ÉNAP ÉCOLE NATIONALE D'ADMINISTRATION PUBLIQUE

Thèse de doctorat
présentée à l'École nationale d'administration publique
dans le cadre du programme de doctorat en administration publique
pour l'obtention du grade de Philosophiæ Doctor (Ph. D.)

Thèse intitulée

Les enjeux de mise en œuvre de la politique de réforme de l'enseignement fondamental et post-fondamental au Burundi

Présentée par
Claver Ninganza

Août, 2026

© Claver Ninganza, 2026

La thèse intitulée

Les enjeux de mise en œuvre de la politique de réforme de l'enseignement fondamental et post-fondamental au Burundi

Présentée par

Claver Ninganza

Est évaluée par les membres du jury de thèse suivants :

Nelson Michaud, Professeur titulaire, École nationale d'administration publique (ENAP) et président

Jean-François Savard, Professeur titulaire, École nationale d'administration publique (ENAP) et directeur de thèse

Loubna Belaid, Professeure adjointe, École nationale d'administration publique (ENAP) et évaluatrice interne

Martial Pasquier, Professeur ordinaire, Institut de hautes études en administration publique, Université de Lausanne et évaluateur externe

« À la mémoire de ma mère et ma grand-mère, regrettées Espérance Nyandwi et Magdeleine Ntaraka, vous avez consacré toutes vos vies pour ma réussite.
À ma tendre épouse Divine et notre premier fils Elon Saël. »

Remerciements

La réalisation de cette thèse constitue l'aboutissement d'un long parcours et une évolution intellectuelle, jalonnés d'exigences, de doutes, mais aussi et surtout d'une profonde satisfaction. Elle n'aurait pu voir le jour sans le concours précieux de nombreuses personnes et institutions qui, d'une manière ou d'une autre, ont contribué à nourrir ma réflexion, à soutenir mes efforts et à enrichir cette recherche. Qu'il me soit permis, en ces premières lignes, d'exprimer ma profonde gratitude à toutes celles et tous ceux qui, de près ou de loin, ont contribué à l'accomplissement de ce travail.

D'abord et avant tout, je présente mes sincères remerciements à mon directeur de thèse, Jean-François Savard, qui a cru en moi en acceptant de diriger cette thèse. Jean-François, ma rencontre avec toi à l'Université Senghor en tant que ton étudiant en maîtrise et ton initiation en politiques publiques m'a donné le goût de pousser plus loin sur cette thématique. Je te remercie pour ta disponibilité inconditionnelle, ton encouragement en cas de doutes, et surtout pour ta rigueur et ta capacité de pousser à chercher le meilleur de soi-même. Ma discussion avec toi après mon examen doctoral sur la rigueur et les exigences du troisième cycle en général et plus particulièrement en Amérique du Nord a abouti à une citation qui est devenue une empreinte indélébile pour moi : « Claver, vous vous êtes engagés de venir jouer dans la cour des grands, on ne fait pas des cadeaux ». Je l'ai notée et je te cite.

Mes remerciements vont également à l'endroit du Professeur Thierry Verdel, recteur de l'Université Senghor et madame Claire Deronzier, ancienne déléguée du Québec aux affaires francophones et multilatérales et ancienne représentante du Québec au sein du Conseil d'administration de l'Université Senghor, pour leur accompagnement dans les démarches d'obtention de mon permis d'étude. N'eût été votre soutien, ce projet aurait été étouffé à l'étape embryonnaire. Je remercie aussi Dr Alioune Dramé, ancien directeur du département management de l'Université Senghor pour son encouragement et son soutien durant la période de transition à la fin de ma maîtrise et le début de mon aventure doctorale.

Je tiens à remercier de façon particulière les membres du jury qui ont accepté de consacrer leur temps à la lecture de ce travail. Vos précieux commentaires et vos critiques constructives ont grandement contribué à enrichir la qualité et les apports de cette recherche. Je remercie en outre le ministère de l'Éducation nationale et de la recherche scientifique de la République du

Burundi pour m'avoir ouvert les portes afin de mener des entretiens qui m'ont aidé à mieux comprendre la problématique analysée dans le cadre de cette thèse. Je tiens aussi à remercier les répondants du secteur non étatique pour leur disponibilité et les échanges constructifs à ce sujet.

Je remercie également l'École nationale d'administration publique pour les différentes bourses accordées qui m'ont aidé à avancer dans mon cheminement doctoral. Je présente mes sincères reconnaissances à tout le corps professoral de l'ENAP et tout le personnel en général pour la disponibilité et l'accompagnement. Mes remerciements vont aussi à l'endroit de mes camarades avec lesquels j'ai commencé cette aventure. Merci pour l'encouragement mutuel dans les moments de doutes et d'inquiétudes.

Enfin et surtout, je ne saurais conclure ces quelques lignes de remerciement sans évoquer ma profonde gratitude envers ma famille, tant restreinte qu'élargie, pour son soutien indéfectible. Je remercie tout particulièrement mon épouse qui a été mon dernier rempart dans ce parcours. Je suis devenu de plus en plus absent le moment où je devrais plutôt être de plus en plus présent et tu as porté presque seule, loin de moi, le fardeau de faire venir au monde notre premier fils Elon Saël. Ton sens d'écoute et de compréhension me permet de terminer mon parcours doctoral dans le temps imparti, mille mercis.

Résumé

La mise en œuvre des politiques publiques a été popularisée dans les années 1970 par plusieurs chercheurs qui s'intéressaient à l'analyse des politiques publiques depuis la publication de l'ouvrage *Implementation* de Pressman et Wildavosky. Dès lors, plusieurs courants, modèles et cadres analytiques visant à suggérer les facteurs qui favorisent la mise en œuvre des politiques publiques ont été développés dans le monde occidental. Ces modèles ont longtemps servi d'étalon pour analyser la mise en œuvre des politiques publiques dans d'autres contextes comme les pays en développement[1], y compris l'Afrique subsaharienne. Ces modèles étant des produits émanant des réflexions sur la gestion de la société ayant une culture et une histoire singulière, ils se sont révélés inadéquats et/ou incomplets pour analyser la mise en œuvre des politiques publiques dans d'autres sociétés ayant leurs trajectoires et leurs réalités propres.

Partant de ce constat, cette thèse vise à analyser les enjeux de mise en œuvre des politiques publiques dans les pays en développement, en proposant un cadre analytique plus complet qui mobilise les facteurs qui favorisent la mise en œuvre issus des théories et des travaux de terrains dans le contexte occidental, ainsi que les facteurs qui favorisent la mise en œuvre des politiques publiques spécifiquement dans le contexte de l'Afrique subsaharienne. En adoptant l'approche de complémentarité, le modèle que nous suggérons intègre à la fois la robustesse théorique des modèles classiques sur la mise en œuvre des politiques publiques et l'ancrage contextuel indispensable à l'effectivité de ce processus dans le contexte africain.

Comme cas à l'étude, nous avons analysé les facteurs qui expliquent le dysfonctionnement de mise en œuvre de la politique de réforme de l'enseignement fondamental et post-fondamental au Burundi. Plus concrètement, notre étude a porté sur ladite réforme depuis son lancement en 2013 jusqu'en 2025. La nature de l'étude n'étant pas prédictive, nous avons mené notre recherche par l'approche qualitative basée sur l'étude de cas. Ainsi, nous avons

[1] Dans cette thèse, le concept « pays en développement » signifie les pays à faibles ressources économiques selon le classement de la Banque mondiale.

réalisé des entretiens semi-dirigés auprès de 30 répondants qui ont contribué à la mise en œuvre de cette réforme sur les différents échelons, des experts des réformes éducatives au Burundi ainsi que les représentants nationaux des syndicats des enseignants.

Nos résultats, interprétés à la lumière du cadre d'analyse que nous avons proposé, suggèrent que le dysfonctionnement de mise en œuvre de cette réforme s'explique par des facteurs regroupés en quatre catégories : (i) les problèmes liés à l'acceptabilité sociale dus à la communication lacunaire des objectifs de la réforme par les responsables du pilotage, ainsi qu'à leur approche coercitive pour forcer la mise en œuvre, (ii) les problèmes liés à la mauvaise planification et les manquements du processus décisionnel qui ont engendré plusieurs interventions incohérentes et des décisions incongruentes de mise en œuvre, (iii) les problèmes liés au manque généralisé de ressources dus au fait que la réforme est venue avec le changement complet des programmes du cycle fondamental et post-fondamental, (iv) les problèmes liés aux décisions des partenaires financiers qui étaient défavorables au bon fonctionnement de l'exécution de la réforme.

Mots clés : les enjeux de mise en œuvre, politiques publiques, contexte, pays en développement, Afrique subsaharienne, réformes éducatives, Burundi.

Abstract

The field of public policy implementation gained prominence in the 1970s through the works of several researchers interested in public policy analysis, following the publication of Pressman and Wildavosky's book *Implementation*. Since then, several schools of thoughts, models, and analytical frameworks aimed at identifying the factors that facilitate the implementation of public policies have been developed in the Western world. These models have long served as a reference for analyzing the implementation of public policies in other contexts, such as developing countries, including sub-Saharan Africa. Since these models are products of reflections on the governance of societies with unique cultures and histories, they have been revealed inadequate and/or incomplete for analyzing public policy implementation in other societies with their own trajectories and realities.

Based on this observation, this thesis aims to analyze the challenges of public policy implementation in developing countries by proposing the most complete analytical framework that draws on factors that facilitate implementation derived from theories and fieldwork in the Western context, as well as factors that facilitate public policy implementation, specifically in the context of sub-Saharan Africa. By adopting a complementary approach, the model we propose integrates both the theoretical robustness of classical models on public policy implementation and the contextual grounding essential to the effectiveness of this process in the African context.

As a case study, we analyzed the factors explaining the implementation dysfunction of the reform policy of the basic and post-basic education in Burundi. More specifically, our study focused on this reform from its launching in 2013 to 2025. Since the nature of the study is not predictive, we conducted our research using a qualitative approach based on case study. Thus, we conducted semi-structured interviews with 30 respondents who contributed to the implementation of that reform at various levels, including experts on educational reforms in Burundi as well as national representatives of teachers' unions.

Our findings, interpreted in light of the analytical framework we proposed, suggest that the

implementation failures of this reform can be explained by factors grouped into four categories:(i) issues related to social acceptability due to the inadequate communication of the reform's objectives by those in charge of steering the process, as well as their coercive approach to forcing implementation; (ii) problems related to poor planning and shortcomings in the decision-making process, which led to several incoherent interventions and incongruent implementation decisions; (iii) problems related to a widespread lack of resources due to the fact that the reform involved a complete overhaul of the basic and post-basic school curricula; (iii) problems related to decisions by financial partners that were detrimental to the reliable implementation of the reform.

Keywords: implementation challenges, public policy, context, developing countries, sub-Saharan Africa, educational reforms, Burundi.

Table des matières

INTRODUCTION 1

CHAPITRE 1 : MISE EN CONTEXTE ET PROBLÉMATIQUE 12

1.1. Contexte socio-politique du Burundi 12

1.2. Présentation du cas à l'étude 15
1.2.1. Circuit éducatif burundais après la réforme de 2013 17
1.2.2. Les défis de l'enseignement fondamental et post-fondamental depuis le début de la réforme de 2013 20
1.2.2.1. La qualité de l'éducation a baissé 21
1.2.2.2. Augmentation sensible des taux de redoublement 24
1.2.2.3. Augmentation remarquable des abandons 28
1.2.2.4. Le redéploiement de la ressource enseignante qui n'a pas fonctionné 32

1.3. Question de recherche 35

CHAPITRE 2 : RECENSION DES ECRITS 34

2.1. L'éducation universelle 35
2.1.1 L'accès à l'éducation et la persévérance scolaire 35
2.1.2. La culture africaine et la scolarisation des filles 38
2.1.3. La scolarisation des enfants handicapés 40
2.1.4. La scolarisation des enfants issus des groupes minoritaires 42
2.1.5. La scolarisation des enfants dans les zones rurales 45
2.1.6. Conclusion 47

2.2. La qualité de l'enseignement 48
2.2.1. Les enseignants et la qualité de l'enseignement 49
2.2.1.1. La qualification des enseignants et la qualité de l'enseignement 49
2.2.1.2. Les conditions de vie et de travail des enseignants et la qualité de l'enseignement 51
2.2.2. La répartition inéquitable de ressources comme obstacle à la qualité de l'enseignement 54
2.2.3. La croissance démographique et la qualité de l'éducation 58
2.2.4. L'influence étrangère sur la qualité de l'éducation en Afrique 60
2.2.5. L'inadéquation entre la formation et les besoins du marché du travail 63
2.2. 6. Conclusion 65

2.3. Les politiques de réformes éducatives en Afrique 67
2.3.1. Genèse des politiques de réformes éducatives en Afrique 67
2.3.1.1. L'Éducation pour tous 67
2.3.1.2. L'EPT : objectifs prometteurs aux résultats mitigés 69
2.3.1.3. Le Basic Education in Africa Programme (BEAP) 72
2.3.1.4. Les résultats du BEAP proches à ceux de l'EPT 75
2.3.1.5. Conclusion 77
2.3.2. Les réformes éducatives en Afrique et l'aide internationale 78

2.3.3. Évolution des réformes dans l'enseignement primaire et secondaire au Burundi 80
2.3.3. 1. La réforme de Kirundisation et la ruralisation de 1973 81
2.3.3.2. La réforme de double vacation des locaux et des enseignants de 1982 85
2.3.3.3. L'introduction des collèges communaux en 1991 88
2.3.3.4. La réforme visant la gratuité de l'enseignement primaire de 2005 91
2.3.3.5. Introduction de l'anglais et du swahili depuis le début de l'école primaire en 2007 96
2.3. 4. Conclusion 100
2.4. Situer cette thèse par rapport aux écrits déjà disponibles 101
CHAPITRE 3 : CADRE D'ANALYSE 103
3.1. Éléments conceptuels 103
3.2. Débat autour de la mise en œuvre des politiques publiques 104
3.2.1. L'approche descendante de la mise en œuvre des politiques publiques 104
3.2.2. L'approche ascendante de la mise en œuvre des politiques publiques 105
3.2.3. L'approche intégrative de mise en œuvre des politiques publiques 107
3.2.4. La mise en œuvre et les notions de conflit et d'ambigüité 109
3.2.5. La mise en œuvre et la collaboration interorganisationnelle et la gouvernance collaborative 110
3.3. Facteurs ayant un impact sur la mise en œuvre des politiques publiques 113
3.3.1. La clarté des objectifs 113
3.3.2. Des décisions de mise en œuvre appuyées sur une planification soutenue par les données probantes 114
3.3.3. Le comportement des acteurs 116
3.3.4. L'adéquation entre les objectifs de la politique et les actions mises en œuvre 123
3.3.5. L'existence de ressources nécessaires 125
3.3.6. La nature réaliste de la politique à mettre en œuvre 129
3.4. Exemples des limites de certains modèles occidentaux pour analyser la mise en œuvre en Afrique subsaharienne 131
3.5. Facteurs ayant un impact sur de la mise en œuvre en Afrique subsaharienne 134
3.5.0. Bref décryptage de la perception du processus de mise en œuvre des politiques publiques en Afrique subsaharienne 134
3.5.1. La stabilité socio-politique 138
3.5.2. La transparence dans les recrutements 139
3.5.3. La lutte et la maîtrise de la corruption et le détournement de fonds 141
3.5.4. Les conditions favorables des partenaires financiers 144
3.6. Positionnement et contribution du cadre d'analyse 149
CHAPITRE 4 : MÉTHODOLOGIE 149
4.1. Positionnement ontologique et épistémologique 149
4.2. Choix méthodologiques 152
4.3. Unités d'analyse et choix des participants 157

4.4. Méthode de collecte 161
4.5. Traitement des entretiens 164
4.6. Les considérations éthiques 167

CHAPITRE 5 : PRÉSENTATION DES RÉSULTATS ET DISCUSSION 170

5.1. Présentation générale des résultats 170
5.1.1. Portrait global des enjeux 170
5.1.2. Comparaison des perceptions des enjeux selon les sources 172

