doublé entre 2013-2014 et 2018-2019. Au cours de cette période, les effectifs de l'enseignement public ont évolué à un rythme moyen annuel de 15,9% conduisant à une hausse de la part du secteur public de 93% en 2014 à 98% en 2019. Contrairement à cette observation, les effectifs scolarisés dans l'enseignement privé ont initialement crû entre 2014 et 2015 avant de s'inscrire en baisse. Les effectifs d'élèves inscrits dans l'enseignement post-fondamental privé sont ainsi passés de 10 313 en 2015 à 6684 en 2019. Cette baisse correspond à une moyenne annuelle de 4% suite à une mesure de fermeture des écoles n'ayant atteint la moyenne exigée

L'enseignement supérieur a globalement enregistré une baisse de ses effectifs à un rythme moyen annuel de presque 5% sur toute la période. Plusieurs raisons pourraient expliquer cette baisse. En effet, les bourses d'études ont été remplacées par un prêt- bourse, ce qui implique une plus grande contribution des ménages et donc une réduction de la demande de scolarisation à ce niveau. Des retards s'observent dans les années académiques pour les étudiants du secteur public. Ces derniers sont confrontés à la perte d'une année de scolarisation en lien avec chevauchement des années académiques. En d'autres termes, l'année est prolongée dans certaines facultés, écoles ou instituts de sorte que les étudiants ne sont pas tous comptabilisés au même moment.

A ce palier d'enseignement, l'offre est essentiellement privée, avec une part en augmentation depuis 2014. Cette part est en effet passée de 56% en 2O15 à 70% en 2019 car l'enseignement supérieur est en grande partie privatisé.

III.1.2. Des indicateurs de couverture scolaire encore modestes au regard de la population scolarisable

Cette évolution des effectifs scolaires fournit un premier regard sur le système éducatif burundais. Toutefois, cette information peut être rapportée aux populations scolarisables afin d'appréhender la couverture du système éducatif. Pour ceci, un indicateur de référence est le TBS, défini comme le ratio de l'effectif scolarisé dans un cycle à proportion d'âge scolarisable correspondant à ce même cycle. Cet indicateur est utilisé pour le fondamental, le post-fondamental. Par contre, face à la difficulté de proposer une tranche d'âge de fréquentation de l'enseignement supérieur, il est de coutume de calculer le nombre d'étudiants pour 100000 habitants.

Tableau 11 : Indicateurs de couverture scolaire (2014-2019)

	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Fondamental						
Effectifs scolarisés	2479278	2569039	2637466	2525931	2548065	2583949
Population scolarisable (6-15ans)	2625415	2724863	2828126	-	-	-
Population scolaire (6-14 ans)	-	-	-	2702346	2805202	2895035
TBS(%)	94	94	93	93	91	89
Post-fondamental (général, pédagogique et technique)						
Effectifs scolarisés	170040	213582	233686	342143	362121	339857
Population scolarisable (16-19 ans)	1070422	1078679	1090005	-	-	-
Population scolarisable (15-18 ans)	-	-	-	1131146	1159624	1194440
TBS	16%	20%	21%	30%	31%	28%

Source : Calcul de l'auteur à partir des bases SIGE du MENRS (2017)

Les différents indicateurs présentés sur le tableau 11 indiquent une évolution en hausse dans certains sous-secteurs, mais complétement erratiques dans d'autres. Dans l'enseignement fondamental, le TBS a connu une évolution peu favorable à la scolarisation.

Ainsi, le Burundi doit faire un effort de conduire une plus grande part des effectifs des trois premiers cycles du fondamental aux autres niveaux du système éducatif.

En fin, des progrès remarquables restent nécessaires au supérieur. En moyenne, au niveau international, il y a 2,5 fois plus d'étudiants dans les universités des autres pays qu'au Burundi.

III.1.3. Accès et achèvement au fondamental et au post-fondamental

III.1.3.1. Une admission élevée au fondamental mais des difficultés dans l'achèvement du cycle

En matière d'admission, l'allure générale de la courbe est plongeante, c'est-à-dire que le TBS diminue au fur et à qu'on avance de classe jusqu'à la fin du cycle. Ainsi, au regard des effectifs en début de l'année du fondamental, très peu d'élèves atteignent un enseignement post-fondamental complet. En particulier, on note une dégradation des indicateurs en 2015 en 2019. Le taux d'accès en 1ère année (encore appelé TBA) du cycle fondamental est estimé à 121% en 2019, en recul de 3 points de pourcentage par rapport à 2015.Il est largement supérieur à 100%, indiquant que beaucoup d'enfants fréquentant la 1ère année ont un âge différent de l'âge théorique d'admission au cycle fondamental. C'est d'ailleurs ce que suggère le tableau 12.

Tableau 12 : Répartition des enfants inscrits en 1ère année selon l'âge (2018-2019)

Age d'entré en 1ère année du fondamental	Garçons	Filles	Total	pourcentage
Inférieur à 6 ans	5963	6234	12197	2,8%
6 ans	64068	64501	128569	30,0%
Supérieur à 6 ans	147751	139466	287217	67,1%
Total	217782	210201	487983	100,0

Source : Calculs de l'auteur à partir de la SIGE du MENRS

De par le tableau ci-dessus, seulement 30% des élèves en 2018-2019, ont l'âge théorique d'accès à la 1ère année du cycle fondamental. Le TBA se trouve ainsi gonflé de 85 points de pourcentage du fait uniquement des enfants (70%) n'ayant pas l'âge théorique pour entrer à l'école fondamentale.

Le taux d'achèvement du cycle fondamental estimé à 39% en 2015. Ce taux s'est considérablement dégradé en moins de cinq ans et est estimé à seulement 32% en 2019. Ces estimations traduisent la faible capacité du système éducatif à permettre un achèvement du cycle fondamental.

En ce qui concerne le post-fondamental, les niveaux d'accès sont faibles et ils n'ont pas évolué à la hausse : l'accès au post-fondamental était estimé à 31% en 2015 et en 2019. L'achèvement, par contre, a progressé suggérant une amélioration dans la gestion des flux d'élèves au post-fondamental. Estimé à 18% en 2015, le taux d'achèvement du post-fondamental s'est établi à 25% en 2019.

III.1.3.2. Des prévisions préoccupantes : des indicateurs d'achèvement toujours faibles

A partir des données administratives qui sont disponibles, il est possible de prédire l'évolution des taux d'accès à court terme, moyennant une hypothèse de stabilité des conditions de scolarisation. Ainsi, si les conditions actuelles de scolarisation restent stables à court terme, on attend un TBA de 121%. Ce taux est égal à sa valeur actuelle mais reste en deçà de son niveau observé quelques années plus tôt.

Le taux d'accès en 6ème année du fondamental est estimé à 50% alors que l'achèvement (9ème année) du même palier ne représente que 30%, en recul de 2points de pourcentage par rapport à sa valeur actuelle. Au post-fondamental, il est attendu un taux d'admission de 29% pour un achèvement de 26%, ce qui indique que la rétention serait plus forte au post-fondamental.

Les faibles taux d'achèvement enregistrés dans les différents cycles du système éducatif burundais, malgré le taux d'accès enregistré en 1ère année, résultent très clairement des difficultés du système éducatif burundais à limiter les redoublements et les abandons scolaires. Ces deux phénomènes réduisent l'efficacité interne du système éducatif, qui mesure l'aptitude d'un système éducatif à conduire les apprenants au bout des cycles dans les délais prévus.

III.1.4. Efficacité du système éducatif

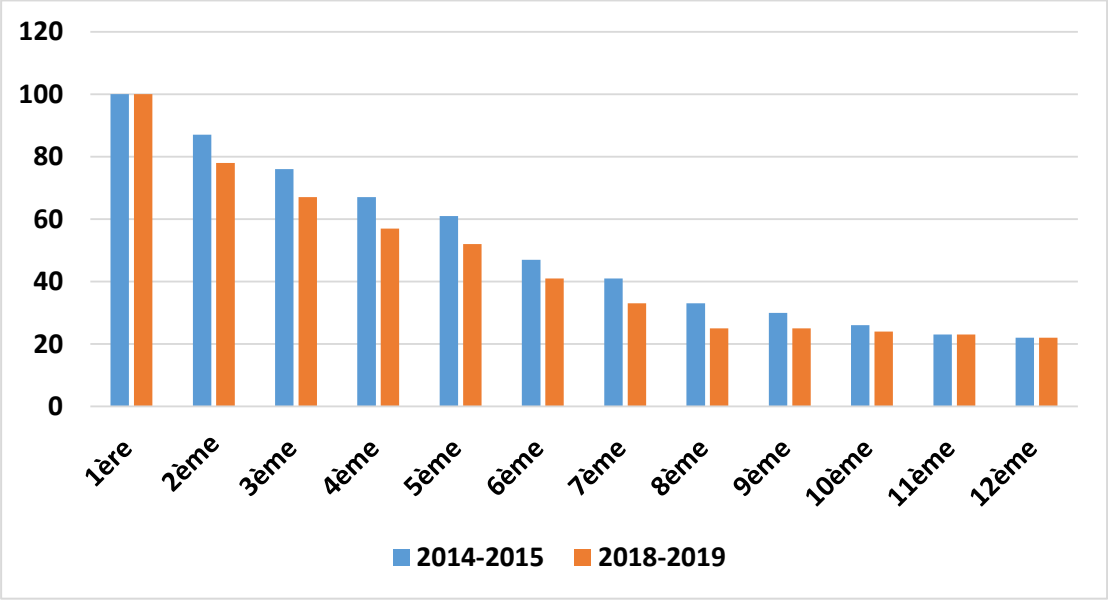
III.1.4.1. Une rétention initialement faible qui se dégrade

Sur la base du profil de scolarisation, il est possible de se faire une représentation de la capacité rétention du système éducatif burundais. Cette rétention est appréciée à travers la succession des taux de survie d'une cohorte de 100 élèves de la 1ère année du fondamental à la dernière année du post-fondamental.

Au début de la période d'observation (2014-2019), sur 100 élèves qui entrent au cycle fondamental, seulement une trentaine achève le cycle. A peu près le quart parmi les enfants initiaux entreront au post-fondamental et 22 achèveront les deux cycles.

On note une dégradation de la rétention en fin de la période d'observation (2014-2019). Seulement 25 des 100 élèves qui entrent au fondamental achèvent ce cycle, 24% entreront au post-fondamental.

Graphique 3 : Profil de rétention en début et fin de période d'observation.



Source : Calcul de l'auteur à partir des données SIGE

III.1.4.2. Le redoublement toujours en vogue

Tableau 13 : Pourcentage de redoublants par année d'études

	2014-2015	2018-2019
% de redoublant au Fondamental	21	26
1ère année	25	30
2ème année	24	29
3ème année	20	24
4ème année	18	20
5ème année	25	27
6ème année	22	23
7ème année	14	29
8ème année	9	24
9ème année	13	23
10ème année	17	-
% de redoublant au post-Fondamental	9	17
11ème/10ème année	15	32
12ème /11ème année	7	14
13ème /12ème année	4	6

Source : Calculs de l'auteur à partir de la base SIGE du MENS

Le tableau ci-dessus présente les pourcentages de redoublants dans les cycles d'enseignement fondamental et post-fondamental entre 2014-2015 et 2018-2019. Le redoublement reste non seulement élevé mais aussi et surtout en vogue. A titre illustratif, au cycle fondamental, le pourcentage de redoublants est de 26% en 2019, soit 5points de plus qu'en 2015 où il était estimé à 21%. La situation s'est systématiquement détériorée à tous les niveaux du fondamental, les problèmes de redoublement les plus importants étant observés au 4ème cycle du fondamental. En effet, d'un gain moyen de 3 points de pourcentage sur les six premières années du fondamental, le pourcentage de redoublants a presque doublé en 7ème année(passant de 14 à 29%), presque triplé en 8ème année (passant de 9 à 24%) et gagné 10 points de pourcentage en 9ème année(passant de 24 à 32%).

Le pourcentage des élèves redoublant n'a pas connu une évolution favorable au post-fondamental. Estimé à 9% au début de la période d'observation, le taux de redoublants s'est établi à 17% en 2018-2019. Les données administratives montrent cependant que le pourcentage de redoublant s'amenuisent à mesure que les élèves progressent à l'intérieur du post-fondamental. Cette donnée pourrait paraitre invraisemblable, notamment en dernière année en raison des faibles taux de réussites à l'examen d'Etat mais il est important de noter que de nombreux élèves ayant échoués ne sont pas comptabilisés dans les statistiques officielles de l'année suivante puisqu'ils repassent leur examen sans passer par un établissement scolaire quelconque.

III.1.4.3. Une efficacité interne faible et en dégradation

Le portrait du redoublement au Burundi ne plaide pas pour une bonne efficacité interne. Tout comme le redoublement, l'abandon scolaire nuit à l'efficacité interne. L'impact global et individuel du redoublement et l'abandon est présenté à travers des coefficients d'efficacité interne(CEI) et discutés ci-après :

Ainsi trois types de CEI sont calculés

Le coefficient global mesure la part des dépenses publiques consacrées à scolariser les élèves et qui s'est révélé utile pour produire des résultats observés (achèvement du cycle dans le cas présent). Le système est donc plus efficace que ce coefficient global est plus élevé.

CEI abandon est une mesure partielle de l'efficacité interne à l'absence des redoublements. Il s'agit donc d'apprécier la part du gaspillage des ressources imputables aux abandons scolaires.

Le CEI redoublement est également une mesure partielle de l'efficacité interne. Il permet d'estimer la part de gaspillage des ressources imputables uniquement aux redoublements.

En effet, en 2015, plus de la moitié (56%) des ressources totales a été gaspillée du fait des redoublements et abandons. L'impact de l'abandon scolaire sur le gaspillage des ressources est le plus important.

Le CEI abandon (50%) est de loin plus faible que le CEI redoublement (88%). On note par ailleurs une détérioration de tous les CEI (global et partiels) en 2019. Ce constat est cohérent avec l'augmentation des pourcentages de redoublants entre début et la fin de période d'observation.

Le CEI global a perdu 10points de pourcentage, le CEI abandon a perdu 3points de pourcentage alors que le CEI redoublement en a perdu 14. Ces indicateurs montrent qu'au post-fondamental, l'abandon est plus problématique que le redoublement.

Au post-fondamental, le gaspillage est aussi important mais reste largement raisonnable compte tenu de la situation observée au cycle précédente. En 2019,20% des ressources sont perdues du fait des redoublements et abandons. En 2019, le CEI global (76%) et le CEI redoublement (81%) sont en recul de respectivement 4 et 6 points alors que le CEI abandon s'est améliorée de 3points.

III.2. Discutions des résultats sur l'efficacité interne du système éducatif

L'efficacité interne du système éducatif renvoie à l'analyse de l'ampleur des différents indicateurs du système éducatif dont le gaspillage des ressources allouées au secteur du fait des abandons et redoublements.

En effet, les résultats révèlent une évolution en hausse dans certains sous-secteurs mais complétement erratiques dans d'autres. Au niveau de l'enseignement fondamental, le TBS a connu une évolution peu favorable. Ce constat, s'il ne reflète pas une baisse de capacité physique d'accueil, est le résultat de plusieurs phénomènes parmi lesquels il est utile de noter :

La réforme du cycle fondamental qui a conduit structurellement à la baisse des effectifs scolaires par rapport à un niveau attendu s'il n'y avait pas eu de réforme ; Une évolution positive mais très lente des effectifs scolaires au cycle fondamental (1%) conjugué à une évolution beaucoup plus rapide de la population jeune.

Au post-fondamental par contre, le TBS a presque doublé. De 16% en 2014, il s'est établi à 28% en 2019. Compte tenu de sa capacité d'accueil, des conditions de scolarisation, le système est encore loin de satisfaire la demande de scolarisation au post-fondamental.

Au niveau supérieur, le nombre des inscrits pour 100000 habitants est en baisse de 2015 à 2019, à un rythme moyen de 8% alors que les taux de réussite (33-37%) à l'examen de fin du cycle post-fondamental ont très peu fluctué sur la période. Ce constat est justifié par la baisse des effectifs du post-fondamental en fin de période. Ainsi, il apparait que le système éducatif burundais est encore loin de pouvoir répondre à la demande potentielle d'éducation, notamment au post-fondamental et à l'enseignement supérieur.