5.2. Présentation détaillée des résultats 175
5.2.1. Une réforme lancée sans les ressources nécessaires 175
5.2.1.1. Ressources matérielles et logistiques 176
5.2.1.2. Ressources humaines 183
5.2.1.3. Ressources financières 189
5.2.2. Préparation et planification lacunaires de la réforme 192
5.2.3. Le forcing et la non-consultation des acteurs clés de la réforme 202
5.2.4. Une réforme affaiblie par les conditions défavorables des bailleurs 205
5.2.5. Les processus de recrutements entachés par le manque de transparence 210
5.2.6. Inadéquation entre les objectifs de la réforme et certains actes de mise en œuvre 214
5.2.7. La corruption et le détournement des fonds et du patrimoine des écoles 219
5.2.8. Communication lacunaire et incompréhension des objectifs de la réforme 225
5.2.9. Une réforme fragilisée par l'instabilité socio-politique 231
5.2.10. Manque de collaboration interorganisationnelle 234
5.2.11. La nature réaliste de la réforme 236
5.2.12. Synthèse de résultats 237

5.3. Discussion des résultats 239
5.3.1. La clarté des objectifs 239
5.3.2. Des décisions de mises en œuvre appuyées sur une planification soutenue par les données probantes 241
5.3.3. Le comportement des acteurs 243
5.3.4. L'adéquation entre les objectifs de la politique et les actions mises en œuvre 244
5.3.5. L'existence des ressources nécessaires 246
5.3.6. La nature réaliste de la politique à mettre en œuvre 247
5.3.7. La stabilité socio-politique 248
5.3.8. La transparence dans les recrutements 249
5.3.9. La lutte et la maîtrise de la corruption et le détournement de fonds publics 250
5.3.10. Les conditions favorables des partenaires financiers 252
5.3.11. La collaboration interorganisationnelle et la gouvernance collaborative 254

5.4. Résumé du chapitre 257

CONCLUSION GÉNÉRALE 260

BIBLIOGRAPHIE 273

Liste des tableaux

Tableau 1: Organisation actuelle de l'enseignement fondamental 16
Tableau 2: Tableau comparatif des grands changements effectués après la réforme..... 18
Tableau 3 : Proportions de redoublants (en %) du F3, du F4 et du post-fondamental par province, par sexe et par milieu de résidence..... 26
Tableau 4 : Ampleur des élèves à risque d'abandon (en %) du F3, du F4 et du post-fondamental par province, par sexe et par milieu de résidence..... 29
Tableau 5: Ration élèves/classe/enseignant par provinces..... 32
Tableau 6 : Perceptions des enseignants par rapport à leur métier au Burundi..... 53
Tableau 7 : Récapitulatif des résultats..... 256

Liste des figures et schémas

Figure 1 : Circuit éducatif après la réforme 17
Figure 2 : Illustrations de la hausse de redoublements et une baisse de réussites 25
Figure 3 : Fréquentation scolaire de 12-14ans par pays 36
Figure 4 : Proportion de jeunes non scolarisés et déscolarisés de 12-24 ans par typologie de pays 37
Figure 5 : Proportion de jeunes qui imputent essentiellement leur abandon à la médiocrité des conditions d'enseignement 57
Figure 6: Matrice de mise en œuvre de Matland basée sur les concepts de conflit et d'ambigüité 110
Figure 7 : Modèle d'analyse de la mise en œuvre en Afrique subsaharienne 148
Figure 8 : Aperçu global des participants 159
Figure 9: Répartition des répondants 160
Figure 10: Le processus de codification menant à la réduction des codes 165
Figure 11: Portrait global des enjeux 171
Figure 12 : Comparaison des perceptions des facteurs qui handicapent la mise en œuvre de la politique analysée selon les catégories des répondants 173

Liste des abréviations, sigles et acronymes

- BEAP : Basic Education in Africa Programme
- BREDA : Bureau Régional de l'UNESCO pour l'Éducation en Afrique
- BRIDGES : Basic Research and Implementation in Developing Education Systems
- CGE : Comité de gestion de l'école
- CNIDH : Commission Nationale Indépendante des Droits de l'Homme
- DCE : Direction communale de l'enseignement
- DPE : Direction provinciale de l'enseignement
- EAC : East Africa Community (Communauté des pays de l'Afrique de l'Est)
- ECOFO : École fondamentale
- EDA : Economic Development Administration
- ENABEL : Agence belge de coopération internationale
- EPT : Éducation pour tous
- F3 : désigne les trois premiers niveaux (ou cycles) de l'ECOFO (1ère-2e année, 3e-4e année, 5e-6e année)
- F4 : désigne le dernier niveau (ou cycle) de l'ECOFO, ça veut dire de la 7e jusqu'en 9e année
- Fbu : Francs burundais
- GPE : Global Partenaship for Education
- MENRS : ministère de l'Éducation nationale et de la recherche scientifique
- OMD : Objectifs du millénaire pour le développement
- OIT : Organisation internationale du travail
- PAM : Programme Alimentaire Mondial
- PME : Partenariat mondial pour l'éducation
- PTE : Plan transitoire de l'éducation
- R : Répondant/Répondante
- UNESCO : United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
- UNICEF : United Nations Children's Fund
- USAID : United States Agency for International Development

INTRODUCTION

L'action publique est la voie par laquelle le gouvernement répond aux besoins de sa population. En ce sens, Cissé (2010) souligne que « l'État n'a de sens, et sa construction politique n'est durable que si son utilité sociale est établie […] » (p.7). À cet égard, le développement de services publics en adéquation avec les besoins et les aspirations des populations constitue à la fois une exigence normative et une responsabilité fondamentale de la puissance publique (Cissé, 2010). À cet effet, le gouvernement met en œuvre des politiques publiques que nous pouvons facilement identifier comme les politiques fiscales et notre obligation de payer des impôts, et d'autres qui sont moins remarquables comme les politiques en matière de sécurité, dont certaines ne nous sont révélées que par la déclassification des documents gouvernementaux à une date ultérieure (Miller et McTavish, 2014).

Dans la quête perpétuelle du bien-être de ses citoyens, l'État met en œuvre plusieurs politiques publiques qui se manifestent à travers les différentes réglementations et décisions auxquelles nous nous conformons. On peut citer entre autres notre conformité au Code de la route, notre utilisation de l'argent qui est réglementée par la politique monétaire, nos achats qui sont protégés par des politiques de consommation, et l'éducation et la formation des enfants qui sont encadrées par un certain nombre de lois (Miller et McTavish, 2014). Toutes ces politiques changent et évoluent dans le temps, selon les réalités contextuelles spécifiques pour essayer de répondre aux besoins de la population de façon la plus optimale possible.

Ces changements et ces réformes se concrétisent par le processus de mise en œuvre, une phase où l'on joint l'action à la parole (Peters, 2015), et un moment d'application des décisions d'une politique où ces dernières se confrontent aux réalités du terrain (Mégie, 2014). C'est un processus complexe (Knoepfel et coll., 2015; De Maillard et Kübler, 2021) au point que rares sont les politiques qui sont exécutées comme elles ont été formulées (Lemieux, 2009), car, une solution peut paraître appropriée et simple dans les documents d'une politique, mais difficile à concrétiser sur terrain (Lux, 2015). En ce sens, Peck et Six (2006) soulignent que la mise en œuvre est de loin différente du « delivery » à l'image des services de livraison postale, c'est plutôt un processus complexe où les problèmes de terrain

sont couplés aux difficultés de coordination des intervenants (Bernier, 2010), ce qui peut aboutir au dysfonctionnement du processus de mise en œuvre (Pressman et Wildavsky, [1973] 1984). Cela a été le cas pour la mise en œuvre de la politique de réforme de l'enseignement fondamental et post-fondamental lancée au Burundi en 2013. Plusieurs études réalisées à ce sujet (Nduwimana, 2025 ; Mukarabe et Sinabajije, 2025 ; Nduwingoma et coll., 2020 ; MENRS et UNICEF, 2021) soulignent des écarts importants entre les objectifs de cette réforme et les résultats réellement atteints, remettant ainsi en cause la qualité de tout le système éducatif burundais en général et plus particulièrement l'enseignement fondamental et post-fondamental (Oger et coll., 2022 ; Bigirimana et coll., 2023 ; Nshimirimana, 2023 ; Bigirimana et Ntiranyibagira, 2023 ; Nsabimana et Barankenguje, 2016). Nous reviendrons en détail sur les défis de l'enseignement fondamental et post-fondamental au Burundi après le lancement de ladite réforme dans le premier chapitre.

Partant de ces difficultés, nous avons décidé de consacrer notre thèse à l'analyse de la mise en œuvre de cette réforme pour identifier les facteurs qui expliquent les lacunes observées dans l'exécution de celle-ci. Quatre justifications nous ont motivés à aborder la thématique de mise en œuvre en prenant le cas de la réforme de l'enseignement fondamental et post-fondamental au Burundi : (i) bien que la thématique de mise en œuvre ait attiré l'attention de nombreux chercheurs depuis les années 1970 avec la publication de l'ouvrage des travaux précurseurs de terrain de Pressman et Wildavsky, cette thématique est de moins en moins abordée dans le contexte des pays en développement et plus particulièrement en Afrique saharienne; (ii) l'analyse des politiques publiques dans les pays en développement est souvent faite à l'usage des modèles et des cadres théoriques d'origine occidentale, alors que ces dernières sont le produit d'une histoire et d'une culture essentiellement nord-américaine, ce qui les rend inadéquats ou incomplets pour étudier les phénomènes sociaux d'autres sociétés ayant des réalités différentes; (iii) notre étude porte sur la mise en œuvre dans le contexte d'un pays parmi les moins développés au monde[2]. Par conséquent, nous estimons

[2] Selon le classement du PIB par habitant effectuée par la Banque mondiale en 2024, le Burundi est classé le premier pays au monde ayant le plus petit PIB par habitant avec 219 USD/habitant (https://donnees.banquemondiale.org/indicateur/NY.GDP.PCAP.CD?most_recent_value_desc=false)

que le domaine éducatif a tout le mérite d'être exploré comme secteur de développement du capital humain, car, le dysfonctionnement du système éducatif impacte négativement tous les autres secteurs du pays; et enfin (iv) en lien avec la motivation précédente, c'est la situation préoccupante actuelle du système éducatif burundais, particulièrement l'enseignement fondamental et post-fondamental après la réforme de 2013. Dans les sections suivantes, nous présentons les trois premières motivations de manière détaillée pour expliquer davantage le pourquoi de la présente recherche. Le quatrième point est abordé en profondeur dans le premier chapitre dédié à la mise en contexte et problématique.

- *Manque d'intérêt à l'analyse de mise en œuvre des politiques publiques dans les pays en développement*

Comme nous l'évoquions brièvement plus haut, bien que la mise en œuvre ait toujours été parmi les étapes d'une politique publique depuis le cycle proposé par Harold Lasswell dans les années 1950 et qu'elle a été popularisée dans les années 1970 avec la publication de l'ouvrage *Implementation* de Pressman et Wildavsky (Peck et Six, 2006; Hill et Hupe, 2014 ; Peters, 2015 ; Bochel et Bochel, 2018), cette thématique est de moins en moins abordée dans le contexte des pays en développement et plus spécifiquement en Afrique saharienne (Basemeg, 2016 ; Darbon et Provini, 2018 ; Darbon et coll., 2019). Cela sous-entend que la part des études sur l'analyse des politiques publiques et plus précisément leur mise en œuvre dans le contexte des pays en développement occupe une petite portion du corpus global sur cette thématique. Par conséquent, cela limite la portée et la diversité de réflexions sur la mise en œuvre de politiques publiques, réduisant ainsi la marge d'innovation conceptuelle et la possibilité de proposer des lectures véritablement alternatives, d'où nous avons estimé utile de consacrer notre recherche à cette thématique dans un contexte moins exploré sous cet angle.

Par ailleurs, si la mise en œuvre des politiques publiques s'avère généralement problématique partout dans le monde, certaines études (Ahmed et Dantata, 2016; Anthopoulos et coll., 2016; Twizeyimana et Andersson, 2019; Matsieli et Sooryamoorthy, 2022) portent à croire qu'elle devient de plus en plus difficile dans les pays en développement de l'Afrique, de l'Amérique

latine et les Caraïbes, ainsi que certains pays de l'Asie. En s'appuyant sur les données des politiques financées par les organismes des Nations Unies, ces auteurs ont pu démontrer que les politiques publiques implémentées dans ces régions du monde peinent à fonctionner, ce qui constitue une raison de plus de s'intéresser davantage à ce contexte pour examiner les facteurs qui pourraient expliquer ce phénomène. En ce sens, notre recherche devient pertinente et distincte, en ce sens qu'elle élargit la portée de l'analyse de mise en œuvre des politiques publiques, en étudiant ce phénomène dans un contexte moins exploité, ce qui est susceptible de permettre l'identification de nouvelles variables du processus de mise en œuvre, offrant ainsi une nouvelle forme de compréhension de ce phénomène.

Un autre constat est que les études qui se focalisent sur l'analyse des politiques publiques en Afrique subsaharienne prennent une perspective évaluative, c'est-à-dire en examinant dans quelle mesure leur exécution a atteint ou non les objectifs escomptés. À cet effet, on peut citer à titre illustratif les travaux qui ont été réalisés sur l'efficacité de l'aide au développement (Easterly, 2005 ; Moyo, 2009 ; Chaponnière et coll., 2009 ; Severino et Ray, 2012 ; Bong Uh et Siddiky, 2017), l'efficacité des politiques d'ajustements structurels recommandées par le Fonds monétaire international et la Banque mondiale (Coussy, 2006; Darbon et Crouzel, 2009 ; Whitfield, 2009 ; Jampy, 2012), les réformes éducatives et l'atteinte des objectifs de l'éducation universelle (Casadella, 2018 ; Inoue et coll., 2015 ; Leridon, 2015 ; Pilon, 2018 ; St-Amand et Talake, 2019 ; St Amand et Ahamid, 2020).

Bien que ces études sur les réformes éducatives en Afrique subsaharienne soient d'une importance capitale pour donner un portrait global sur la progression des différents pays vers l'atteinte des objectifs de l'éducation universelle, leurs résultats ne suffisent pas pour comprendre pourquoi ces réformes ne fonctionnent pas comme prévu. Cela nous paraît par ailleurs justifié, étant donné que ces études analysent les résultats réellement atteints par rapport à ceux escomptés, plutôt que le processus d'exécution lui-même de ces réformes. Partant de cette lacune, nous prenons une perspective différente, celle de l'analyse du processus de mise en œuvre, en examinant la façon dont les objectifs de la réforme que nous étudions étaient compris par les différents acteurs, la manière dont les différents acteurs concernés par l'exécution de ladite réforme, sur les différents échelons, ont été impliqués pour apporter leur contribution, comment ont été leurs interactions tout au long de l'exécution

de la réforme, comment a fonctionné la chaîne décisionnelle dans la mise en œuvre de celle-ci. En procédant ainsi, notre démarche exclut l'aspect évaluatif, en nous focalisant davantage sur les enjeux au cours de la mise en œuvre qui expliqueraient le dysfonctionnement de celle-ci.

- *Les limites des modèles occidentaux pour analyser la mise en œuvre des politiques publiques en Afrique subsaharienne*

Un autre facteur qui nous a motivé à mener une étude sur la mise en œuvre des politiques publiques dans le contexte des pays en développement et plus spécifiquement en Afrique subsaharienne, c'est l'usage quasi systématique de modèles occidentaux pour analyser la mise en œuvre dans ce contexte, alors que ces derniers ne sont pas forcément adaptés ou complets pour étudier la mise en œuvre en Afrique subsaharienne comme le suggèrent plusieurs chercheurs (Smith, 1999 ; Arowosegbe, 2016 ; Mbembe, 2016 ; Nyamnjoh, 2017 Okafor, 2020 ; Crawford et coll., 2021). Étant donné que ces modèles sont les résultats de l'étude des phénomènes sociaux, dans des contextes ayant les particularités qui leur sont propres, cela les rend inadéquats ou incomplets pour analyser les phénomènes sociaux dans d'autres contextes ayant les réalités différentes (Nugroho et coll., 2023). Par conséquent, l'importation intégrale de ces modèles dans d'autres contextes comme l'Afrique subsaharienne ne peut que produire d'études entachées de biais, car, leur incompatibilité aux réalités contextuelles ne permet pas de faire des analyses complètes et objectives (Okafor, 2020). Dans cette même logique, Ajulor (2018) estime que cette :

> « tendance en Afrique d'adopter des solutions étrangères a sa pléthore de problèmes et la mise en œuvre d'une telle politique sape souvent la capacité des ressources intellectuelles locales à agir sur les questions locales. Cela tend à aggraver le sous-développement des talents locaux et à les priver de la possibilité de maîtriser le problème à leur façon. Cela engendre également l'incapacité des décideurs à prendre en considération l'environnement social, politique, économique et administratif lors de l'analyse de la mise en œuvre de la politique, ce qui entraîne souvent l'échec de la politique » (Ajulor, 2018, p.1501).