Si on compare le Burundi avec d'autres pays de la sous-région ou d'autres ayant un niveau de développement similaire, le Burundi performe différemment en fonction des cycles ou des sous-secteurs considérés. Si le Burundi doit considérablement améliorer sa capacité d'accueil sur trois premiers cycles du fondamental, il affiche une performance similaire à celle observée en moyenne dans les pays comparateurs. En effet, le TBS vaut 109% au Burundi contre une moyenne de 108% dans les autres pays. Ce constat montre que le Burundi a concentré ses efforts sur trois premiers cycles du fondamental plutôt que les autres niveaux d'enseignement. Au niveau du 4ème cycle du fondamental (collège pour les autres pays) et post-fondamental, le TBS burundais est inférieur à la moyenne international : 23 points en dessous du TBS calculé au collège et 10 points en dessous en ce qui concerne le post-fondamental. Deux enquêtes ont été utilisées pour apprécier les niveaux de scolarisation au Burundi. Il s'agit de l'EDS conduite dans le pays en 2017 et l'Enquête intégrée sur les conditions de vie des ménages au Burundi (EICVMB) réalisée en 2017. Ces deux enquêtes comportent un module d' « EDUCATION » qui est mobilisé pour estimer un profil de scolarisation constituant ainsi une autre source d'information pour comprendre l'évolution des élèves à travers les différentes classes.

Les recours à une enquête auprès des ménages pour effectuer ce calcul offre une alternative importante pour apprécier les indicateurs de scolarisation en particulier dans les pays où les données administratives ne sont pas de bonne qualité. De plus les données nécessaires au calcul des taux d'accès sont issues d'une même source et sont par conséquent obtenues grâce à un même processus de généralisation des données, augmentant ainsi le niveau de confiance qui peut être attribués aux calculs.

Cependant l'enquête n'a pas été conduite pour élaborer un profil de scolarisation. L'usage qui en fait est donc secondaire et a pour conséquence que les taux calculés peuvent dans certaine mesure, déformer la situation réelle.

Des différences, plafonnées à 9 points de pourcentage, sont notées entre les taux d'accès sur les deux profils, en dépit du fait que ces deux enquêtes aient été conduites dans une fenêtre de temps très réduite (moins de deux ans).

Ces différences peuvent résulter du fait que les deux enquêtes si elles se veulent représentatives, ont néanmoins des plans d'échantillonnage différents, des procédures de collecte des données et de vérification, nettoyage des données qui ne sont identiques. Le processus final de généralisation des données diffère donc d'une enquête à l'autre.

Les fluctuations observées ne sont donc pas le résultat d'une baisse des indicateurs mais plutôt liées à différence entre les enquêtes. L'analyse des données ménages révèle les constats suivants :

L'admission au cycle fondamental est plus faible que celle estimée à partir des données administratives, quelle que soit l'enquête auprès des ménages utilisés. Les données administratives collectées permettent d'estimer les TBA à 114% en 2017 et118% en 2018. Par contre, ce même indicateur est estimé à 93% où 2017 et 94% en 2018 selon les enquêtes auprès des ménages.

L'achèvement du cycle fondamental estimé par les enquêtes auprès des ménages est relativement proche de l'achèvement selon les données administratives. Les différences ne sont que de 2points de pourcentage en 2017 en faveur des données administratives et 6points de pourcentage en 2018 en faveur cette fois-ci des enquêtes auprès des ménages.

L'admission au post-fondamental oscille entre 25% et 33% entre 2017 et 2018 selon les enquêtes auprès des ménages alors qu'elle n'a pas changé (31%) entre les deux dates selon les données administratives.

L'achèvement du post-fondamental est estimé à 25% à partir des données administratives alors que les enquêtes auprès des ménages indiquent des valeurs plus faibles (18% en 2017 et 14% en 2018). Quoiqu'il en soit, les deux sources de données s'accordent pour révéler une faiblesse générale des indicateurs de scolarisation au cycle fondamental. Très peu d'élèves sont maintenus dans le système lorsqu'ils y accèdent et beaucoup moins achèvent les différents cycles. Cette observation est renforcée par la comparaison internationale des taux d'accès et d'achèvement des différents cycles du système éducatif du Burundi (calculé pour l'année 2018). Comparé aux autres pays, le Burundi se distingue en ce qui concerne l'admission au fondamental(118) alors que qu'il a de bien moins bons résultats en ce qui concerne l'achèvement de ce cycle. Le système éducatif burundais se positionne mieux en matière d'admission à l'enseignement fondamental.

Cependant tous les autres indicateurs sont en défaveur du Burundi. C'est pourquoi, il est plus urgent de prendre des mesures soutenues afin de réaliser des avancées massives pour le relèvement des indicateurs de scolarisation.

L'admission quant à elle, accuse une baisse ceci est expliqué par une croissance lente des effectifs scolarisés dans l'enseignement fondamental alors que la population d'âge théorique à ce cycle croit de façon nettement plus rapide ainsi que d'une baisse des effectifs au niveau de l'enseignement post-fondamental. La raison est qu'au niveau du fondamental l'inscription et les frais scolaires sont gratuits. En plus, le système burundais est beaucoup sélectif est par conséquent occasionne beaucoup d'abandons. On remarque aussi un nombre important d'élèves qui quitte le système éducatif avant la fin du cycle fondamental et a très peu de chances d'acquérir les compétences de manière durable. Ceci est d'autant plus alarmant que, même en fin de cycle fondamental de nombreux élèves burundais ont d'énormes difficultés d'apprentissages. Il est important, au regard de cette situation de prendre des mesures appropriées pour améliorer l'accès des enfants de 6ans à l'école mais surtout maintenir tous les enfants d'âge scolarisable à l'école.

Si les indicateurs précédents sont à la hausse, la rétention des élèves est un problème important au Burundi. Le système éducatif burundais est caractérisé par des niveaux de redoublement particulièrement élevés mais aussi par le phénomène des enfants en dehors du système éducatif. Il est important de s'attaquer au problème de l'efficacité interne pour une meilleure gestion des flux d'élèves. Parlant du redoublement qui est toujours en vogue, une estimation récente et concurrente de ces statistiques peut être obtenue à partir des données d'évaluations des apprentissages collectées par PAADISCO en 2019. Ces données collectées de manière cohérentes avec celles présentées, indiquent une hausse des redoublants au Burundi.

Ainsi, force est de constater que les partisans du redoublement sont encore très nombreux au Burundi, mais le pays est loin d'être isolé dans son recours massif à cette solution pédagogique pour améliorer les performances scolaires des élèves. Le Benin (15% en 2018), Madagascar (26% en 2018), LA République centrafricaine (23% en 2016), ou encore le Tchad (18% en 2016) affichent les proportions des redoublants importantes et place le Burundi dans une perceptive internationale de la fréquence du redoublement.

A l'exception du post-fondamental, le redoublement est bien ancré au Burundi que dans les autres pays d'Afrique comparateurs. Cette mauvaise pratique a des conséquences importantes sur le système éducatif dont elle affecte l'efficacité interne. Elle agit également sur les apprentissages des élèves, questionnant de ce fait son efficacité pédagogique.

III.3. Efficacité externe de l'enseignement fondamental, post-fondamental et supérieur : externe

L'analyse de l'efficacité externe se concentre sur l'intégration des sortants du système éducatif burundais dans le marché du travail ou purement et simplement sur la promotion de l'auto-emploi. Les sections suivantes visent donc à illustrer la situation d'emploi des jeunes burundais avec l'accent spécifique sur les sortants de l'école fondamental, post-fondamental et de l'enseignement supérieur.

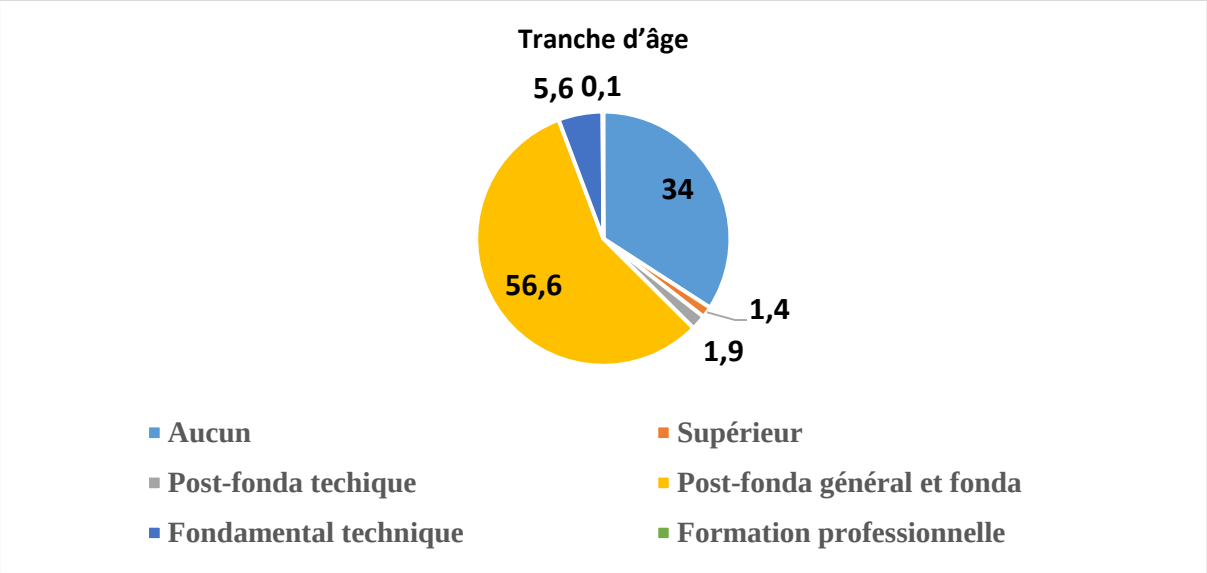
Toutes les analyses de ce genre reposent sur la disponibilité des données récentes et fiables. Alors que, pour l'efficacité interne, ces données se trouvent généralement dans les annuaires des statistiques et dans les outils de collecte régulière des données d'information, pour l'efficacité externe, les analyses reposent sur les données d'enquêtes recueillies sur terrain. Parmi les plus communes, il convient de citer les enquêtes sur la main d'œuvre, les études sur la transition-école-travail de l'(OIT) et d'autres.

Etant donné l'absence de toutes ces études au Burundi depuis2015, l'analyse de l'efficacité externe s'est basée sur l'ECVMB, enquête rapide réalisée par ISTEBU en 2017. Cette enquête, qui est une version « light » d'une plus grande enquête qui a été réalisé, comprenait un volet « emploi » qui inclut 14 questions permettant de dégager un aperçu général du marché de l'emploi et en lien avec la formation du capital humain, avec des ventilations par genre, résidence et niveau d'études qui fournissent des détails supplémentaires.

III.3.1. Considérations préliminaires sur le niveau d'éducation des Burundais

En terme de répartition de l'échantillon ECVMB par niveau d'études, chez 57% des enquêtés, le fondamental et le post-fondamental général sont les hauts niveaux d'études atteint. Le post-fondamental technique est le plus haut niveau d'études atteint par 6% de l'échantillon. Un chiffre le plus bas observé (1,4%), ce qui semble mettre en évidence des problèmes d'accès et de faible attractivité de la population pour ces niveaux du système éducatif. Ces données constituent donc un indicateur indirect d'une très faible dotation en capital humain et compétences pour le marché du travail dans un sens élargi, d'autant plus qu'un tiers des enquêtés n'atteint aucun niveau d'études d'éducation (34%) ce qui justifie un impact sur la dotation en compétences fondamentales dans la population burundaise.

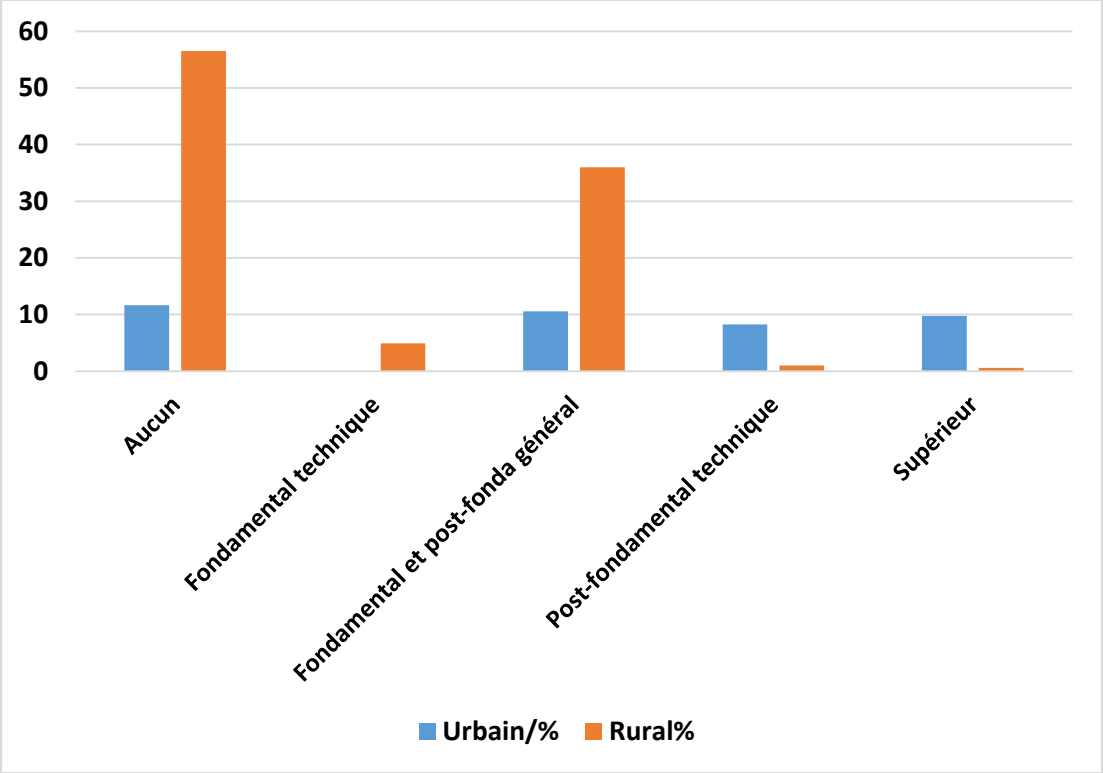
Graphique 4 : Répartition de la population en âge de travailler (15-64 ans) selon le plus haut niveau d'éducation atteint



Source : Auteur sur base des données ECVMB 2017

En termes de lieu de résidence, le milieu urbain domine les enquêtés qui ont atteint le niveau supérieur, ce qui confirme le caractère urbain de ce niveau d'éducation. C'est au contraire dans le milieu rural que les enquêtés sans aucun niveau atteint se concentrent (96%). Si le caractère urbain et rural de ces deux extrêmes parait évident confirmant les conditions plus favorables des résidents en milieu urbain, on observe toutefois une convergence urbains-ruraux pour le post-fondamental technique et une prédominance de résident en milieu rural parmi eux ayant la formation professionnelle (78%et 22%). Les clivages en dotation du capital humain entre le marché du travail urbain et ruraux au Burundi sont confirmés en effet, seulement 12% des personnes enquêtées issues du milieu urbain n'ont aucun niveau d'éducation alors que ce taux est trois fois plus élevé (37%) en milieu rural. Un constat similaire vaut pour l'enseignement technique et le supérieur, car 18% des personnes enquêtés en milieu urbains ont atteint l'enseignement pos-fondamental technique, le supérieur, pour à peine 2% en milieu rural.