Dans ce même ordre d'idées, Wafeu (2009) indique qu'« il serait imprudent de postuler une application universelle de l'analyse des politiques publiques sans considérer le contexte

historique » (p.2) et Enguéléguélé (2008) va plus loin en soulignant qu'« il n'est pas possible de penser en termes de *policies*, c'est-à-dire de prétendre exporter un modèle d'étude de la gestion et de la régulation des sociétés, qui est le produit d'une culture et d'une histoire singulière, dans d'autres cultures marquées par d'autres histoires singulières » (p. 5-6). D'autres écrits soulignent que la considération du contexte est l'un des facteurs pouvant favoriser l'étude de la mise en œuvre (Wu et coll., 2010 ; Becker, 2009 ; Zhang, 2009 ; Hupe, 2011; Berkvens, 2012 ; Basemeg Kihel, 2016 ; Saël, 2023). De plus, certains auteurs comme Okafor (2020) et Crawford et coll. (2021) estiment que la dépendance africaine aux modèles occidentaux est un autre aspect du néo-colonialisme. Selon eux, une politique est choisie parmi les alternatives disponibles, à la lumière des circonstances qui prévalent, pour guider et déterminer les décisions et les actions présentes et futures, destinées à traiter des situations ou des problèmes particuliers (Crawford et coll., 2021).

De plus, les politiques publiques sont une émanation des différentes institutions publiques de la société, telles que les institutions politiques, économiques, familiales, éducatives, religieuses et culturelles, en tenant compte de la disponibilité et de la rareté des ressources à leur disposition. Pour ce faire, ces institutions couvrent l'ensemble des règles sur la façon dont nous survivons (économie), comment nous sommes en relation les uns avec les autres (impliquant le microcosme [famille] et le macrocosme [la société en général]), comment nous apprenons (éducation), ce en quoi nous croyons (religion) et comment nous acquérons et exerçons le pouvoir (politique) (Crawford et coll., 2021). Par conséquent, ces modèles importés nécessitent des ajustements pour « éviter les dangers d'une tutelle étrangère inhérente à l'absence d'attention au contexte, et donc à la reproduction inefficace d'un corpus de connaissances importé » (Ma Rhea, 2013, p.253-254). Cette prise en compte des aspects contextuels contribuerait à « la décolonisation de la production de connaissances » (Crawford et coll., 2021, p.21), une idée soutenue par plusieurs chercheurs (Smith, 1999 ; Arowosegbe, 2016 ; Mbembe, 2016 ; Nyamnjoh, 2017 ; Ndlovu-Gatsheni, 2018 ; De Sousa Santos, 2018 ; Matsiliza, 2020 ; Nzewi et Maramura, 2021 ; Nugroho et coll., 2023).

Dans son chapitre intitulé « Politiques publiques « ailleurs » », Artigas (2019) s'interroge à savoir si le processus de l'analyse des politiques publiques et particulièrement l'analyse de leur mise en œuvre dans notre cas, ses outils, ses concepts tels qu'ils ont été développés dans le monde occidental, peuvent rester pertinents pour analyser ces processus « ailleurs » comme par exemple dans les pays émergents, dans les régimes autoritaires, et nous, nous ajoutons dans les pays en développement, spécifiquement en Afrique subsaharienne. Dans sa conclusion, Artigas (2019) souligne que la dimension contextuelle reste pertinente pour produire de connaissances réelles du terrain compte tenu que l'universalisation de modèles, de concepts, et des processus analytiques est rendue impossible par la pluralité de réalités contextuelles, un constat aussi fait par Mukherjee et Howlett (2016).

Considérant les limites de l'usage des modèles occidentaux pour analyser la mise en œuvre des politiques publiques « ailleurs » comme le souligne Artigas (2019) - spécifiquement en Afrique subsaharienne pour notre cas - , dans le cadre de cette thèse, nous proposons un cadre analytique plus complet, intégrant à la fois la robustesse théorique des modèles classiques et l'ancrage contextuel indispensable à l'effectivité de la mise en œuvre dans le contexte africain. À cet effet, nous mobilisons les facteurs qui favorisent la mise en œuvre des politiques suggérés par les auteurs classiques (Sabatier et Mazmanian, 1979 ; Crozier et Friedberg, 1977 ; Lipsky, 1980; Sabatier,1986), ainsi que les conclusions des travaux précurseurs de terrain (Pressman et Wildavsky, [1973] (1984)) et nous ajoutons d'autres facteurs spécifiques au contexte de l'Afrique subsaharienne. Ainsi, nous proposons un modèle complet, adéquat et adapté pour analyser la mise en œuvre des politiques publiques dans ce contexte.

- *L'importance de l'éducation comme domaine de développement du capital humain*

Un autre facteur qui nous a motivé de mener cette recherche sur la mise en œuvre des politiques publiques en prenant le cas d'une réforme dans le secteur éducatif, c'est la place et l'importance de l'éducation pour relever les défis d'un pays. Notre étude porte sur un pays parmi les moins développés au monde, ce qui sous-entend un pays en quête de développement. À cet effet, plusieurs auteurs (Mincer, 1974; Lucas, 1988; Henaff et coll.,

2009; Delors, 1999; Hanushek, 2013) sont unanimes sur le lien existant entre l'éducation et le développement économique. En ce sens, « plus une population est éduquée, plus elle est productive, ce qui, en retour, a un impact positif sur la croissance économique. L'éducation conditionne la modification des comportements sociaux et des modes de production, elle est le jalon de la compétitivité des États » (Casadella, 2018, p.11).

Delors (1999) abonde dans le même sens en soulignant que l'éducation, sous toutes ses composantes, contribue au développement global du pays. Dans cette logique, Delors (1999) indique que l'éducation donne à l'humanité la maîtrise de son propre développement et permet à chacun de prendre son destin en main afin de contribuer au progrès de la société dans laquelle il vit. De manière concrète, Ramiarison (2002) suggère que l'éducation influence positivement la croissance (i) en améliorant la qualité de la main-d'œuvre à travers ses effets sur l'amélioration des connaissances et des compétences, (ii) en stimulant la mobilité de la main-d'œuvre facilitant ainsi la division du travail, (iii) en développant des connaissances techniques et scientifiques qui stimulent l'innovation, (iv) en augmentant la capacité des entrepreneurs à améliorer leurs techniques de gestion, (v) en rendant l'individu plus réceptif au changement économique et en réduisant les barrières sociales et institutionnelles au développement économique. En ce sens, Papi (1986) souligne que l'éducation a donc pour effet d'accroître la productivité puisqu'une main-d'œuvre plus éduquée tend à être plus productive et mieux rémunérée. De plus, Mincer (1970) considère l'éducation comme une source d'aptitudes et de compétences, donc un moteur principal de la croissance et à cet effet, selon lui, le développement d'un système éducatif solide doit précéder toute modernisation ou décollage économique.

L'éducation constitue en outre un des investissements dans le capital humain qui a prouvé son efficacité depuis plusieurs décennies (Schultz, 1961 ; Becker, 1962). Au-delà, Mandela soutenait que « Education is the most powerful weapon which you can use to change the world » (Ratcliffe, 2018). D'autres auteurs sont allés loin en démontrant le rôle clé de l'éducation dans la société en empruntant une citation attribuée à un sage chinois qui suggère que

> « si vous voulez détruire un pays, inutile de lui faire une guerre sanglante qui pourrait durer des décennies et coûter cher en vies humaines. Il suffit de détruire son système d'éducation […]. Ensuite, il faut attendre vingt ans et vous aurez un pays constitué d'ignorants […]. Il vous sera très facile de les vaincre. Du coup, des patients meurent entre les mains de médecins médiocres […]. Des bâtisses, des autoroutes et des ouvrages d'art s'effondrent, car construits par des architectes et des ingénieurs médiocres […] » (Sessou et Houédénou, 2020, p.129).

Dans ce même ordre d'idée, l'éducation joue aussi un rôle déterminant dans l'évolution des comportements sociaux. Elle encourage l'adoption des pratiques plus durables, plus efficientes et plus en phase avec les exigences du monde contemporain, ce qui constitue un pilier central de la compétitivité des nations sur la scène mondiale (Apple, 2012; Bhopal et Sleeter, 2013; Wheeler-Bell, 2017; Casadella, 2018). C'est ainsi que Browne et Barrett (1991) concluent que le manque d'éducation ou une éducation médiocre sapent tous les autres efforts de développement.

D'autres études (Hankivsky, 2008; Sianesi et Van Reenen, 2003) ont abouti à la conclusion que, en plus de la croissance économique, l'investissement dans l'éducation génère d'autres externalités positives, notamment une baisse de la criminalité ou une amélioration des résultats en matière de santé, qui sont socialement souhaitables et susceptibles d'avoir d'autres effets positifs sur la productivité. Par conséquent, c'est la présence de ces externalités positives qui justifie économiquement le soutien apporté par les gouvernements à l'éducation (Benos et Zotou, 2014; Choi, 2021). Par ailleurs, l'éducation est aussi présentée pour les États comme un moyen pour lutter contre le sous-développement (Jean, 2020), d'où l'existence de beaucoup d'investissements internationaux visant, entre autres, à aider les pays en développement à lutter contre la pauvreté à travers la modernisation de leurs systèmes éducatifs (Ndoye, 2020). En ce sens, plusieurs initiatives d'envergure mondiale ont été engagées pour promouvoir l'éducation notamment l'Éducation pour tous (EPT) lancée par l'UNESCO, à la suite de la Conférence mondiale sur l'éducation tenue à Jomtien (Thaïlande) en 1990 et le Partenariat mondial pour l'éducation (PME) lancé en 2002 pour accélérer l'éducation universelle spécialement dans les pays aux faibles revenus et des initiatives d'ampleur continentale, comme le *Basic Education in Africa Programme* (BEAP) lancé sur

tout le continent africain depuis 2010 (Ndoye, 2020). Ainsi, les gouvernements des pays africains ont placé beaucoup d'espoir dans l'éducation formelle afin de contribuer à la croissance économique et au développement social et culturel de leur pays (Bonini, 2003 ; Brock-Utne, 2000 ; Henaff et coll., 2009 ; Bianchini et coll., 2012 ; Pourtier, 2010 ; Williams, 2015).

Par ailleurs, des exemples concrets illustrent comment l'éducation a été le vecteur de croissance des pays de l'Asie de l'Est (Corée du Sud, Singapour, Hong Kong, Taïwan) connus sur leur célébrité de « quatre dragons du monde », depuis les années 1960 jusqu'en 1990 (Ramiarison, 2002). Évoquant la croissance économique de ces pays, Chaponnière et Lautier (2014) soulignent une « évolution miracle », alors qu'à titre illustratif, le PIB par habitant de la Corée du Sud était inférieur à celui du Ghana ainsi que de nombreux pays africains jusque dans les années 1970. Le revenu par habitant à Taiwan était inférieur à celui du Brésil et quatre fois plus faible qu'en Argentine en début des années 1990. Chaponnière et Lautier (2014) concluent que ces dragons du monde ont réalisé le développement économique le plus compressé de l'histoire, en grande partie, grâce aux externalités positives de leurs investissements en éducation (Chaponnière et Lautier, 2014).

De ce qui précède, il ressort que l'éducation constitue un levier fondamental et une stratégie incontournable dans les trajectoires de développement de pays africains en général et du Burundi en particulier. Dans la mesure où le système éducatif burundais en général souffre et que l'enseignement fondamental et post-fondamental plus particulièrement présente des manquements profonds depuis la réforme lancée en 2013 (Nduwimana, 2025; Mukarabe et Sinabajije, 2025, Nduwingoma et coll., 2020; MENRS et UNICEF, 2021 ; Oger et coll., 2022 ; Bigirimana et coll., 2023 ; Nshimirimana, 2023 ; Bigirimana et Ntiranyibagira, 2023; Nsabimana, et Barankenguje, 2016), nous estimons que cette étude trouve la bonne raison d'être, considérant la place et l'importance de l'éducation dans la vie d'un pays.

Notre thèse est subdivisée en cinq chapitres. Le premier chapitre présente la situation actuelle de l'enseignement fondamental et post-fondamental telle qu'elle est décrite dans les publications scientifiques, les rapports institutionnels et les médias. Concrètement, nous

abordons les défis auxquels fait face la mise en œuvre de cette réforme et ses conséquences. En ce sens, notre analyse porte sur la période du début de son lancement en 2013 jusqu'en 2025. Le deuxième chapitre est constitué de la recension des écrits dans laquelle nous exposons les enjeux actuels de l'éducation en Afrique, les origines des réformes éducatives effectuées depuis les années 1990, les défis des réformes éducatives et l'aide internationale et enfin l'évolution des réformes éducatives au Burundi. Le troisième chapitre aborde le cadre d'analyse dans lequel nous revenons d'abord sur les grands courants de la mise en œuvre des politiques publiques, les facteurs qui favorisent la mise en œuvre des politiques publiques issus des concepts, des cadres analytiques et des modèles d'origine occidentale. Nous soulignons ensuite leurs limites pour analyser la mise en œuvre dans les pays en développement en général et plus particulièrement en Afrique subsaharienne. Après la présentation de ces limites, nous proposons des facteurs qui favorisent la mise en œuvre des politiques publiques spécifiques au contexte africain, pour enfin construire un modèle plus complet combinant les facteurs issus des théories classiques sur la mise en œuvre des politiques publiques, ainsi que les facteurs issus des réalités africaines. C'est ce modèle que nous allons utiliser pour interpréter nos résultats. Le quatrième chapitre est constitué du cadre méthodologique au cours duquel nous annonçons notre positionnement ontologique et épistémologique, nos choix méthodologiques, les unités d'analyse et le choix des participants, ainsi que la méthode de collecte et de traitement des données. Le dernier chapitre présente les résultats et la discussion de ces derniers. Il est constitué de deux grandes sections. Dans la première grande section, nous présentons les résultats tel qu'ils ressortent de l'analyse et du traitement de nos entretiens. Dans la deuxième grande section, nous interprétons nos résultats à la lumière du cadre d'analyse que nous avons proposé, pour enfin expliquer les lacunes qui sont à l'origine du dysfonctionnement de la réforme que nous analysons. Nous terminons notre recherche par la conclusion générale dans laquelle nous faisons un rappel sur les motivations qui ont guidé notre étude ainsi que la question de recherche. Nous revenons en outre sur les principaux résultats issus de notre thèse, puis la contribution de notre recherche à l'avancement de connaissances. Nous terminons avec les limites de la présente recherche tout en évoquant les pistes pour les recherches futures.

CHAPITRE 1 : MISE EN CONTEXTE ET PROBLÉMATIQUE

1.1. Contexte socio-politique du Burundi

Avant d'aborder le cas analysé, nous estimons qu'il est important de présenter le contexte socio-politique dans lequel la réforme a été mise en œuvre. Cela va faciliter la compréhension de certains résultats plus tard dans la discussion.

En effet, le Burundi est un pays enclavé de 27 834 km^2, situé entre l'Afrique centrale et l'Afrique de l'Est. Il partage ses frontières avec trois pays, la République Démocratique du Congo au Sud-Ouest, le Rwanda au Nord et la Tanzanie au Sud-Est. Sa population estimée à 12 332 788 selon les chiffres du recensement de 2024, fait de lui l'un des pays au monde le plus densément peuplés, avec une population de 534 habitants par kilomètre carré (Banque mondiale, 2023), alors que cette densité est de 53 habitants par kilomètre carré pour toute l'Afrique[3]. L'âge médian au Burundi est de 16,6 ans, ce qui suggère que près de la moitié de la population burundaise a l'âge avoisinant 16 ans, avec un taux de fécondité de près de 5 enfants par femme (Banque mondiale, 2023). Ayant une population majoritairement rurale (76.4% contre 23.6% seulement dans les zones urbaines), plus de 75% des Burundais vivent des métiers d'agriculture et d'élevage exécutés artisanalement (Institut national de la statique du Burundi, 2025). Selon la Banque mondiale, le Burundi fait partie des pays moins électrifiés du monde avec un taux d'électrification de 11,6% seulement en 2023 (Banque mondiale, 2023). Son PIB est parmi les plus faibles du monde, étant estimé à 546 dollars américains, le classant ainsi juste avant la dernière position occupée par le Soudan du Sud avec 488 dollars sur le continent africain (Fonds monétaire international, 2026).