Graphique 5 : Répartition de la population (15-64) en âge de travailler par milieu de résidence selon le plus haut niveau atteint



Source : Auteur a partir des données ECVMB 2017

III.3.2. Considération préliminaire sur l'emploi au Burundi : un contexte à haute informalité avec des fortes disparités par milieu de résidence

Suite à un aperçu des données ECVMB sur le niveau d'éducation des Burundais, l'analyse se concentre sur la participation au marché du travail et le chômage pour aborder l'offre du capital humain dans un sens élargi. Ensuite une description de l'économie burundaise des problématiques liées à la qualité des emplois, se concentrant en particulier sur leur formalité et leur répartition sectorielle comme indicateur de l'adéquation formation-emploi.

III.3.2.1. Le chômage : un phénomène jeune et urbain

Les taux de participation et de chômage fournissent des informations préliminaires sur l'emploi, sans pourtant fournir d'informations sur la situation d'emploi de la population, car ils n'englobent pas de dimensions qualitatives concernant la mesure dans laquelle la population parvient à s'intégrer dans le marché du travail, importante pour amorcer toute évaluation d'un marché de formation du capital humain et de lien formation-emploi.

Le terme « chômage » est employé dans son sens élargi, incluant les découragés. Il s'agit d'une définition plus pertinente pour les pays à faible revenus comme le Burundi, mais cette définition plus ample risque de gonfler artificiellement le chiffre des chômeurs. Toute conclusion issue de cette section doit tenir compte de cette précision méthodologique.

Tableau 14 : Structure de la population en âge de travailler

	Tranche d'âge	Genre				Milieu de résidence		
Situation d'activité	15-29	30-34	35-64	Hommes	Femmes	urbain	rural	ensemble
population des 15-64 ans	2800622	619606	2238002	2687576	2970653	654273	5003957	5658230
Population active	2175092	605869	2170783	2336057	2615687	488467	4463277	4951744
Actifs occupés	2086842	585596	2131019	2270235	2533222	398409	4405047	4803456
Chômeurs	8825	20274	39764	65822	82466	90058	5823	148288
Inactifs	62553	13737	67219	351519	354976	165805	54068	706485
Taux de participation	77,7	97,8	97,0	86,9	88,1	74,7	89,2	87,5
Taux de chômage	4,1	3,3	1,8	2,8	3,2	18,4	1,3	3,0

Source : Construction de l'auteur sur base des données de l'ECVMB

D'après le tableau ci-dessus, le taux de participation globale est de 87,5%. Les chômeurs ne représentent que 3% de la population. Trouver un emploi de n'importe quel type n'est donc pas un obstacle insurmontable au Burundi. Le taux de participation augmente au-dessus de 30 ans avec une participation presque totale avec 98% et 97% respectivement pour 30-40 ans et les 35-65ans.

De par ces résultats, le chômage montre une tendance décroissante par tranche d'âge (4% pour les 15-29ans, 3% pour les 30-34ans et 2% pour les 35-64 ans. On constate en effet que le taux de chômage est globalement bas au Burundi à tous les âges (3%). S'engager dans une activité productive quelconque parait donc relativement facile en termes généraux d'autant plus les données de l'ECVMB ne montrent pas de fortes disparités de genre, avec deux taux

similaires de 84% et 85% de participation pour les hommes et les femmes respectivement et un chômage d'environ 3% pour deux genres. En termes de probabilité d'obtenir un emploi, on remarque donc une convergence globale entre l'intégration des hommes et les femmes dans la promotion du capital humain. On n'est donc pas en présence d'un écart de genre dans la participation au marché du travail. Cette égalité de genre dans la participation globale dans la promotion du capital humain n'est pourtant pas un indicateur exhaustif de la condition des femmes burundaises ayant un emploi. D'autres indicateurs montrent que, sous l'angle de l'accès à un emploi de qualité, des écarts plus prononcés de genre se manifestent.

Obtenir un emploi informel n'est donc pas particulièrement difficile, à partir du moment où un nombre très important de chercheurs d'emploi se retrouve obligé d'accepter des emplois de basse qualité, sans sécurité professionnelle sur le long terme, ni un salaire régulier et de protection sociale. Il s'ensuit d'ailleurs que les taux de chômage global en Afrique subsaharienne est plus bas (4% et 6% OIT en 2019, p.28) par rapport à d'autres régions plus développées économiquement et avec un plus haut taux de formalité (7% en Europe, 8% en Amérique Latine et Caraïbes, 12% en Afrique du Nord).

Les données sur le chômage par niveau d'éducation confirment un phénomène assez commun de pénalisation des lauréats de l'enseignement supérieur car leur transition vers l'emploi tend à être plus graduelle. La valeur ajoutée de l'enseignement supérieur sur le marché du travail se manifeste sous l'angle de qualité et non de quantité des emplois.

III.3.2.2. Les NEET : des taux plus haut en milieu urbain

Un autre indicateur utile est le taux de NEET (« Not Employment, Education or Training », « nini »en français) concerne les individus qui ne sont ni à l'école, en formation, ni en emploi. Le taux de NEET fournit donc une mesure plus ample des entrées potentielles sur le marché du travail que le chômage, car il inclut ceux qui sont en dehors du marché du travail, du système éducatif et de type de formation et processus d'acquisition des de compétences. Ce groupe est donc exclu des systèmes formels et informels de production et d'acquisition des compétences et constitue une perte du capital humain pour l'économie. Ce phénomène ne touche que 4% des enquêtés de l'ECVMB.

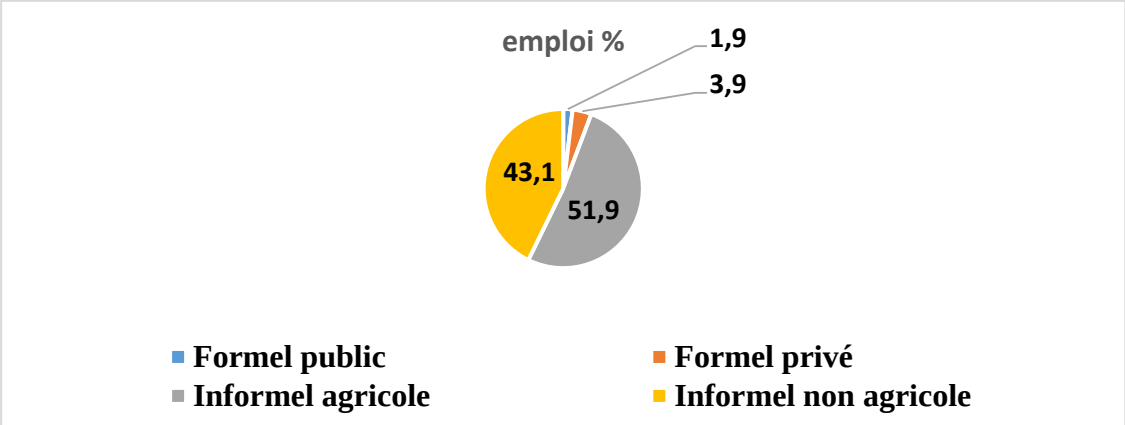
La présence des NEET est effet plus visible dans les économies avancées et à moyen revenu car, dans les économies à bas revenu comme celle du Burundi, l'absence totale des réseaux de protection sociale formels et l'insuffisance des réseaux informels met plus de pression sur les individus pour la recherche d'un emploi, quel qu'il soit.

Si on n'observe pas une forte dimension de genre pour cet indicateur, le caractère urbain des NEET au Burundi (13% dans les villes) témoigne une fois de plus des difficultés d'insertion professionnelle et d'accès à l'emploi dans les marchés du travail urbains.

III.3.2.3. La structure des emplois : un marché où prédomine le secteur informel

Les aspects qualitatifs de l'emploi au Burundi sont traités sous l'angle du niveau de formalité des emplois, avec bien entendu un regard sectoriel et, successivement, par niveau d'éducation. Ces données sur la qualité des emplois complètent celles sur la participation et le chômage et mènent à un aperçu plus exhaustif du marché du travail burundais, permettant une meilleure appréciation de la situation générale de l'emploi mais aussi de la qualité des emplois disponible dans le pays.

Graphique 6 : Répartition des emplois formels et informels en %

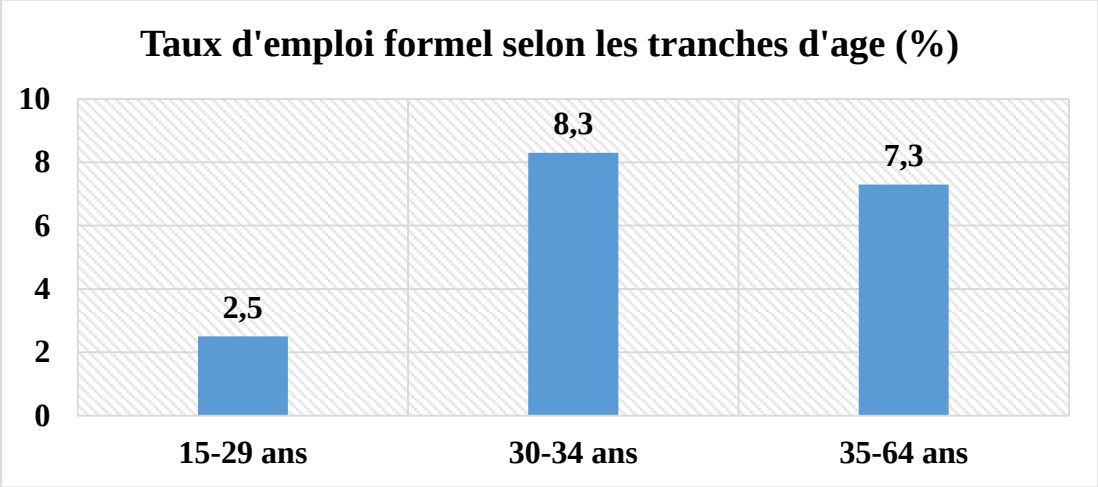


Source : Calcul de l'auteur sur base de l'ECVMB 2017

L'emploi informel occupe 95% des actifs. L'économie burundaise se caractérise donc par une informalité presque totale. Les activités informelles de type agricole sont les plus communes dans le milieu rural (57%) alors qu'en milieu urbain, les activités informelles non agricoles sont par ailleurs plus communes chez les femmes (56%) que chez les hommes (47,5%). En conséquence, les conditions de femmes augmentent la probabilité d'occuper un emploi informel dans le secteur agricole.

Ainsi, parmi la minorité de la main-d'œuvre employée dans le secteur formel (5%), on constate une prépondérance consistante d'emplois dans le privé plutôt que dans le public. On observe par ailleurs une corrélation positive entre emploi formel et par âge avec un taux d'emploi formel trois fois plus haut dans la tranche d'âge 35-64 ans que 15-29ans.

Graphique 7: Taux d'emploi formel selon les tranches d'âge (%)



Les jeunes sont donc une catégorie peu représentés dans l'emploi formel, mais il faut souligner que les taux de formalité demeurent globalement assez faibles pour toutes les tranches d'âge (2,5% pour les 15-29ans et 7% pour les 35-64 ans). Le taux d'emploi formel est trois fois plus haut parmi les hommes (7,6%) que les femmes (2,7), en ligne avec une tendance générale en Afrique subsaharienne.

Les femmes sont donc pénalisées en termes d'emploi formel. Le facteur explicatif plausible pour cet écart est représenté par les activités familiales non rémunérées qui maintiennent les femmes en activités mais dans un cadre informel. Comme pour le chômage, on observe une corrélation entre formalité et milieu de résidence, mais dans le sens inverse. Si la probabilité d'être chômeur est plus haute chez les urbains, on observe en milieu urbain un haut taux de formalité. En effet, les résidents en milieu rural sont davantage pénalisés sous l'angle de l'accès à l'emploi formel.

Si l'on veut dégager une tendance plus ample et généralisable sur la nature de l'emploi, sur base des données disponibles, il y a lieu de conclure que l'emploi formel, minoritaire au Burundi, parait avoir un profil urbain, de plus de 30ans, masculin, orienté vers le secteur privé et corrélé positivement avec le niveau d'éducation.

Le contraire semble être observable pour l'emploi informel majoritaire au Burundi, qui est un phénomène plutôt rural, féminin, jeune et qui touche davantage les couches les moins éduquées de la population.

III.3.2.4. Répartition de population emploi par secteur d'activité et niveau d'éducation : forte plus-value de l'éducation dans les emplois formels

La répartition de population emploi par secteur d'activité d'éducation implique une forte plus-value de l'éducation dans les emplois formels. En effet, pour apprécier la composition du marché de travail, formel et informel, par domaine d'activité, un regard sectoriel a été utilisé. Ainsi, l'économie formelle, qui emploie une minorité de la population, est caractérisée par une répartition de l'emploi par secteur d'activité économique assez homogène avec 66% des emplois dans les services, 24% dans l'agriculture, 4% dans l'industrie et 6% dans le commerce. Si on croise ces données avec celles relatives au niveau d'éducation, on peut dégager des corrélations plus spécifiques sur la relation formation-emploi et allocation sectorielle des emplois par niveau d'éducation.

L'agriculture est dans ce sens le secteur à plus faible intensité en compétences et capital humain dans sa main-d'œuvre sectorielle, avec une dominance très prononcée des sortants du fondamental et post-fondamental général (91%). La dotation en capital humain des autres secteurs économiques est haute, le fondamental et le post-fondamental jouent un rôle de premier plan mais moins prononcé comme haut niveau d'éducation atteint par la main-d'œuvre (75% dans l'industrie, 83% dans le commerce et 74% dans les services).

Ces données nous permettent de dégager un aperçu des emplois formels et informels par catégorie socioprofessionnelle en fonction du niveau d'éducation atteint. Pour le fondamental et le post-fondamental général, la majorité des emplois sont dans le secteur informel agricole (56%) et non agricole (37%) avec un taux de formalité des emplois pour cette catégorie 6%.

L'enseignement supérieur est celui qui est associé de la manière la plus forte avec un emploi formel, avec un taux de formalité de 61% parmi ses sortants. Les débouchés professionnels sont concentrés dans les catégories des cadres supérieurs (8%), moyens (27%) et employés qualifiés (23%). Il faut néanmoins noter la haute proportion des sortants du supérieur travaillant dans le secteur informel (7% agricole et 31% non agricole), ce qui montre qu'en dépit d'un avantage clair sous l'angle de la qualité des emplois, l'enseignement supérieur ne met pas complètement à l'abri du risque d'un emploi informel.

III.3.2.5. Le déclassement

Cet indicateur fournit des informations sur la proportion des personnes actuellement en emploi qui exercent une profession qui n'est pas à la hauteur de leurs qualifications. Un individu actif est déclassé, si son niveau de qualification est supérieur au poste qu'il occupe selon la classification standardisée. Cet individu « déclassé » est donc en situation de surqualification.

En général, les données ECVMB sur le déclassement montrent les bénéfices en termes d'enseignement supérieur dont les sortants sont susceptibles d'occuper un emploi non aligné avec leur niveau de qualification par rapport aux sortants des autres cycles.

Toutefois, en termes absolus, le taux de déclassement des sortants du supérieur demeure assez haut, ce qui renvoie à la problématique plus ample de la qualité des emplois fournis par l'économie burundaise. Un fort déséquilibre entre l'offre et la demande de main-d'œuvre sur le marché du travail et une faible correspondance entre le niveau de formation des individus et emploi occupé constitue donc deux défis à relever. En outre, on constate que le déclassement affecte davantage les femmes (95%) que les hommes (84%) dans l'ensemble des niveaux d'éduction.

III.4. Discussion sur l'efficacité externe de l'enseignement fondamental, post-fondamental et le supérieur

La ventilation par genre des données sur le plus haut niveau d'éducation atteint montre une situation de fortes disparités et pénalisation des femmes. Les femmes en effet, dominent la catégorie « aucun niveau atteint », (62%) et sont en infériorité marquée dans l'enseignement supérieur (35,5%) vis-à-vis des hommes et, dans une moindre mesure, dans le post-fondamental technique (42%) et dans le fondamental technique (44%). Une situation peu équitable s'observe pour le fondamental et le post-fondamental général (52%-48%) filles – garçons.