Concernant la situation socio-politique du pays, le Burundi n'avait jamais connu la stabilité socio-politique depuis son indépendance si ce ne sont pas des créneaux d'accalmie précaire à des moments donnés jusqu'en 2007, date à laquelle furent signés les accords de cessez-le-

[3] Selon les chiffres de Worldometers, https://www.worldometers.info/fr/population-mondiale/afrique-population/ consulté le 15 juillet 2026

feu entre le gouvernement et le dernier mouvement rebelle, la Force nationale pour la libération du peuple hutu (FNL-PALPE HUTU).

En effet, le héros de l'indépendance, le prince Louis Rwagasore, fut assassiné en 1961 avant même que le pays n'accède à l'indépendance le 1er juillet 1962. Quatre ans après, c'est le tour de son remplaçant, Pierre Ngendandumwe, assassiné en pleine capitale en 1965 (Le Monde, 1965). En 1966, la monarchie fut abolie par le Capitaine Michel Micombero et le roi fut exilé en Suisse où il mourra en 1977. En 1972, le pays connut des tueries massives dans tout le pays au point que certains les qualifient de génocide perpétré contre les Hutus (Forscher, 1972, Lemarchand, 2002). En 1976, le président Micombero arrivé au pouvoir par le coup d'État fut renversé à son tour par le colonel Jean Baptiste Bagaza (Decraene, 1976 ; Sikuyavuga, 2014). En 1980, le premier mouvement rebelle hutu fut créé pour combattre les gouvernements des Tutsis qui se succédaient depuis l'abolition de la monarchie (Alfieri, 2016). Depuis lors, les premières attaques furent perpétrées depuis le Rwanda d'où le mouvement fut créé et certains auteurs suggèrent que ce sont ces attaques qui résultent aux massacres de Ntega et Marangara en 1988 (Chrétien, 1989 ; Reyntjens, 1994 ; Nkurunziza, 2021). Une année avant ces massacres, le président de l'époque, le colonel Bagaza était à son tour renversé en 1987 par le major Pierre Buyoya alors qu'il était au Sommet de la Francophonie qui se déroulait ici même au Québec du 2 au 4 septembre 1987.

En 1993, le premier président hutu démocratiquement élu fut assassiné par les militaires majoritairement tutsi, après seulement trois mois de son investiture comme président de la République. Cet assassinat fut suivi de massacres des Tutsi dans tout le pays par leurs voisins Hutu qui voulaient venger le président hutu qui venait d'être assassiné par certains membres de l'armée majoritairement Tutsi. L'assassinat du président Ndadaye, aujourd'hui attribué le titre de héros de la démocratie, a provoqué la création de plusieurs mouvements rebelles hutus et la guerre civile qui a commencé depuis 1993 dans tout le pays. En 1994, le président Cyprien Ntaryamira qui avait été choisi pour succéder au président Ndadaye, fut abattu dans l'avion qui le transportait avec le président rwandais, Juvénal Habyarimana, de leur retour de la Tanzanie où ils venaient dans les négociations de paix entre Rwandais. En 1996, le

président Sylvestre Ntibantuganya qui avait été nommé par le Parlement pour succéder au président Ntaryamira, subit un coup d'État militaire après les massacres de Bugendana, en l'accusant de n'être plus à mesure de gérer le pays. C'est le major Buyoya qui revient pour la deuxième fois au pouvoir en passant par le coup d'État. La guerre civile s'intensifie dans tout le pays jusqu'en 2000 où les accords d'Arusha pour la paix et la réconciliation au Burundi furent signés. Ces accords ont pu rassembler la grande partie des mouvements rebelles sauf deux principaux à savoir le Conseil national pour la défense de la démocratie – Forces de défense de la démocratie CNDD-FDD (l'actuel parti au pouvoir) qui signa les accords de cessez-le-feu avec le gouvernement de transition en 2003 et le FNL (le premier mouvement rebelle) a signé de tels accords en 2008.

En 2005, les troisièmes élections démocratiques furent organisées (après celles de 1960 proclamant l'indépendance et celles de 1993 après le multipartisme), le CNDD-FDD les remporte et crée un troisième gouvernement élu. L'espoir renaît dans les cœurs de Burundais meurtris par les guerres successives, les réfugiés furent rentrés, la reconstruction du pays recommence. En 2010, les quatrièmes élections ont été organisées et furent remportées encore une fois par le CNDD-FDD. Plusieurs partis rejettent sa victoire et certains leaders dont celui du premier mouvement rebelle (devenu alors parti politique) retourne à l'exil. La lueur d'espoir renée en 2005 commence à fondre progressivement, jusqu'en 2015 où le président, feu Pierre Nkurunziza décida de briguer un autre mandat après ceux de 2005 et 2010. Une partie des Burundais le considérait comme un deuxième mandat à suffrage universel direct, alors qu'une autre le qualifia d'un troisième mandat inconstitutionnel. Les soulèvements populaires recommencèrent surtout dans la capitale Bujumbura. La répression surdimensionnée des forces de l'ordre s'en est suivie et plusieurs burundais fuient encore une fois. La situation s'est aggravée jusqu'à une tentative de coup d'État de certains militaires qui a été avortée en mai 2015. Depuis lors, la polarisation des Burundais ne cesse de s'endurcir. Les mouvements rebelles furent recréés, dont la Résistance pour un État de Droit au Burundi (RED-TABARA) qui continuent de mener des attaques depuis l'Est de la République Démocratique du Congo.

Dans un contexte comme celui du Burundi que nous venons de brièvement décrire, il est extrêmement difficile de concevoir les politiques publiques, plus encore difficile est de les exécuter. Pendant longtemps, le maximum d'effort est mis dans le domaine de la sécurité et les autres domaines sont délaissés. Pire encore, ce qui est construit par les uns finit par être détruit par leurs antagonistes. On ne peut pas compter les hôpitaux, les écoles, les routes et d'autres infrastructures publiques et privées qui ont été détruits au cours de ces guerres intempestives, même le seul aéroport dont le pays dispose a été vandalisé, sans compter la perte inestimable en vies humaines (Bergouignan, 2022). Dans cette logique, Ndoricimpa et Ndayikeza (2022) qui ont mené une étude sur le coût économique des guerres civiles qui se sont succédé au Burundi concluent que :

> « (i) de 1970 à 2015, les conflits civils ont, en moyenne, réduit la croissance économique de 4 points de pourcentage par année de conflit ; (ii) la guerre civile de 1993-2003 a coûté à chaque Burundais entre 1 290 et 1 520 dollars et entre 8 et 10 milliards de dollars à l'ensemble du pays ; (iii) le dernier conflit civil de 2015 a été relativement coûteux, ayant réduit la croissance économique de 8,9 points de pourcentage par rapport à son contrefactuel. Ces résultats soulignent la nécessité de consolider la paix afin d'éliminer la fragilité et de parvenir à un développement économique à long terme » (Ndoricimpa et Ndayikeza, 2022, p.i).

1.2. Présentation du cas à l'étude

À la suite du lancement du *Basic Education in Africa Programme* (BEAP) sur tout le continent africain depuis 2010, plusieurs pays africains ont mené des réformes dans le secteur éducatif afin de s'ajuster aux recommandations de ce programme. De telles réformes ont été lancées dans les pays comme le Bénin, le Togo, le Burkina Faso, le Sénégal, le Kenya, l'Ouganda, le Djibouti, les Seychelles, le Mali, le Rwanda, la Tanzanie et le Burundi en 2013 (Ntibashirakandi, 2011). L'objectif global de ces réformes visait la mise en œuvre de ce programme continental pour l'éducation de base en Afrique, à côté d'autres objectifs endogènes qui variaient d'un pays à l'autre.

Depuis le lancement de la réforme au Burundi en 2013, l'enseignement primaire et secondaire est devenu dès lors, l'enseignement fondamental et post-fondamental. Cette

réforme est mise en place selon la Loi numéro 1/19 du 10 septembre 2013 portant organisation de l'enseignement de base et secondaire (Gouvernement du Burundi, 2013). Cette loi a pour objet d'organiser une école qui répond à 4 conditions : (i) une école planifiée à court et à long terme, (ii) une école décentralisée, (iii) une école plus équitable, et (iv) une école utile à la société (art.1). Le cycle du primaire (6 ans) est combiné avec le collège (4 ans) pour former le fondamental (9 ans) et une année (classe de 10^{e}) a été supprimée. Le lycée devient le post-fondamental (3-4 ans). En vertu de la Loi précédemment citée, l'enseignement fondamental vise à développer 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 formation professionnelle, soit de s'insérer dans la vie socio-économique (art.34). Comme évoqué plus haut, l'enseignement fondamental est organisé en neuf ans et comporte quatre cycles que nous décrivons dans le tableau suivant :

Tableau 1: Organisation actuelle de l'enseignement fondamental

Le premier cycle est composé de la 1ère et la 2^{e} année	Les trois cycles forment le **F3**
Le deuxième cycle est composé de la 3^{e} et la 4^{e} année	
Le troisième cycle est composé de la 5^{e} et la 6^{e} année	
Le quatrième cycle est composé de la 7^{e}, la 8^{e} et la 9^{e} année	Les trois dernières années forment le **F4**

Source : auteur

Toutes les disciplines dans les deux premiers cycles sont enseignées en kirundi, hormis les langues; alors que dans les deux derniers cycles de l'enseignement fondamental, les cours sont dispensés en français ou en anglais (art.38).

Quant à l'enseignement post-fondamental, il a pour mission de : (i) former les jeunes aux valeurs civiques, morales, religieuses et intellectuelles propres à favoriser une conscience des réalités nationales et à les amener à œuvrer pour le développement socio-économique du pays, pour la promotion de la culture nationale et de l'esprit patriotique, (ii) former les cadres moyens, les techniciens et les ouvriers qualifiés répondant aux besoins du pays, (iii) assurer une préparation adéquate aux études supérieures et universitaires (art.76). L'enseignement

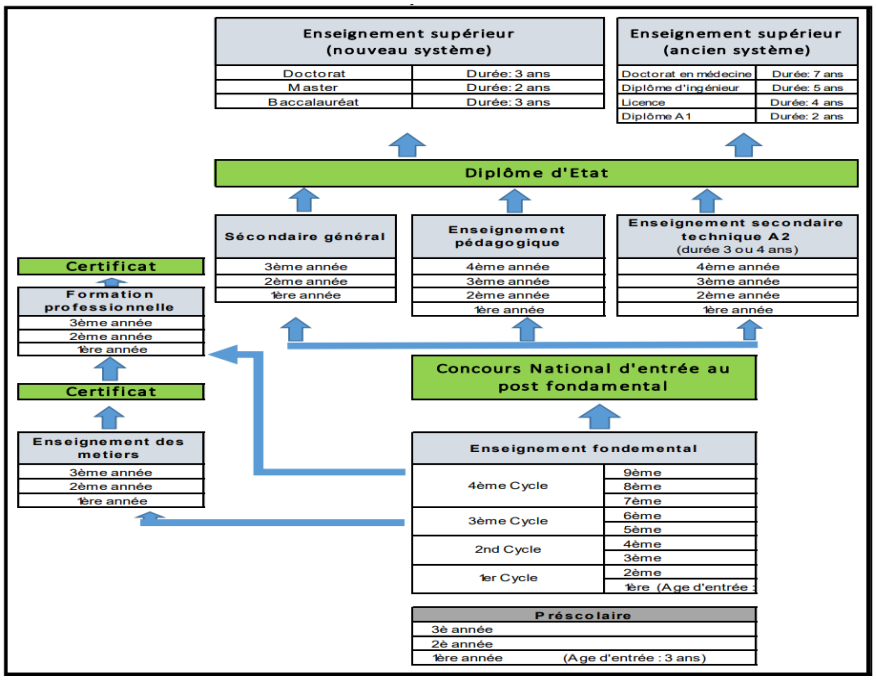
au post-fondamental est ouvert à tous les élèves ayant terminé l'enseignement fondamental ou équivalent et qui remplissent les conditions d'accès fixées par décret (art.78). Dans ce cycle, les curricula sont fixés par décret et font l'objet de réforme tous les dix ans (art.83).

De manière plus concrète, ladite réforme visait les objectifs suivants : (i) renforcer le système éducatif burundais par l'amélioration de l'offre de formation, (ii) relever le niveau d'alphabétisation et former des cadres compétents et compétitifs conformément à la demande du marché d'emploi, (iii) harmoniser le système éducatif burundais à celui des pays membres de la Communauté de l'Afrique de l'Est (EAC), (iv) répondre à la recommandation du BEAP exhortant les pays membres de l'Union africaine d'allonger les années de scolarisation de base à neuf ans pour permettre aux élèves de terminer l'école fondamentale en âge légal de travailler (Gouvernement du Burundi, 2013 ; Gouvernement du Burundi, 2018).

1.2.1. Circuit éducatif burundais après la réforme de 2013

Depuis le lancement de ladite réforme, le circuit éducatif a évolué selon le schéma suivant :

Figure 1 : Circuit éducatif après la réforme



Source : MENRS et UNICEF, 2021, p.14

Depuis l'année scolaire 2013-2014, plusieurs changements au sein du système éducatif burundais ont été opérés. Voici les plus essentiels dans le tableau 2 suivant :

Tableau 2: Tableau comparatif des grands changements effectués après la réforme

Avant 2013	**Depuis 2013**
Enseignement primaire	**Enseignement fondamental**
Organisé en 6 ans.	Organisé en 9 ans (6 années de l'ancienne école primaire + 3 années de l'ancien collège).
Organisé en 3 cycles (1ère -2e année ; 3e - 4e année ; 5e - 6e année).	Organisé en 4 cycle (1ère -2e année ; 3e - 4e année ; 5e - 6e année ; 7e - 9e année).
Concours national fait après la 6e année.	Concours national fait après la 9e année.
Exemption des frais de scolarité jusqu'à la 6e année.	Exemption de frais de scolarité jusqu'à la 9e année.
École secondaire	**École post-fondamentale**
Organisé en deux cycles (cycle inférieur, le collège de 4 ans + cycle supérieur, le lycée de 3 à 4 ans).	Organisé en seul cycle (le lycée : 3 - 4 ans).
Test d'orientation fait à la fin du collège.	Suppression du test de la fin du collège étant donné qu'il n'existait plus.
Plusieurs cours indépendants.	Combinaison de cours donnés en bloc (ex. Langues qui combinent le français, l'anglais, le kirundi et swahili).
Pas de cours en lien avec l'entrepreneuriat et l'informatique	Introduction de cours d'informatique et d'entrepreneuriat depuis le 4e cycle de l'enseignement fondamental ainsi que le

	swahili[4] qui prolonge depuis le F4 jusqu'à la fin du post-fondamental.

Source : auteur

Comme mentionné brièvement plus haut dans les objectifs de la réforme, celle-ci pourrait être interprétée sous trois dimensions (Nduwingoma et coll., 2020). D'abord, cette réforme s'inscrivait dans le cadre de plusieurs réformes effectuées dans différents domaines après l'intégration du Burundi au sein de l'EAC. En ce sens, elle visait à adapter le système éducatif national aux normes en vigueur au sein des pays membres de cette communauté. Cette harmonisation assurait à son tour une cohérence entre les programmes d'enseignement, les niveaux d'apprentissage et les qualifications obtenues, facilitant ainsi la mobilité académique et professionnelle des élèves burundais dans la région. Ensuite, cette réforme cherchait à améliorer les chances de réussite scolaire d'un plus grand nombre d'élèves en leur offrant un cadre éducatif mieux structuré et adapté à leurs besoins. Cela avait pour but de leur permettre d'acquérir des compétences intellectuelles solides, indispensables pour poursuivre des études universitaires partout dans la région de l'EAC, avec un bagage préalable suffisant. Enfin, la réforme prenait également en compte la nécessité de préparer les jeunes à une insertion professionnelle réussie. Ainsi, au-delà de l'orientation vers l'enseignement post-fondamental et universitaire, la réforme cherchait à renforcer chez les élèves, des aptitudes pratiques et un esprit de maturité personnelle, leur permettant d'accéder plus aisément aux formations professionnelles et aux métiers. Cette double finalité – académique et professionnelle – visait à répondre aux défis socio-économiques du pays en formant des citoyens qualifiés, capables de contribuer efficacement au développement national (Nduwingoma et coll., 2020).

À côté de la dimension d'intégration au sein de l'EAC, cette réforme visait aussi à répondre à la recommandation du BEAP qui exhortait ses pays membres à augmenter la durée de la scolarité de base jusqu'à neuf ans comme nous l'évoquions précédemment. En effet, dans son troisième objectif, le BEAP demande aux pays membres de démocratiser « l'éducation

[4] Le Swahili était déjà enseigné depuis la première année jusqu'en sixième année dans l'ancien système depuis 2007

de base et en étendant sa durée minimale à neuf ou dix ans, y compris en particulier une ou deux années d'enseignement dans la petite enfance (au niveau préscolaire ou du jardin d'enfants, par exemple) » (BREDA et coll., 2009, p.9). L'idée derrière cet objectif est d'occuper les enfants jusqu'à au moins l'âge de 16 ans afin que, s'il advenait que l'enfant ne poursuive pas la scolarité, abandonne avec l'âge qui lui permet d'entrer dans la vie active, étant donné que c'est l'âge minimal requis pour travailler selon les normes de l'Organisation Internationale du Travail (OIT) (BREDA-UNESCO et coll., 2009; Ntibashirakandi, 2013). C'est ainsi que le BEAP encourage en outre les pays membres de l'Union africaine à « inclure l'éducation à l'entrepreneuriat comme une stratégie transversale des systèmes éducatifs, visant à préparer les jeunes à la vie et au monde du travail » (BREDA-UNESCO et coll., 2009, p.12). Par ailleurs, le BEAP encourage aussi l'introduction des TIC dans les curricula de l'enseignement de base (BREDA-UNESCO et coll., 2009, p.23). C'est dans cette logique qu'il y a eu l'ajout des cours de l'entrepreneuriat et l'informatique dans les programmes d'enseignement depuis la réforme de 2013 au Burundi.

Bien qu'il y ait eu une volonté manifeste du gouvernement burundais d'exécuter cette réforme, les études réalisées à ce sujet (Ntibashirakandi, 2013 ; Nzosaba, 2021 ; UNESCO, 2021 ; MENRS et Unicef, 2021 ; Oger et coll., 2022 ; Bigirimana et coll., 2023 ; Nshimirimana, 2023 ; Bigirimana et Ntiranyibagira, 2023) suggèrent que l'enseignement fondamental et post-fondamental fait actuellement face aux multiples défis que nous abordons dans la sous-section suivante.

1.2.2. Les défis de l'enseignement fondamental et post-fondamental depuis le début de la réforme de 2013

Depuis le lancement de cette réforme en 2013, il y a des éléments factuels qui suggèrent un dysfonctionnement de celle-ci. Dans cette section, nous présentons de marinière synthétique la situation actuelle de l'enseignement fondamental et post-fondamental telle qu'elle est décrite dans les différentes publications scientifiques, les rapports institutionnels, ainsi que dans les articles des médias.

1.2.2.1. La qualité de l'éducation a baissé

Depuis que le système éducatif burundais a été réformé en 2013, il ressort que la qualité éducative n'a pas suivi le même rythme que l'accès à l'éducation (augmentation des effectifs). À bien des égards, il y a même eu des régressions à certains niveaux (UNESCO, 2021). Les efforts consentis pour la qualité de l'éducation n'ont pas été suffisants et il y a par conséquent un écart considérable entre les résultats de cette réforme et les objectifs de celle-ci (MENRS et UNICEF, 2021). Cette baisse du niveau de performance des élèves est constatée jusqu'à l'université, ce qui est par ailleurs compréhensible, car, si les élèves finissent l'enseignement post-fondamental avec un niveau faible, cela impacte leur capacité d'embrasser l'enseignement supérieur. En ce sens, le président du Syndicat du Personnel enseignant de l'Université du Burundi constate que le niveau des étudiants a franchement baissé au point que certains étudiants soient incapables de bien formuler des phrases en français ou de saisir des notions de base en chimie et en biologie alors qu'ils en ont besoin pour réussir leurs parcours universitaires (Kwizera, 2022). C'est le même constat pour Iteka (2025) qui suggère que « la qualité de l'éducation nationale régresse jour après jour. Il n'est pas rare de rencontrer des étudiants universitaires incapables de formuler correctement une phrase en français. Cela peut paraître exagéré, mais c'est une triste réalité » (Iteka, 2025, paragr.1).

Dans ce même ordre d'idée, un expert des réformes éducatives au Burundi cité par Boshirwa (2021) abonde dans le même sens en soulignant que :

> […]. On entend souvent les gens affirmer que la qualité de l'enseignement a sérieusement baissé. Que le français parlé ou écrit par nos élèves et étudiants est plus qu'approximatif. C'est en fait le résultat d'un choix politique, qui visait un objectif tout à fait pertinent : scolariser tous les enfants en âge de l'être, pendant neuf ans. Ce choix ne pouvait pas ne pas avoir d'impact sur la qualité, au regard des faibles capacités du pays à financer cette qualité, qui coûte cher, c'est bien connu […] » (Boshirwa, 2021, paragr.3).

Un autre expert du système éducatif burundais et enseignant à l'université du Burundi cité par Iteka (2025) souligne lui aussi qu'il remarque des étudiants jusque dans les cycles de

maîtrise qui ont un niveau de français normalement équivalent à celui du niveau primaire, d'où Iteka (2025) conclut que « la formation perd progressivement en qualité et en substance, au point qu'on se demande vers quelle destinée s'achemine un pays qui accorde si peu de considération à l'un des piliers essentiels de son avenir **»** (Iteka, 2025, paragr.1).

Un autre indice irréfutable qui démontre le dysfonctionnement de la réforme, c'est la note minimale exigée pour réussir le concours national. En effet, pour avoir le nombre suffisant des lauréats qui passent de l'enseignement fondamental à l'enseignement post-fondamental, le gouvernement burundais a considérablement diminué la note de passage. Cette note a été de 44% en 2021, 36% en 2022, 34% en 2023, 32% en 2024, 35% en 2025 (UNESCO, 2021; Niyonkuru et coll., 2024; Gouvernement du Burundi, 2025). Le constat est que le gouvernement est obligé d'abaisser significativement la note minimale pour avoir le nombre suffisant d'élèves qui passent de l'enseignement fondamental au post-fondamental. C'est ainsi qu'un expert cité par Shaka et coll. (2022) suggère que « le système éducatif burundais est délabré, à cause d'une réforme qui a complètement dégradé le système éducatif » (Shaka et coll., 2022, paragr.17).

Par ailleurs, la qualité du système éducatif est aussi remise en question par les hautes autorités, notamment le vice-président de la République du Burundi. À cet effet, lors des états généraux sur l'éducation organisés en 2022, le vice-président de la république a souligné que :

> « […]. Actuellement, le système éducatif burundais est marqué par, malheureusement, la démotivation qu'on observe dans certains parmi le personnel enseignant, qui influe naturellement sur la qualité de leur prestation. Nous constatons aussi, hélas, un problème fondamental qui réside dans le fait que le système d'éducation et de formation manque d'une liaison directe avec d'autres secteurs économiques et sociaux, ce qui explique le défi de l'employabilité des lauréats. Ces assises correspondent donc à un engagement effectif du gouvernement du Burundi, pour repenser en profondeur son système éducatif. Il s'agit, en définitive, de constituer un socle solide pour la promotion de la qualité à tous les paliers de l'enseignement en formant ainsi des citoyens capables de mettre en œuvre la vision du Burundi qui est bien définit dans le Plan National de Développement (PND) 2018-2027. […] » Iwacu web TV, 2022, 2:10-3:33

En outre, lors du lancement officiel de l'année scolaire en cours (2025-2026) en septembre 2025, le ministre de l'Éducation nationale et de la recherche scientifique a lui aussi évoqué une baisse « généralisée » de la qualité de l'éducation comme obstacle majeur du système éducatif burundais (Ntibarikure, 2025). Très récemment, en janvier 2026, le problème de la qualité de l'éducation a également été évoqué par le président de la République du Burundi, qui estime que :

> « […]. Certains responsables privilégient des mesures superficielles motivées par la recherche de financements liés aux marchés de manuels scolaires et aux commissions ponctuelles chargées d'élaborer les programmes, plutôt que des réformes durables. Cette problématique a été soulevée à plusieurs reprises, notamment avec l'ancien ministre Gaspard Banyankimbona et à nouveau avec l'actuel ministre, lors de conseils des ministres. Les réponses reçues ont été pour la plupart évasives » (Irakoze, 2026, paragr.6).

Le constat des hautes autorités burundaises et des experts sur la baisse de la qualité de l'éducation est le même que chez les syndicats des enseignants. En ce sens, le président de Coalition des Syndicats des Enseignants pour la Solidarité Nationale et la défense des intérêts socioprofessionnels (COSESONA) estime que : « la qualité des enseignements-apprentissages dans le système éducatif burundais ne cesse de se détériorer. Cette chute, qui devrait attirer l'attention de tout patriote, est principalement causée par les réformes intempestives du cycle fondamental, du cycle post-fondamental et de l'enseignement supérieur et universitaire » (Kampla, 2024, paragr.2). De manière globale, un constat qui ressort des écrits précédemment mentionnés (UNESCO, 2021, MENRS et UNICEF, 2021, Shaka et coll., 2022, Niyonkuru et cal, 2024) est que les acteurs des différents secteurs (experts, syndicats et les autorités gouvernementales) s'accordent sur le fait que la qualité dans le système éducatif burundais s'est détériorée.

Un autre élément qui démontre le dysfonctionnement de cette réforme par rapport à la qualité, c'est le niveau des finissants qui ont été formés au cours de celle-ci. À titre illustratif, les finissants de la section pédagogique du post-fondamental sont actuellement recrutés pour enseigner en F3. Néanmoins, les conditions dans lesquelles ces nouveaux enseignants ont été

formés ne les permettent pas d'être à la hauteur des attentes de leur profession (Habarugira, 2021). Dans sa présentation sur la problématique de la langue d'enseignement au Burundi, un expert cité par Habarugira (2021) indique que « les études déjà faites montrent que la plupart des enseignants du cycle fondamental ont le niveau de français qui tend vers A2 du Cadre européen commun de référence, alors que ce niveau était attendu pour les élèves qui terminent la 6e année de l'enseignement fondamental » (Habarugira, 2021, paragr.1). Selon cet enseignant-chercheur à l'Université du Burundi, c'est environ 65% des enseignants du fondamental qui ont un niveau avoisinant le A2, et par conséquent, demander à ces derniers de former les élèves afin de les amener à un niveau qu'ils n'ont pas eux-mêmes est synonyme d'une mission impossible (Habarugira, 2021). Si l'enseignant ne possède pas une maîtrise suffisante de la langue d'enseignement, il éprouve des difficultés à expliquer clairement les notions complexes et à les rendre accessibles aux élèves. De même, les apprenants qui ne comprennent pas la langue d'enseignement, cela constitue un obstacle majeur d'apprentissage (Habarugira, 2021).

Les conclusions de cet enseignant-chercheur sont par ailleurs corroborées par un test organisé en 2022 par le gouvernement afin d'estimer le niveau des enseignants de F3 dans le but d'organiser des renforcements de capacités à leur endroit. Les notes obtenues variaient de 10 à 60 % en français et 10 à 80 % en mathématiques (Igiraneza, 2022). Les résultats du test ont démontré qu'environ 3 000 enseignants n'ont pas pu obtenir 20% en français, alors que c'est la principale langue d'enseignement au Burundi. Selon le Directeur général du curricula et des innovations pédagogiques au MENRS, « c'est un souci, lorsqu'un enseignant ne parvient pas à avoir 10 % en français, alors qu'il va enseigner un enfant de 4e année qui commence à apprendre tout en français. Cela sous-entend qu'il ne pourra pas maîtriser la matière qu'il enseigne » (Igiraneza, 2022, paragr.3).

1.2.2.2. Augmentation sensible des taux de redoublement

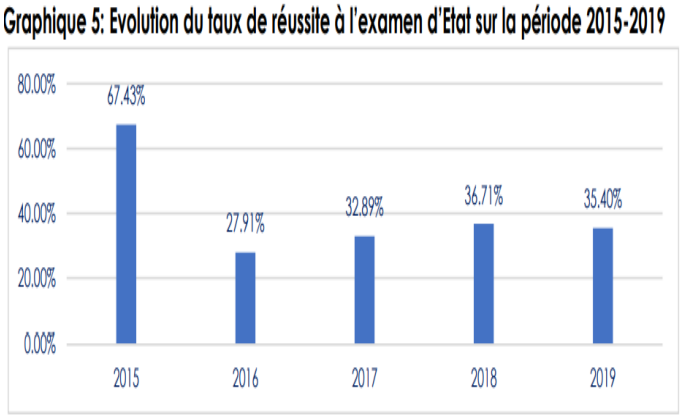
Un autre élément qui a caractérisé l'exécution de la réforme de l'enseignement fondamental et post-fondamental lancée depuis 2013 au Burundi, c'est l'augmentation fulgurante des taux

de redoublement. Comme le montrent les illustrations ci-dessous, l'étude de l'UNESCO (2021) démontre des taux de redoublement qui ont augmenté depuis 2014, une année seulement après le lancement de la réforme, passant de 21% à 26% à l'enseignement fondamental en 2019 et de 9% à 17% au post-fondamental durant la même période.

Figure 2 : Illustrations de la hausse de redoublements et une baisse de réussites

	2014-2015	2018-2019
% de redoublants au fondamental	**21%**	**26%**
1re année	25%	30%
2e année	24%	29%
3e année	20%	24%
4e année	18%	20%
5e année	25%	27%
6e année	22%	23%
7e année	14%	29%
8e année	9%	24%
9e année	13%	23%
10e année	17%	-
% de redoublants au post-fondamental	**9%**	**17%**
11e année | 10e année	15%	32%
12e année | 11e année	7%	14%
13e année | 12e année	4%	6%

Source : Unesco 2021, p. 91



Source : MENRS et Unicef, 2022, p. 34

De plus, une étude du MENRS et UNICEF (2021) souligne que le taux de réussite à l'examen d'état, un test national pour passer de l'enseignement post-fondamental à l'université, est passé de 67,43% en 2015 à 35,40% en 2019. Tous ces chiffres démontrent une diminution considérable des taux de réussite et une forte augmentation des redoublements, ce qui amène à se poser une question fondamentale à savoir, pourquoi cette chute des taux de réussites sur plusieurs années, juste après le début de l'exécution de la réforme?

Ce taux de redoublement élevé a été également souligné par le gouvernement du Burundi dans son Plan transitoire de l'Éducation au Burundi (PTE) 2018-2020, qui suggère que le taux de redoublement élevé entraîne des conséquences néfastes sur tout le système éducatif :

> « […]. Une des caractéristiques du système éducatif fondamental burundais est la pratique élevée du redoublement. Le maintien de taux de redoublement élevés a des conséquences multiples : augmentation des probabilités d'abandon, dégradation des conditions d'apprentissage par une surcharge des classes et gaspillage de ressources financières. Les études internationales sont cependant unanimes : le redoublement n'est pas une pratique bénéfique sur le plan pédagogique. Le faible niveau de l'achèvement constaté est donc à lire en lien avec le fort pourcentage de redoublants dans les trois premiers cycles du fondamental, 22% des effectifs sont des redoublants » (Gouvernement du Burundi, 2018, p.18).

Le problème des taux de redoublement élevés dans le système éducatif burundais s'observe dans toutes les provinces. En effet, l'étude réalisée conjointement par l'UNICEF et le gouvernement du Burundi en 2021 suggère que toutes les provinces connaissent ce problème, en milieux urbains comme en dans les zones rurales, et il touche tous les sexes, comme le montre le tableau 3 ci-dessous :

Tableau 3 : Proportions de redoublants (en %) du F3, du F4 et du post-fondamental par province, par sexe et par milieu de résidence

Provinces	1er au 3e cycle fondamental (F3)	4e cycle fondamental (F4)	Post-fondamental
Bubanza	30,6	23,6	8,0
Bujumbura Mairie	23,6	20,2	4,5
Bujumbura	30,8	24,0	6,0
Bururi	27,8	28,5	14,0
Cankuzo	21,5	5,7	1,3
Cibitoke	23,8	16,5	-
Gitega	22,9	26,7	5,1
Karusi	20,1	9,3	3,7
Kayanza	25,4	17,9	2,2
Kirundo	27,8	15,8	-
Makamba	31,7	24,9	15,2
Muramvya	25,5	16,1	1,7
Muyinga	27,7	20,0	15,1
Mwaro	32,0	19,0	13,5
Ngozi	20,2	18,2	3,2
Rutana	24,3	25,6	-
Ruyigi	22,8	15,5	7,5
Rumonge	29,8	22,5	10,9
Ensemble du Burundi	26,1	21,1	6,2
Sexe			
Garçons	27,5	20,8	4,0
Filles	24,7	21,2	8,3
Milieu de résidence			
Urbain	22,4	20,7	5,4
Rural	26,5	21,1	6,6

Source : UNICEF et Gouvernement du Burundi, 2021, p.77

Selon cette étude de l'UNICEF et Gouvernement du Burundi (2021), au regard des provinces et du 1er au 3e cycle du fondamental, les redoublements sont plus importants dans les provinces de Mwaro (32 %), Makamba (31,7 %), Bujumbura (30,8 %) et Bubanza (30,6 %). Ils le sont moins dans celles de Karusi (20,1 %), Ngozi (20,2 %) et Cankuzo (21,5 %). Au 4e cycle du fondamental, les provinces de Bururi (28,5 %), Gitega (26,7 %), Rutana (25,6 %) et Makamba (24,9 %) présentent les proportions de redoublements les plus importantes alors que celles de Cankuzo (5,7 %), Karusi (9,3 %) et Ruyigi (15,5 %) présentent les proportions de redoublements les moins importantes.