Cette pénalisation presque systématique des femmes dans des niveaux de fondamental technique et le supérieur du système se reflète dans difficulté marquée pour les femmes à accéder à un emploi décent. Analysant les données par tranche d'âge, on constate pourtant un plus faible taux de participation au marché du travail des jeunes (15-29ans), ce qui montre une réticence systématique de cette catégorie à s'engager dans l'activité productive ou tout simplement à en chercher.

Des disparités émergent lorsqu'on analyse le taux de chômage en fonction du milieu de résidence. Les données ECVMB montrent une forte pénalisation pour les résidents en milieu urbain, où la participation au marché du travail est plus faible (75%) qu'en milieu rural (89%). En ligne avec les résultats, une différence remarquable en termes de chômage (18% et 1% respectivement en milieu urbain et rural) reflète une disparité géographique rural-urbain assez prononcée dans l'accès à l'emploi. Le chômage urbain est par ailleurs très commun dans les économies d'Afrique subsaharienne, car l'exode rural augmente le nombre de chercheurs d'emploi, ce qui entraine un déséquilibre entre l'offre et la demande d'emploi dans les villes. Ces déségrégations illustrent que le profil le plus commun du chômage est donc un(e) jeune, résident(e) en milieu urbain. Ces tendances d'égalité de genre et de pénalisation urbaine cachent pourtant une situation évidente d'inégalité de genre et de pénalisation rurale sous l'angle de la qualité des emplois.

En effet, bien que le caractère urbain du chômage illustre un défi à relever en termes d'intégration socioéconomique des jeunes résident en ville, il faut également constater qu'un plus bas chômage et le haut taux de participation en milieu rural ne sont des résultat positifs qu'en apparence, car ces indicateurs des résultats doivent être interprétées à la lumière des informations sur la qualité de l'emploi qui est en général plus faible en milieu rural, avec une forte prépondérance du sou emploi informel.

Pour les mêmes raisons, les hauts niveaux globaux de participation n'indiquent pas un fonctionnement efficace de qualité du marché de travail car ils cachent des problématiques aigues de qualité de l'emploi. Il s'agit en effet d'une tendance commune dans le marché du travail en Afrique subsaharienne, car les travailleurs vivent dans la pression constante de rester en toute activité disponible sur le marché pour s'assurer les moyens de subsistance et non les moyens de promotion.

Conclusion du troisième chapitre

Ce chapitre était consacré à l'analyse des effets des réformes éducatives sur le capital humain au Burundi. Concernant l'évolution de la couverture scolaire, les effectifs dans le cycle fondamental et post fondamental sont en hausse depuis 2014. Cette hausse a été timide au fondam**ental** mais soutenue au post-fondamental général et pédagogique. Malgré un TBS élevé, estimé à plus de 120% en 2019 selon les données administratives, l'accès dans les autres niveaux de scolarité décroit rapidement du fait des nombreux redoublements et abandons. Ces deux phénomènes grèvent considérablement le système éducatif burundais et en réduise l'efficacité interne. De manière assez cohérente avec les indicateurs de scolarisation présentés, l'EVS (espérance de vie scolaire) au Burundi en 2018 n'est que de 7,4 années. Cet indicateur est moins élevé que dans les pays voisins, résultat d'une sélection plus importante dans le système éducatif burundais, en particulier au fondamental. Mais en lien avec les moyens consentis pour atteindre ce résultat, le système éducatif burundais reste très peu efficient. Les marges de manœuvre sont donc importantes pour permettre au pays d'améliorer la scolarisation et l'efficacité interne de son système éducatif. S'agissant de l'efficacité externe, une valeur ajoutée pour l'enseignement post-fondamental et le supérieur mais dans un contexte de faible adéquation formation-emploi. De ce fait, on constate le caractère urbain du chômage comme dans la plupart des économies d'Afrique subsaharienne, qui touche davantage les jeunes. L'informalité élevée de l'économie entraine une faible capacité à produire des emplois de bonne qualité. Le taux d'emploi formel augmente avec le niveau d'éducation avec une forte valeur ajoutée pour le post-Fondamental et le supérieur dont les diplômes enregistrent une meilleure insertion des emplois de qualité.

CONCLUSION GENERALE

L'objectif de cette étude était de faire une analyse de la contribution des réformes éducatives sur la production et la promotion du capital humain au Burundi. La littérature théorique indique que le capital humain est un ensemble des capacités productives que tout individu acquiert par accumulations des connaissances générales ou spécifiques et de ce fait, peut être assimilé à un bien immatériel qui peut faire progresser ou soutenir la productivité, l'innovation et l'employabilité. Il peut croitre, se réduire ou devenir obsolète. Ainsi, le capital humain peut provenir de différentes origines en l'occurrence et notamment, les apprentissages organisés dans le cadre de l'éducation et de la formation qui est toujours en perpétuel changement dans le temps et dans l'espace selon les objectifs visés.

Pour le cas d'espèce, une revue critique des écrits a abouti à la formulation de la question suivante « comment la triple réforme, l'école fondamentale, post-fondamentale et BMD ont contribué à la production et à la promotion du capital humain au Burundi ? ». En d'autres termes, quel est le rôle de la triple réforme dans le processus de production, de création de l'auto-emploi ou la promotion des lauréats compétitifs sur le marché du travail ?

Sur le plan méthodologique, la démarche documentaire a été adoptée afin de mieux dégager les grands enjeux des réformes éducatives. Ensuite, une analyse descriptive a permis de présenter l'état des lieux des performances du système éducatif burundais en matière du développement du capital humain. Ainsi, cette approche a permis d'apprécier la qualité du système éducatif adopté par le Burundi et sa contribution a été importante dans le développement du secteur éducatif dans son ensemble.

A partir des résultats auxquels elle aboutit, la présente étude met en évidence les niveaux d'efficacité interne et externe. Au niveau de l'efficacité interne, les indicateurs montrent une faiblesse généralisée et en dégradation. Tout comme le redoublement, l'abandon nuit aussi à l'efficacité interne. L'impact global et individuel du redoublement et de l'abandon est présenté à travers les coefficients d'efficacité interne (CEI). En 2015, plus de la moitié (56%) des ressources totales a été gaspillé du fait des redoublants et abandons. L'impact de 'abandon scolaire sur le gaspillage des ressources est le plus important. Le CEI abandon (50%) est de loin plus faible que le CEI redoublement (88%). On note par ailleurs une détérioration de tous les CEI (global et partiel) en 2019 ; ce constat est cohérent avec l'augmentation des pourcentages des redoublants entre le début et la fin de période.

Le CEI global a perdu 10points de pourcentage, le CEI abandon en a perdu 3 points de pourcentage alors que le CEI redoublement en a perdu 14. Ces indicateurs montrent qu'au fondamental, l'abandon est plus problématique que le redoublement.

Au post-fondamental, le gaspillage des ressources est important mais reste largement raisonnable au regard de la situation observée au cycle précédent. En 2019, 20% des ressources sont perdues du fait des redoublements et bandons. En 2019, le CEI global (76%) et le CEI redoublant (81%) sont en recul de respectivement 4 et 6 points alors que le CEI abandon s'est améliorée de 3points. Si l'accès est élevé au Burundi, les problématiques d'achèvement du cycle, redoublement et d'abandon questionnent fortement l'efficacité du système éducatif.

En analysant ces résultats force est de constater que la réforme de l'école fondamentale et du post-fondamentale n'a pas contribué à la promotion et production du capital humain ; ce qui conduit à infirmer la première hypothèse. Par contre, la deuxième hypothèse qui stipule que «la réforme BMD a contribué à la production et la promotion du capital humain » est confirmée car le taux d'emploi formel augmente avec le niveau d'éducation, avec une forte valeur ajoutée pour le post-fondamental technique et le supérieur, dont les diplômes enregistrent une meilleure insertion dans des emplois de qualité. Néanmoins, le taux d'emploi informel des sortants du supérieur (38%) et du post-fondamental technique (64%) demeure assez élevé en termes absolu à cause de la faible capacité de l'économie à générer des emplois de qualité, un facteur exogène au système de formation. Le taux élevé de déclassement observé illustre l'ampleur des problèmes de qualité de l'emploi, en dépit des bénéfices relatifs observés pour les sortants de l'EFP et du supérieur car les informations de la section « emploi » de l'enquête rapide ECVMB ne fournissent qu'un aperçu général.