Au post-fondamental, les provinces ayant les taux de redoublement les plus élevés sont : Makamba (15,2 %), Muyinga (15,1 %) et Bururi (14 %) alors que les provinces de Cankuzo (1,3 %), Muramvya (1,7 %) et Kayanza (2,2 %) ont les proportions les plus faibles. On note globalement que les redoublants au post-fondamental sont nombreux. En outre, on retient de façon générale que, quel que soit le cycle, la province de Makamba reste à la traîne avec les proportions de redoublants les plus importantes, et à l'inverse, celles de Cankuzo et Ngozi connaissent moins de redoublement (UNICEF et Gouvernement du Burundi, 2021). Un autre constat qui ressort des résultats de l'étude de l'UNICEF et Gouvernement du Burundi (2021) est qu'il n'y a pas d'écarts considérables de redoublements entre les garçons et les filles, sauf à l'enseignement post-fondamental où le taux de redoublement chez les filles double celui des garçons. Les écarts ne sont pas non plus très considérables entre les zones urbaines et les milieux ruraux, ce qui sous-entend que ce phénomène n'est pas un cas isolé.

La situation en est ainsi alors que le gouvernement du Burundi souligne dans son PTE 2018-2020 que, financièrement, le coût annuel de redoublement au Burundi est estimé entre 26,2 et 36,7 milliards FBU, c'est-à-dire entre 19 481 927$ CAD et 27 289 567$ CAD (PTE, 2018, p. 33), ce qui constitue un lourd fardeau pour le gouvernement. Concrètement, ce coût financier s'explique par le fait que le gouvernement a décidé que tout le cycle de l'enseignement fondamental soit gratuit dans toutes les écoles publiques, ce qui suggère que le gouvernement finance la scolarisation des enfants durant les neuf premières années qui constituent l'enseignement fondamental (Gouvernement du Burundi, 2018).

1.2.2.3. Augmentation remarquable des abandons

Bien que la réforme de l'enseignement fondamental et post-fondamental visait les objectifs de l'éducation pour tous et à garder les enfants à l'école jusqu'à l'âge de 16 ans au minimum, elle peine néanmoins à attirer et maintenir les enfants à l'école, alors que la scolarisation est formellement gratuite jusqu'à la fin de l'enseignement fondamental et que près de 30% des élèves sont nourris à l'école à travers les cantines scolaires grâce à l'appui du Programme alimentaire mondial (School Meals Coalition, 2025).

L'objectif de la scolarisation universelle est d'abord entravé par les enfants qui n'ont jamais été scolarisés. En ce sens, le Plan Transitoire de l'Éducation 2018-2020 souligne qu'environ 19,8% des enfants âgés de 7 à 16 ans étaient en dehors de l'école en 2018, dont 90% qui n'ont jamais été scolarisés (Gouvernement du Burundi, 2018). Ensuite, il y a des enfants qui commencent leur scolarité en retard. À cet effet, le PTE 2018-2020 citant le Rapport d'État du Système Éducatif Burundais de 2017, rapporte qu'au cours de l'année scolaire 2013-2014, 58% des nouveaux entrants en 1ère année de l'enseignement fondamental étaient âgés de 7 ans et plus, alors que la nouvelle réforme fixe l'âge officiel d'entrée à 6 ans. La proportion des garçons est relativement plus importante parmi les jeunes burundais en dehors de l'école (52,5%). Environ 93% de ces enfants vivaient dans le milieu rural. Lorsqu'on considère la répartition des enfants hors de l'école selon les 18 provinces, 5 d'entre elles, à savoir Kirundo, Ngozi, Ruyigi, Cibitoke et Makamba représentent à elles seules près de la moitié (48%) des enfants âgés de 7-16 ans hors de l'école. À l'inverse, les proportions les plus faibles d'enfants hors de l'école sont localisées dans les provinces de Bujumbura Mairie, Bujumbura rural, Muramvya et Mwaro (Gouvernement du Burundi, 2018).

À côté des enfants qui ne sont jamais scolarisés ou qui débutent leur scolarisation en retard, l'objectif de former les enfants jusqu'à l'âge de 16 ans au minimum est entravé par l'augmentation exponentielle des abandons scolaires. Selon le plan sectoriel de l'éducation 2022-2030, le taux d'achèvement du fondamental était estimé à seulement 32 % en 2019 alors que celui du post-fondamental n'atteignait que 25 % la même année (Gouvernement du Burundi, 2022). Le communiqué conjoint des agences de l'UNICEF et de l'UNESCO au

Burundi a fait savoir qu'en 2024, seuls 46,4% des enfants de 6 ans avaient un accès à l'enseignement fondamental, et la moitié d'entre eux (22,2%) terminent le fondamental alors qu'un seul adolescent sur dix termine le post-fondamental (UNICEF et UNESCO, 2024). Ces chiffres publiés par les agences onusiennes au Burundi portent à croire que la capacité de rétention du système éducatif burundais se dégrade au fil du temps, si on les compare avec ceux publiés par le gouvernement du Burundi cinq ans avant dans son plan sectoriel de l'éducation 2020-2030. Par ailleurs, le gouvernement burundais souligne que les entrées tardives, couplées aux taux de redoublement élevés, réduisent de fait les parcours scolaires des enfants en augmentant les risques d'abandons dus à l'augmentation de l'âge des élèves et des risques de grossesse précoces pour les filles (Gouvernement du Burundi, 2022). Ainsi, l'étude de l'UNICEF et Gouvernement du Burundi (2021) trace un portrait plus complet des enfants exposés à l'abandon scolaire, comme le montre le tableau 4 ci-dessous :

Tableau 4 : Ampleur des élèves à risque d'abandon (en %) du F3, du F4 et du post-fondamental par province, par sexe et par milieu de résidence

Provinces	1er au 3e cycle fondamental			4e cycle fondamental			Post-fondamental		
	Garcons	Filles	Ensemble	Garcons	Filles	Ensemble	Garcons	Filles	Ensemble
Bubanza	51,4	53,6	52,5	72,8	75,7	74,2	85,6	76,0	82,5
Bujumbura Mairie	43,0	38,3	40,6	63,2	73,8	68,7	78,3	83,5	80,6
Bujumbura	19,3	23,8	21,6	52,4	35,3	42,3	58,9	62,8	61,0
Bururi	60,1	54,0	56,9	79,6	77,6	78,4	84,7	82,0	83,3
Cankuzo	58,3	55,0	56,7	75,0	70,4	72,7	86,8	76,2	82,4
Cibitoke	48,4	51,7	50,0	77,5	78,1	77,8	94,8	72,1	85,8
Gitega	52,4	46,8	49,4	74,0	59,8	65,9	83,3	70,1	76,9
Karusi	58,1	50,4	54,1	81,4	77,6	79,1	75,3	86,5	79,8
Kayanza	54,8	48,0	51,3	63,8	68,9	67,4	77,4	75,0	76,3
Kirundo	69,7	60,6	65,4	85,6	78,4	82,3	89,4	72,7	83,2
Makamba	52,1	51,5	51,8	75,1	74,3	74,7	87,5	65,8	74,9
Muramvya	48,1	41,8	45,1	78,9	74,2	76,1	82,3	80,8	81,5
Muyinga	51,3	47,6	49,4	78,3	70,6	74,7	88,1	84,3	86,5
Mwaro	51,9	50,0	50,9	84,9	73,0	77,8	74,8	81,4	78,8
Ngozi	57,4	46,6	52,2	72,8	70,7	71,5	76,0	69,3	73,4
Rutana	47,5	44,5	46,1	65,0	67,7	66,5	67,3	51,2	60,0
Ruyigi	51,3	47,8	49,5	70,4	63,7	66,5	66,9	88,4	76,7
Rumonge	55,6	49,9	52,7	68,7	62,8	65,5	73,3	78,1	75,3
Ensemble du Burundi	51,8	47,6	49,7	71,8	67,2	69,2	77,4	72,7	75,2
Milieux de résidence									
Urbain	24,1	25,7	24,9	53,7	42,7	47,5	62,7	64,2	63,5
Rural	54,8	50,1	52,4	75,5	72,4	73,8	82,0	76,5	79,6
Effectif	1 249 875	1 260 521	2 510 396	231 630	289 149	520 779	140 742	124 189	264 931

Source : UNICEF et Gouvernement du Burundi, 2021, p.79

Pour aboutir aux résultats présentés dans le tableau 4 ci-dessus l'UNICEF et Gouvernement du Burundi (2021) ont utilisé trois facteurs à savoir : (i) retard scolaire de deux années par rapport à la classe actuelle (c'est-à-dire, plus l'élève est âgé par rapport à son niveau actuel d'étude, plus il a tendance à abandonner) ; (ii) redoublement (plus l'élève reprend plusieurs fois dans une classe ou dans plusieurs classes dans son parcours scolaire, plus le risque est grand d'abandonner ; (iii) avoir effectué un travail au sens strict de l'*Understanding Child's work*[5] au cours de la semaine précédant l'enquête (plus l'enfant fait beaucoup de travaux qui nuisent à son développement physique et mental au sens de l'Organisation internationale du travail, plus la probabilité est grande d'abandonner).

Sur cette base, l'étude de l'UNICEF et Gouvernement du Burundi (2021) estime à 1 247 681, les élèves du 1er au 3e cycle du fondamental qui risquaient d'abandonner au moment de l'enquête (2020), ce qui correspondait à 49,7 % de ces élèves. Ce risque d'abandonner aux trois premiers cycles du fondamental était nettement plus élevé chez les garçons (51,8 %) que chez les filles (47,6 %). Concernant les élèves à risque de décrochage scolaire au 4e cycle du fondamental, ils étaient estimés à 69,2 % en 2020 (la période de l'enquête), ce qui correspondait à l'effectif de 360 475. Les filles couraient moins de risque d'abandonner (67,2 %) que les garçons (71,8 %). Selon cette étude, les élèves qui risquaient d'abandonner au post-fondamental étaient estimés à 75,2 % au moment de l'enquête, ce qui correspondait à l'effectif estimé à 199 247. Quel que soit le niveau d'éducation (1er au 3e cycle du fondamental, 4e cycle du fondamental et post-fondamental) le risque d'abandon était plus élevé en milieu rural qu'en milieu urbain et il était particulièrement plus important au niveau post-fondamental.

Concrètement, le risque d'abandon était plus important dans les provinces de Kirundo, Bururi et Cankuzo pour les élèves du 1er au 3e cycle du fondamental avec plus de la moitié des élèves qui étaient à risque d'abandonner. Pour les élèves du 4e cycle du fondamental, l'étude de l'UNICEF et Gouvernement du Burundi (2021) suggère que le risque d'abandonner était

[5] Au sens de la définition du travail des enfants tel que défini par l'Organisation international du travail (https://www.ilo.org/fr/themes-0/travail-des-enfants/quest-ce-le-travail-des-enfants) consulté le 5 avril 2026

supérieur à 50 % en 2020 pour toutes les provinces, sauf dans celle de Bujumbura avec 42,3 %. Au post-fondamental, le risque d'abandonner était partout important, car plus de deux élèves sur trois sont à risque d'abandonner. Il le reste moins dans les provinces de Rutana (60 %) Bujumbura (61 %) et Ngozi (73,4 %).

Une autre catégorie d'enfants qui se sont retrouvés en dehors du système éducatif pendant un moment est constituée des élèves auxquels le gouvernement lui-même a bloqué l'accès à l'enseignement général à travers ses décisions. En effet, en 2015, deux ans après que l'exécution de la réforme fut lancée, le ministre de l'époque a pris la décision de bloquer l'accès à l'enseignement général aux lauréats ayant échoué le premier concours fait en 9e année après la réforme. Toutefois, les écoles de métiers qui devraient les récupérer n'existaient pas encore. Ainsi, ceux qui ont échoué le concours n'avaient pas le droit de reprendre l'année, car ils avaient déjà réussi les épreuves en classe. Ils n'avaient pas le droit d'aller en post-fondamental car ils avaient échoué le concours national. Ils ne pouvaient pas être réorientés dans les écoles des métiers, car elles n'existaient pas. Ils ne pouvaient pas non plus avoir ni un certificat, ni un diplôme, car rien n'avait pas été prévu à ce stade. C'est ainsi que plus de 80 000 élèves qui avaient échoué le concours se sont retrouvés dans l'impasse du fait que la réforme n'avait pas prévu cette situation et que la décision ministérielle en vigueur les empêchait de reprendre l'année en enseignement général (Yaga, 2017). Après une année, cette décision a été annulée à la suite d'une forte mobilisation des associations militant pour les droits de l'enfant, qui estimaient que la décision du ministre était contraire aux objectifs de la réforme.

En 2018, le ministre de l'Éducation de l'époque a annoncé que « toute fille encore à l'école fondamentale ou post-fondamentale, victime de grossesse ou contrainte au mariage, de même que le garçon auteur de grossesse n'ont pas le droit de réintégrer le système éducatif formel public et privé » (Niyongabo, 2018, paragr. 4). Hormis que cette décision allait à l'encontre de l'universalisation de l'éducation que le pays avait déjà commencée depuis 1990, elle ne réglait pas non plus la question de grossesses précoces chez les jeunes adolescentes. Après quelques jours, le décret fut aussi retiré (Niyongabo, 2018).

Enfin, dans son plan transitoire de l'éducation 2018-2020, le gouvernement du Burundi souligne que ces enfants qui sont au point d'abandonner ou qui abandonnent, quittent l'école sans avoir eu le temps d'acquérir les connaissances de base nécessaires, ce qui amenuise son objectif de la scolarisation universelle, tout en augmentant les effectifs des analphabètes dans le pays (Gouvernement du Burundi, 2018). Cela nuit aussi à l'espérance de vie scolaire qui n'est que de 9 ans, ce qui impacte négativement le positionnement du Burundi dans la région et dans le monde, suggérant ainsi que le système éducatif burundais reste très peu efficient (Gouvernement du Burundi, 2022).

1.2.2.4. Le redéploiement de la ressource enseignante qui n'a pas fonctionné

Un autre phénomène qui a caractérisé la mise en œuvre de la réforme de l'enseignement fondamental et post-fondamental, c'est le redéploiement de la ressource enseignante pour essayer de desservir le pays de façon plus ou moins équitable. Selon le rapport du MENRS sur l'analyse du système éducatif du Burundi, dans certaines provinces, le ratio élèves/salle de classe/enseignant dépasse largement la norme de l'UNESCO, atteignant jusqu'à 78 à Karusi et parfois 150 élèves par classe à Bujumbura (Radio publique africaine, 2025).

Tableau 5: Ration élèves/classe/enseignant par provinces

DPE	Elèves	Salles/classes	Enseignants	Ratio E/Classes	Ratio E/Enseignants
Bubanza	107 156	1 649	2 244	65	48
Bujumbura R	103 508	1 888	2 102	55	49
Bujumbura M	144 192	1 933	2 904	75	50
Bururi	94 243	2 106	3 035	45	31
Cankuzo	64 396	1 130	1 813	57	36
Cibitoke	138 649	1 968	2 537	70	55
Gitega	109 078	2 784	4 276	**39**	**26**
Karusi	110 469	1 520	2 134	73	52
Kayanza	173 001	2 124	3 111	81	56
Kirundo	155 215	1 843	2 555	84	61
Makamba	155 572	2 518	3 505	62	44
Muramvya	96 093	1057	1 981	**91**	49
Muyinga	152 716	1831	2 504	83	**61**
Mwaro	81 492	1144	2 174	71	37
Ngozi	166 524	2006	3 192	83	52
Rumonge	129 686	2 372	3 208	55	40
Rutana	129 686	1 566	2 224	83	58
Ruyigi	106 653	1 737	2 365	61	45
Total	**2 271 837**	**33176**	**47 864**	**68**	**47**

Source : UNESCO, 2018, p.23

Ces chiffres sont aussi corroborés par l'étude de l'UNESCO (2018), qui a souligné la répartition inéquitable de la ressource enseignante comme le montre le tableau 5 ci-dessus.

Selon les résultats de l'étude de l'UNESCO (2018), les ratios élèves/classes et élèves/enseignants vont du simple au double pour certaines provinces : par exemple, un ratio élèves/classe de 91 à Muramvya, 85 à Kirundo contre 39 à Gitega ; un ratio élèves/enseignant de 61 à Kirundo et à Muyinga contre 26 à Gitega et 31 à Bururi. Cette répartition était inéquitable au point qu'à certaines écoles, deux ou trois enseignants se partageaient la classe ou occupaient des fonctions de bureau en mairie de Bujumbura et dans certains chefs-lieux de provinces, alors que dans les régions rurales, un seul enseignant pouvait occuper deux classes ou plus, avec des effectifs dépassant 100 élèves par classes (UNESCO, 2018).

Pour pallier ce problème, le gouvernement du Burundi a pris la décision de redéployer la ressource enseignante pour desservir plus ou moins équitablement tout le territoire, et ainsi mieux exécuter la réforme qu'il venait d'entreprendre (UNESCO, 2021). La décision en soi était raisonnable, ce sont les conditions de son exécution qui posaient des problèmes (Ingabire 2019). Un des enseignants interrogés par Ingabire (2019) a souligné que :

> « Après environ 20 ans de carrière, le redéploiement m'a fait perdre l'amour que j'avais pour ce travail. Quand je m'allongeais sur le lit, le temps de faire une pause dans ma préparation de la leçon du lendemain, les problèmes auxquels ma femme faisait face seule faisaient irruption dans ma tête, et ce travail que j'ai toujours aimé, me dégoûtait. Je me sentais diminué. Pendant les deux ans que j'ai passés à Bubanza, rares ont été les fois où je me sentais vraiment dans la peau d'un enseignant. Je faisais semblant d'enseigner, car mes soucis à la maison me dépassaient pour pouvoir me concentrer. Mes élèves ont été victimes de ma condition » (Ingabire, 2019, paragr. 4 et 5).

À lire les différents écrits sur le processus d'exécution de la décision de redéploiement des enseignants, on constate plusieurs paradoxes. La répartition des fonctionnaires de l'État rentre dans ses prérogatives. Toutefois, les enseignants se demandaient la logique derrière l'envoi de certains d'entre eux dans d'autres provinces, loin de leurs familles, alors que dans leurs provinces d'origine s'observe encore l'insuffisance des enseignants. Par exemple, la province de Bururi a envoyé 444 enseignants dans les provinces de Kayanza et Muyinga alors

qu'elle avait elle-même un déficit de 652 enseignants, d'où le gouverneur de la province attribuait la baisse des taux de réussite à cette décision de redéploiement (Kwizera, 2020). Dans la province de Ruyigi, le redéploiement des enseignants a été une occasion pour le règlement de comptes (Manirakiza, 2013). En effet, certains enseignants ont été redéployés pour avoir dénoncé une gestion opaque du patrimoine scolaire de la part de certains directeurs. Ils estimaient que la direction communale de l'enseignement a effectué ce redéploiement sans respecter les critères. Mais plutôt, elle a voulu se débarrasser des éléments qui gênaient certains directeurs (Manirakiza, 2013).

Par ailleurs, le principe d'exécution de cette répartition des enseignants sur le territoire stipulait que, dès qu'une place est disponible dans une école ou une province de départ, le redéployé y retourne et un recrutement d'un nouveau se fait là où il était envoyé (Manirakiza, 2019). Contre toute attente, les enseignants redéployés ont finalement réalisé que le gouvernement continuait d'engager de nouveaux enseignants dans les directions communales d'enseignement qui ont enregistré un grand nombre des redéployés, d'où les syndicats manquaient de logique dans les actions gouvernementales au cours de ce processus et appelaient le gouvernement à ramener les enseignants redéployés dans leurs écoles d'origine (Manirakiza, 2019).

Tous les éléments abordés dès le début de ce chapitre reviennent à confirmer que l'observation qu'avait fait Rurihose (2001) concernant les réformes dans le système éducatif burundais reste d'actualité, bien qu'elle date de plus de deux décennies où il suggérait que :

> « […]. On pourrait même dire que, aujourd'hui comme hier (si pas plus) le système éducatif burundais, ressemble à un navire perdu dans la haute mer, sans capitaine ni boussole et dont les passagers de première classe se relayeraient à la barre, chacun orientant le navire dans sa direction en jurant par tous les dieux que c'est la bonne direction. C'est ainsi qu'on a vu plusieurs changements vraisemblablement aléatoires au niveau de chaque niveau de l'enseignement et en fonction du "passager à la barre" du moment, changements par ailleurs qui ont rarement été évalués » (Rurihose, 2001, p. 4).

Au terme de ce chapitre, le portrait synthétique des lacunes actuellement observées dans le système éducatif burundais en général et l'enseignement fondamental et post-fondamental

en particulier, suggère un profond dysfonctionnement de la réforme lancée en 2013, alors que celle-ci était en revanche supposée améliorer ce système. Cela nous a amené à nous poser des questions fondamentales suivantes : pourquoi la qualité de l'éducation continue de se détériorer, comme le soulignent unanimement les acteurs des différents secteurs, y compris les autorités jusqu'au sommet de l'État, alors que la réforme avait l'objectif d'offrir une formation de qualité afin de former des cadres compétents et compétitifs conformément à la demande du marché d'emploi? Pourquoi les performances des étudiants ne cessent de diminuer au point que le gouvernement soit obligé de diminuer considérablement les notes minimales de passage dans les examens nationaux (le cas du concours national pour notre cas) afin d'avoir les étudiants suffisants pour remplir les places disponibles? Comment les étudiants arrivent jusqu'au deuxième cycle de l'université sans être capables de formuler des phrases simples en français alors que le français est une langue d'enseignement depuis la 4^{e} année de l'enseignement fondamental? Pourquoi l'enseignement fondamental et post-fondamental au Burundi peine à attirer et retenir les élèves alors que la réforme introduite depuis 2013 a formellement allongé la gratuité scolaire jusqu'à la fin de l'enseignement fondamental et que près de 30% des élèves des écoles publiques sont nourris à l'école à travers les cantines scolaires? Pourquoi les taux de redoublement ne cessent d'augmenter alors que le gouvernement a allégé les critères de réussite même dans les examens nationaux? Pourquoi le gouvernement prend des décisions dans le cadre de l'exécution de cette réforme qui sont par la suite retirées quelques temps après, ou des interventions (comme celle de redéploiement des enseignants par exemple) qui peinent à fonctionner? Voilà certains questionnements qui nous ont, entre autres, motivé à choisir cette réforme comme cas à analyser dans le cadre de notre thèse, afin de creuser davantage pour avoir des éléments de compréhension qui expliquent ce phénomène, en analysant le processus de mise en œuvre de celle-ci.

1.3. Question de recherche

Considérant toutes les motivations largement abordées dans les sections précédentes notamment : (i) qu'il y a encore moins de chercheurs qui s'intéressent à l'analyse de la mise en œuvre des politiques publiques dans les pays en développement; (ii) les limites de

l'utilisation des modèles d'origine occidentale pour analyser la mise en œuvre des politiques publiques dans les pays en développement, (iii) l'importance du secteur éducatif comme moyen de développement du capital humain, surtout que notre étude porte sur l'un des pays le moins développé du monde et (iv) la situation préoccupante actuelle de l'enseignement fondamental et post-fondamental au Burundi, tous ces facteurs pris ensemble nous ont motivé de mener cette étude afin de répondre à la question de recherche suivante : Comment expliquer les lacunes observées dans la mise en œuvre de la politique de réforme de l'enseignement fondamental et post-fondamental au Burundi?

Le but de notre thèse n'est pas de confirmer que tous les problèmes auxquels fait face l'enseignement fondamental et post-fondamental au Burundi sont complètement imputés au dysfonctionnement de la mise en œuvre de cette réforme. Certes qu'il y a d'autres facteurs liés notamment à la situation socio-économique du pays, mais, nous étudions le processus de mise en œuvre comme étant l'un des déterminants décisifs sur l'issue de toute politique publique (Lemieux, 2009; Knoepfel et coll., 2015; De Maillard et Kübler, 2021). Ainsi, nous analysons en profondeur la mise en œuvre de cette réforme sous plusieurs dimensions notamment : comment les objectifs de la réforme étaient compris par les différents acteurs concernés par sa mise en œuvre? Dans quelles mesures les différents acteurs concernés par son exécution, sur les différents échelons, ont été impliqués pour apporter leurs contributions? Comment ont été leurs interactions tout au long de l'exécution de la réforme? Comment a-t-elle fonctionné la chaîne décisionnelle dans la mise en œuvre de cette réforme?

Tous ces aspects excluent la dimension évaluative qui viserait à analyser si les objectifs initialement définis de la réforme auraient été atteints ou non. Néanmoins, la concentration de notre recherche sur l'analyse de mise en œuvre de cette réforme, ne la dissocie pas des autres étapes du développement des politiques publiques, notamment la formulation de celle-ci et la planification de différentes interventions, car, la réussite de la mise en œuvre des politiques publiques est en partie liée à ces dernières (Bernier, 2010 ; Lamari et coll., 2015). Concrètement, Bernier (2010) estime que la mise en œuvre d'une politique publique est la réalisation de la formulation, mais la formulation doit aussi tenir compte de ce qui est réalisable, pour lui, « il s'agit de deux processus reliés » (p. 266)

CHAPITRE 2 : RECENSION DES ECRITS

Cette recension des écrits porte sur les défis des politiques éducatives dans le contexte africain. Les écrits recensés nous ont permis d'identifier trois grands thèmes récurrents à savoir : les défis liés à l'éducation universelle, la qualité de l'enseignement et les réformes dans le secteur éducatif. Dans un premier temps, nous abordons le thème de l'éducation universelle dont l'objectif principal est la scolarisation de tous les enfants en âge de scolarité. Dans la section consacrée à cet effet, les écrits recensés nous ont permis de constituer cinq sous-thèmes à savoir : (i) l'accès à l'éducation et la persévérance scolaire ; (ii) la culture africaine et la scolarisation de filles ; (ii) la scolarisation des enfants handicapés ; (iv) la scolarisation des enfants issus des groupes minoritaires (les autochtones) et (v) la scolarisation des enfants dans les zones rurales.

Le deuxième grand thème qui ressort des textes analysés est la qualité de l'enseignement, dont le but principal est de fournir aux enfants une éducation leur permettant de développer leur plein potentiel et d'acquérir des compétences nécessaires selon les besoins de la société tel qu'inscrit dans les Objectifs du développement durable. Au sein de cette section, les textes passés en revue nous ont permis de constituer cinq sous-thèmes à savoir : (i) les enseignants et la qualité de l'éducation, il sera question d'évoquer d'abord leur qualification et son impact sur la qualité des enseignements qu'ils dispensent et ensuite leurs conditions de vie et son impact sur leur profession ; (ii) la problématique de répartition inéquitable de ressources dans le secteur éducatif ; (iii) l'impact de la croissance démographique sur la qualité de l'enseignement ; (iv) l'influence étrangère sur la qualité de l'éducation en Afrique ; (v) l'inadéquation entre la formation et les besoins du marché du travail.

Enfin, le troisième thème issu des écrits recensés est constitué de réformes dans le secteur éducatif. Dans cette section, les textes analysés nous permirent de constituer trois sous-thèmes à savoir : (i) les origines des réformes dans le secteur éducatif africain ; (ii) les réformes et l'aide internationale dont la quasi-totalité de pays africains est dépendante ; (iii) le portrait général de réformes effectuées dans le secteur éducatif burundais depuis

l'indépendance. Nous terminons cette recension des écrits en situant la contribution de notre étude par rapport aux écrits recensés.

2.1. L'éducation universelle

Dans cette section, nous abordons les défis liés à la scolarisation universelle en Afrique, dont l'objectif principal est la scolarisation obligatoire et gratuite de tous les enfants en âge de scolarité. Pour ce thème, les écrits passés en revue nous ont permis d'identifier les sous-thèmes suivants : la problématique de l'accès à l'éducation et la persévérance scolaire, la culture africaine et la scolarisation de filles, la scolarisation des enfants handicapés, la scolarisation des enfants issus des groupes minoritaires (les autochtones) et la scolarisation des enfants dans les zones rurales.

2.1.1 L'accès à l'éducation et la persévérance scolaire

Considérant son rôle clé dans la construction et l'évolution des sociétés, les Nations-Unies ont fait de l'éducation un droit universel dans son article 26[6] qui stipule que :

> « Toute personne a droit à l'éducation. L'éducation doit être gratuite, au moins en ce qui concerne l'enseignement élémentaire et fondamental. L'enseignement élémentaire est obligatoire. L'enseignement technique et professionnel doit être généralisé ; l'accès aux études supérieures doit être ouvert en pleine égalité à tous en fonction de leur mérite » (Déclaration universelle des droits de l'homme, Art. 2).

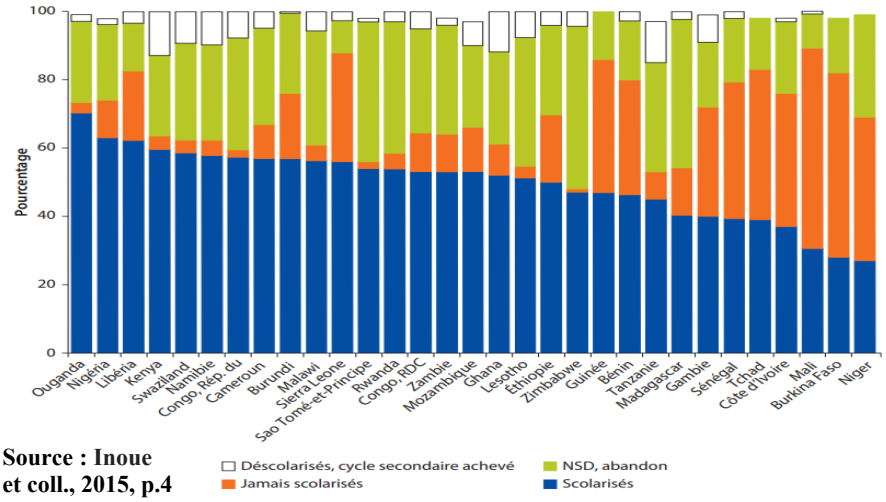
Par ailleurs, ce droit à l'éducation est repris dans la Convention relative aux droits de l'enfant en son article 28 qui stipule que « les États parties reconnaissent le droit de l'enfant à l'éducation, et en particulier, en vue d'assurer l'exercice de ce droit progressivement et sur la base de l'égalité des chances : a) ils rendent l'enseignement primaire obligatoire et gratuit pour tous ».[7]

[6] https://www.un.org/fr/universal-declaration-human-rights/ consulté le 18/04/2025
[7] https://www.ohchr.org/fr/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child consulté le 18/04/2025

Bien que l'éducation constitue une pierre angulaire pour une nation, l'accès à celle-ci reste un véritable problème en Afrique. En effet, un grand nombre de pays sur ce continent sont loin d'avoir généralisé l'accès à l'éducation primaire et secondaire et des franges entières de la population demeurent exclues du système éducatif malgré les initiatives et des progrès relativement réalisés (St-Amand et Talake, 2019). Dans une étude réalisée par Inoue et coll. (2015) au nom de la Banque Mondiale sur les jeunes non scolarisés et déscolarisés dans trente et un pays de l'Afrique subsaharienne, il a été prouvé que l'accès universel à l'éducation et la persévérance scolaire restent de loin une réalité.

En effet, la figure 3 ci-dessous, montre que, selon cette étude, plus de 50% des jeunes de 12 à 24 ans n'ont jamais été scolarisés au Mali, tandis que ce taux avoisine 40% dans les pays comme le Burkina Fasso, le Tchad, la Guinée, la Sierra Leone, le Sénégal, le Bénin et le Niger. Les abandons peuvent avoisiner 40% de tous les étudiants inscrits de cette même tranche d'âge dans les pays comme le Zimbabwe, le Madagascar, le Sao Tomé-et-Principe et le Rwanda. Les chiffres avoisinent 10% des jeunes de cette même tranche d'âge qui sont déscolarisés après avoir terminé le cycle secondaire dans les pays comme la Tanzanie, le Ghana, le Kenya, le Swaziland (l'actuel Eswatini) et la Namibie. En outre, le taux de scolarisation des jeunes de cette même tranche d'âge est moins de 50% dans les pays comme le Niger, le Burkina Fasso, le Mali, la Côte d'Ivoire, le Tchad, le Sénégal et le Madagascar.