- Au gouvernement de :

- Définir une politique participative et inclusive dans l'élaboration des programmes scolaires ;
- Allonger le temps pour la formation continue des futurs enseignants et disponibilité le matériel didactique suffisant ;
- Améliorer les conditions de travail lors de la formation initiale en adoptant les programmes et le matériel didactique à l'évaluation de la science et de la technologie.

- Au Bureau pédagogique de :

- Collaborer étroitement avec les enseignants dans l'élaboration des programmes scolaires ;
- Multiplier les visites sur terrain pour échanger avec les enseignants ou pour se rendre compter des difficultés rencontrées par ces derniers.

Les conclusions de notre étude ont une petite portée, raison pour laquelle, il serait bon d'inviter d'autres chercheurs à nous emboiter le pas pour nous compléter ou améliorer le travail accompli.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

I. Ouvrages généraux

1. Barro, R. (1991*), eonomic growth in cross section of countries,* Quartely journal of economics, Vol. 106, n°2, (pp.407-443)
2. Barroso J. (2017), « *Réformes scolaires* ». Dans Rayou P. et Van, Zanten A. (dir), *Dictionnaire de l'éducation,* Paris, PUF.
3. Becker, Gary, *Humain capital, a capital and ampirical analysis with special reference to education,* University of Chicago Press, 1964.
4. Bonboir, A. (1974). *Une pédagogie pour demain*, Paris, PUF
5. Brunsuic, E. (1994) *Réussir l'école : stratégies de réussite à l'école fondamentale*, Paris, PUF.
6. Carnoy, (1999), *Mondialisation et réforme de l'éducation*, p, 78
7. Caroli, (1994), *Croissance et formation, p,*49
8. Chiglione, R. et Matolon, B. (1980). *Les enquêtes sociologiques,* Paris, Armand Colin
9. Dictionnaire Petit Larousse, (1979). Librairie Larousse Paris.
10. Dottrens, R. (1981). *Programme et Plan d'études de l'enseignement primaire*, Paris, UNESCO.
11. Fourquié, P. (1971). *Dictionnaire de la langue pédagogique*, Paris, PUF
12. Germain, E. (1997). L*a tentation du savoir en Afrique, politiques, mythes et stratégies d'éducation au Mali,* Paris, Edition Karthala.
13. Juquin, P. (1973). *Reconstruire l'école,* Paris, Editions sociales.
14. Lanfon, R. (1991). Vocabulaire de la psychopédagogie et de la psychiatrie de l'enfant, Paris, PUF.
15. Legendre, R. (1988). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Paris, PUF.
16. Léon, A. (1977). *Manuel de psychopédagogie expérimentale*, Paris, PUF.
17. Lucas, R.E.(1988) on the mecanism of economic development, journal of monetary Economics, n°22, pp 3-42
18. Malasis, L. (1975). *Ruralité, Education, Développement,* Paris, Masson.
19. Mankiw. G. Romer D. et Weil. D. (1992) : A contribution to empirics of economic growth, Quarterly journal of economic : Vol.107 n°2, (pp.407-437)
20. Rassekh, S. et Vaideanu, G. (1987). *Les contenus de l'éducation, perspectives mondiales d'ici à l'an 2000* ? Paris, UNESCO.

21. Spence, M.A., Market Signoline; *informations; transfer in hiringand relate screening; process,* Havard University Press, 1974.
22. Van, L-C (2004). *La consultation des enseignants du fondamental, Wallonie-Bruxelles, Centre d'étude sociologique*.
23. Paugam, S et Ali... *L'enquête Sociologique,* PUF, 2012.
24. Deblé, I, *La scolarisation des filles, Etudes internationales comparatives sur les déperditions scolaires chez les filles et les garçons, dans l'enseignement du premier et du second degré.* IEDS, Revue du Tiers Monde 1981/1987(pp675-676)
25. NOMEN O, *Partition intime et accomplissement dans Pinjar d'Amrita Printan, Edition de l'Ecole des hautes Eudes en Sciences Sociales*(EHSS)

II. Rapports et revues

1. CRIDIS, (2012). *Analyse de la question enseignante au Burundi. Diagnostic et perspective pour le renforcement des capacités du système éducatif,* Bujumbura, UB.
2. MEBEMFPA (2011). *Plan sectoriel du développement de l'éducation et de la formation (2012-2020),* Bujumbura.
3. Mivuba, A. (2014). *Syndicat des travailleurs de l'enseignement du Burundi, Analyse de la réforme de l'enseignement fondamental,* Rapport provisoire, Bujumbura.
4. OCDE, (1992). *Une éducation et une formation de qualité pour tous,* Paris, OCDE.
5. UNESCO (1971). *Le personnel enseignant et l'élaboration de la politique de l'éducation*, Paris, UNESCO.
6. UNESCO (1977). *Réforme et innovation éducative en Afrique*, Paris, UNESCO.
7. UNESCO (2000). *Forum mondial sur l'éducation,* Rapport final, Dakar, UNESCO.
8. UNESCO (2004). *Education pour tous : l'exigence de qualité*, Paris, Rapport mondial de suivi sur l'EPT, 2005, UNESCO.
9. UNESCO (2004). *Guide méthodologique, pour l'analyse sectorielle de l'éducation, analyse sur l'enseignement du système, avec un accent sur les enseignements primaires et secondaires*, Volume1, Pole de Dakar, UNESCO
10. UNESCO(1958). *Elaboration et promulgation des programmes de l'enseignement primaires*, Paris, UNESCO.
11. UNESCO. (1990). *Déclaration mondiale sur l'EPT*, Jomitien, Thailande, 1ère édition.

12. UNICEF Burundi, MENRS et ISSP (2020). « *Rapport de l'étude sur les enfants et adolescents(e)s en dehors de l'école (EADE) au Burundi* ».
13. (1977) *Revue et document d'éducation, Education en Afrique à la lumière de la conférence de Lagos (1976),* n°25, Paris.

III. Mémoires et thèses

1. Bararufise, B. *Contribution à l'étude des problèmes posés par l'éducation et la scolarisation au Burundi,* thèse présentée en vue de l'obtention du Doctorat de 3ème cycle, Université Lyon II.
2. Butare, T. (1982). *Contribution au développement de l'innovation éducative au Burundi : La réforme de l'enseignement primaire 1969-1980 : Les points et les perspectives. Mémoire inédit,* Eole Supérieure de SAINT-CLOUD, CREFED.
3. Niyongabo, J. (1992). *Contribution à l'étude du problème d'orientation scolaire au Burundi, mémoire inédit,* Bujumbura, UB, FPSE**.**

ANNEXES

Annexe 1 : Salaire mensuel moyen pour deux catégories fonctionnaires selon les différents Ministères clés

	Salaire mensuel par Ministère			
Statut professionnel	Education	Santé	Agriculture	Justice
D6	89026	-	45260	193986
Licence	15681+80000	342369	114385	652520

Source **:** Ministère de la Fonction Publique, du Travail et de la Sécurité Sociale(2012). Elaboration du programme national de réforme de l'administration. Diagnostic et état des lieux, Rapport final

Annexe 2 : Proportion d'élèves en dessous et au-dessus du seuil souhaité de compétences (PASEC 2019)

	Début de scolarité		**Fin de scolarité**	
	Langue	Maths	Lecture	Maths
Proportion d'élèves % Au-dessus du seuil de compétences souhaitées	79	99	28	61
En dessous du seuil de compétences souhaitées	21	1	72	39

Annexe 4 : Répartition de la population en âge de travailler (15-64 ans) selon le plus haut niveau d'éducation atteint

Situation d'activité (%)	Aucun	Supérieur	Post-fonda technique	Post-fonda général et fonda	Fondamental technique	Formation professionnelle
Tranche d'âge 15-64 ans	34	1,4	1,9	56,6	5,6	0,1

Source : auteur sur base des données ECVMB 2017

Annexe 5 : Répartition des emplois formels et informels en%

EMPLOI	%
Formel public	1,9
Formel privé	3,9
Informel agricole	51,9
Informel agricole	43,1

Source : Calcul de l'auteur sur base de l'ECVMB 2017