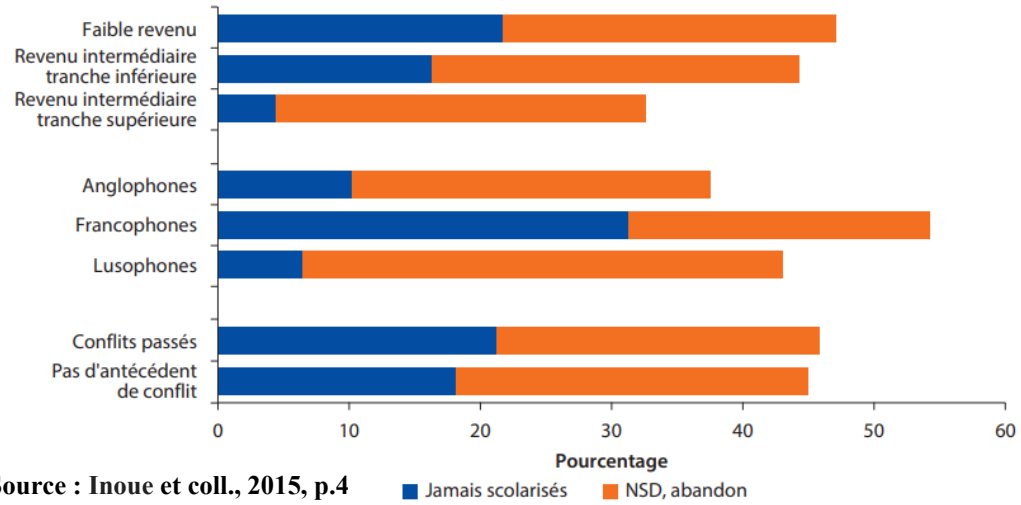
Figure 3 : Fréquentation scolaire de 12-14 ans par pays



Source : Inoue et coll., 2015, p.4

Par ailleurs, le problème de la scolarisation en Afrique est un phénomène généralisé sur tout le continent. Il se présente dans les pays anglophones comme dans les pays francophones, dans les pays à faible revenu comme dans les pays à revenu intermédiaire. Selon le graphique réalisé par Inoue et coll. (2015) ci-dessous, les pays francophones ont plus de jeunes de 12-24 ans qui n'ont jamais été scolarisés avec un pourcentage qui dépasse 30% alors que ce taux est de plus de 10% dans les pays anglophones. Ce pourcentage devient encore plus faible dans les pays lusophones où il est près de 5%. Les pays à faible revenu sont les plus touchés par les problèmes de la scolarisation des jeunes de 12-24 ans, car près de 25% n'ont jamais été scolarisés alors que ce taux est de moins de 20% pour les jeunes de même groupe d'âge dans les pays à revenu intermédiaire de tranche inférieure. Ce taux avoisine 5% dans les pays à revenu intermédiaire de tranche supérieure. Paradoxalement, le taux des jeunes de 12-24 ans qui n'ont jamais été scolarisés dans les pays n'ayant pas d'antécédent de conflit est très proche de celui des pays qui ont un passé conflictuel, il est près de 20% pour la première catégorie alors qu'il dépasse légèrement 20% pour la seconde catégorie.

Figure 4 : Proportion de jeunes non scolarisés et déscolarisés de 12-24 ans par typologie de pays



Source : Inoue et coll., 2015, p.4

Concernant les abandons et les jeunes déscolarisés, le taux des jeunes de 12-24 ans qui abandonnent est plus élevé dans les pays lusophones (environ 35%) que dans les pays anglophones dont le pourcentage est d'environ 30%. Ce taux devient encore inférieur dans les pays francophones dont le taux est d'environ 25%. Les abandons sont très élevés dans les

pays à revenu intermédiaire de tranche supérieure (environ 30%) que dans les pays à revenu intermédiaire de tranche inférieur (environ 27%). Ce taux devient paradoxalement inférieur dans les pays à faible revenu (environ 24%). En outre, les résultats de l'étude de Inoue et coll. (2015) suggèrent que le taux d'abandons dans les pays ayant le passé conflictuel est presque le même (environ 26%) que dans les pays n'ayant pas d'antécédent de conflit.

Les résultats de l'étude d'Inoue et coll. (2015) sont corroborés par des études récentes. À cet effet, Savchenko et coll. (2022) estiment que « 80 % des enfants âgés de 10 ans en Afrique de l'Ouest et centrale ne peuvent lire et comprendre un texte simple, et plus de 32 millions d'enfants ne sont pas scolarisés, ce qui représente la plus grande part de toutes les régions du monde » (p.7). Duarte (2024) abonde dans le même sens et soutient qu'un cinquième des enfants âgés de 6 à 11 ans, un tiers des enfants âgés de 12 à 14 ans et près de 60 % des jeunes âgés de 15 à 17 ans ne sont pas scolarisés en Afrique subsaharienne.

En somme, comme le montrent les écrits recensés, l'accès universel à l'éducation est encore un défi de taille pour les politiques éducatives en Afrique. Les textes analysés suggèrent que le problème d'accès universel à l'éducation est exacerbé par le décrochage scolaire où les abandons sont à un rythme croissant dans toutes les régions de l'Afrique.

2.1.2. La culture africaine et la scolarisation des filles

Dans la culture africaine, le but général de l'éducation des filles a été longtemps de faire d'elles de bonnes épouses et de bonnes mères (Graham, 1971 ; Loua, 2018 ; Tuwor et Sossou, 2008) tandis que les garçons étaient préparés pour leur futur rôle de « providers for the family » (Chege et Arnot, 2012, p.201), d'où la masculinité est associée au concept de « travailler dur » pour s'en sortir dans la vie (Arnot et coll., 2013). L'éducation reçue au départ fait la distinction entre les filles et les garçons, suggérant que ceux-ci sont supérieurs à leurs sœurs (Kelly, 1987 ; Rogers, 2007). Dans cette même logique, Kolawole (1998) estime que l'inégalité entre les sexes dans de nombreuses sociétés africaines est un produit de la manipulation de la culture, dans laquelle les images négatives des femmes dérivées de la conceptualisation traditionnelle jouent un rôle central dans l'intériorisation de valeurs et

d'images négatives sur les femmes. En outre, Kolawole (1998) souligne que la culture est souvent utilisée comme un marteau d'oppression pour perpétuer l'inégalité et l'injustice entre les sexes à l'encontre des femmes en Afrique. C'est ainsi que Dolphyne (2000) attribue le faible taux de scolarisation des filles aux pratiques culturelles et de genre, qui accordent moins de valeur à l'éducation des filles, une idée partagée par plusieurs chercheurs (Tannock, 2008 ; Prevost, 2017 ; Adhikari et coll., 2024 ; Walton et coll., 2024 ; Ikpebe, 2025).

Étant donné que la société, la tradition et la religion soutiennent l'autorité et la supériorité masculines dans le contexte africain, une bibliothèque de croyances et de mythes a été construite et a évolué vers des explications et des rationalisations de la façon dont les choses se passent (Cusack, 1999). En dépit de tout ce qui s'est passé depuis la première conférence mondiale sur les femmes au Mexique, une discrimination à l'égard des femmes continue d'être pratiquée dans de nombreux pays africains (Morna, 1999 ; Heymann et coll., 2020 ; Wangamati, 2020 ; Sefoka et Odeku, 2021 ; Chatambalala, 2022). Cette discrimination est plus observée dans des régions pauvres notamment dans les zones rurales, alors que les environnements urbains peuvent offrir aux filles plus de possibilités d'échapper aux formes culturelles de discrimination ou de les détourner et démystifier la capacité des filles à poursuivre la scolarité (Chege et Arnot, 2012 ; Arnot et coll., 2013).

Au lieu de les encourager à faire les études comme leurs frères, la culture africaine incite les filles au mariage parfois précoce (Tuwor et Sossou, 2008). Ainsi, le mariage n'est pas considéré comme compatible avec la poursuite de la scolarité et il est plutôt considéré comme un moyen de préserver la virginité des jeunes adolescentes (Adesina, 1982). Les familles sont susceptibles de retirer leurs filles de l'école lorsqu'elles approchent la puberté et d'autres parents refuseront probablement de les inscrire en raison des problèmes qu'elles pourraient rencontrer si elles restaient plus longtemps à l'école (Tuwor et Sossou, 2008). Selon Adu Boahen et Yamauchi (2018), le mariage des adolescentes est très répandu dans la plupart des pays en développement, avec un taux de prévalence estimé à 37% pour les filles vivant en Afrique subsaharienne, un taux le plus élevé au monde (Psaki, 2016 ; Hagues et McCarty, 2022). Lloyd et Mensch (2008) suggèrent par ailleurs que ce phénomène est susceptible d'entraver le bien-être des filles et de leurs familles, car il a été constaté qu'il est lié à une

famille nombreuse, à un faible revenu familial, à un capital humain insuffisant, à des déficiences sanitaires, etc.

Alors que la culture africaine associe les filles aux activités domestiques, certaines études soutiennent que leur scolarisation influe positivement au développement du pays. À cet effet, Browne et Barrett (1991) estiment que l'alphabétisation des femmes est fortement corrélée à d'autres indicateurs du développement humain, à la fois pour elles-mêmes et pour leurs familles. En outre, ils ajoutent que l'alphabétisation des femmes est associée à une plus grande productivité agricole dans la mesure où les résultats de leur étude portent à croire que les coopératives et autres entreprises génératrices de revenus ont plus de chances d'être dirigées par des femmes alphabétisées, ce qui suggère que « l'éducation des femmes est un élément essentiel du développement économique en Afrique subsaharienne » (Browne et Barrett, 1991, p.284). Par ailleurs, les résultats de l'étude de Browne et Barrett (1991) sont corroborés par ceux d'Osabohien et coll. (2021) qui suggèrent que la scolarisation des filles en Afrique impacte positivement le développement économique. En ce sens, les résultats sur trente et trois pays africains portent à croire que :

> « l'éducation des femmes s'est avérée statistiquement significative et positivement liée au développement économique. En moyenne, l'augmentation du niveau d'éducation des femmes peut augmenter le développement économique de 1,71 %. L'implication de ceci est qu'une augmentation de la participation des femmes dans l'agriculture sans le niveau requis d'éducation et de formation et l'accès aux matériels agricoles peut avoir un impact négatif sur le développement économique. Par conséquent, l'étude a recommandé que l'éducation et la formation des femmes soient nécessaires pour améliorer le développement économique en Afrique » (Osabohien et coll., 2021, p. 107).

L'impact positif de la scolarisation des filles sur le développement économique est aussi constaté par plusieurs études (Hill et King, 1995 ; Klasen et Lamanna, 2009 ; Bloom et coll., 2014 ; Oztunc et coll., 2015 ; Hassan et Cooray, 2015 ; AlBagoury, 2024).

2.1.3. La scolarisation des enfants handicapés

Bien que plusieurs pays africains comme le Ghana (Agbenyega, 2007), l'Afrique du Sud (Naicker, 2009), la Tanzanie (Westbrook et coll., 2018), le Botswana (Chhabra et coll.,

2010), l'Uganda (Lynch et coll., 2011), etc., aient tenté de mettre en place des politiques éducatives d'inclusion, la scolarisation des personnes vivant avec un handicap constitue un autre défi pour les politiques éducatives africaines (Abosi, 2007 ; Majoko, 2019 ; Vergunst et coll., 2021 ; Genovesi et coll., 2022). Plusieurs facteurs sont à l'origine de ce défi notamment les problèmes de santé, la pénurie d'enseignants expérimentés, les croyances traditionnelles, le manque de matériel pédagogique approprié aux personnes vivant avec un handicap et les problèmes de motivation, entre autres (Abosi, 2007, Soni et coll., 2021).

Les enfants handicapés sont considérés comme des auteurs du désordre en classe comme le confirme l'étude Miles et coll. (2018). À cet effet, un de leurs répondants admet qu'il considérait les enfants handicapés en ces mots: « At first, I considered these kids [with disabilities] as a disturbance to my class because you may be teaching then a kid come and ask you to take him/her to the toilet. Then you have to stop teaching and attend him/her […] » (Miles et coll., 2018. p.77). Les compétences déficientes de la part des éducateurs à l'égard des enfants handicapés sont aussi constatées par d'autres chercheurs (Jolley et coll., 2017 ; Mpu et Adu, 2021). Par ailleurs, Mpu et Adu, (2021) suggèrent que les besoins en formation pour soutenir les éducateurs, la répartition équitable des ressources, l'implication des parents dans le système scolaire, entre autres, sont essentiels pour répondre aux défis de la mise en œuvre de l'éducation inclusive. Dans cette même logique, Jolley et coll. (2017) recommandent de (i) disposer d'outils standardisés pour le suivi de la mise en œuvre des programmes d'inclusion ; (ii) améliorer les mécanismes de coordination entre les parties prenantes ; (iii) élaborer et adopter des approches coordonnées pour la mesure du handicap et de l'exclusion sociale ; (iv) réaliser des évaluations rigoureuses de l'efficacité des programmes en matière de handicap ; et (v) désagréger les données de routine en fonction du handicap (Jolley et coll., p. 2704).

Un autre défi des politiques en lien avec la scolarisation des enfants handicapés en Afrique est d'ordre culturel. Certains Africains considèrent que le handicap comme une punition liée à une faute commise (Abosi, 2007). Ce phénomène avait déjà été constaté par Mba (1989) qui soutenait que parmi les facteurs qui expliquent la négligence envers les enfants en situation de handicap en Afrique figurent des superstitions qui considèrent le handicap

comme une malédiction infligée par les divinités. En conséquence, les familles considèrent que le handicap chez un enfant est une atteinte à leur statut social, ce qui explique en partie pourquoi les enfants en situation de handicap sont parfois cachés. Par ailleurs, les travaux de Dassa et coll. (2009) ont abouti aux mêmes conclusions, ils soulignent que ces enfants

> […] sont rejetées ou investis d'une mission surnaturelle (mystique) selon la signification culturelle du handicap mental. Rejetés, ils survivent grâce à la mendicité ou à la générosité de certaines personnes. Les structures de prise en charge font défaut, ce qui laisse les populations dans l'ignorance des capacités d'intégration des personnes handicapées mentales et renforce leur marginalisation (Dassa et coll., 2009, p.326).

Ces auteurs suggèrent qu'un changement de représentations concernant les enfants handicapés est nécessaire dans les communautés et dans les habitudes culturelles pour penser le handicap en termes plus positifs de potentialités, de qualités, de possibilités intellectuelles et mentales. Par ailleurs, ils ajoutent que ce changement doit modifier les conceptions pédagogiques pour l'accompagnement et l'intégration des personnes handicapées (Dassa et coll., 2009).

2.1.4. La scolarisation des enfants issus des groupes minoritaires

Un autre défi à l'éducation universelle dans le contexte africain qui ressort des écrits recensés est la scolarisation des enfants des groupes minoritaires (Tuso, 1982 ; Van Dyken, 1990 Mothata et Lemmer, 2012 ; Dersso, 2012). Ces minorités sont de plusieurs catégories notamment les minorités linguistiques dans les pays localement polyglottes (République Démocratique du Congo, la Tanzanie, le Cameroun, etc.) et l'autre catégorie est constituée de « pygmées », une appellation péjorative qui fait référence à « une personne appartenant à un groupe d'individus spécifiquement caractérisés par leur petite taille, en général inférieure à 1,50 m » (Dehoumon, 2011, p.1). Ce dernier groupe est le plus marginalisé (Bahuchet ; 1993 ; Salomone, 2008 ; D'Aiglepierre, 2018) et se trouve principalement dans les pays comme le Cameroun, le Gabon, au Congo, la République Démocratique du Congo, la République centrafricaine, le Rwanda, le Burundi et l'Ouganda, etc. (Dehoumon, 2011). Par

ailleurs, les revendications des membres des groupes historiquement désavantagés sont perçues avec méfiance dans certains contextes africains (Mothata et Lemmer, 2012).

Pour les pays polyglottes, les enseignements sont dans les langues officielles (globalement celles des anciennes puissances coloniales), mais certains auteurs (Van Dyken, 1990 ; Henrar, 2000 ; Mawere, 2015) estiment que dans les pays où coexistent plusieurs langues et cultures, l'imposition d'une langue dominante comme langue d'enseignement laisse des milliers d'enfants analphabètes dans leur langue maternelle et engendre de faibles niveaux de réussite dans la langue dominante elle-même. En ce sens, Henrar (2000) estime que le décalage entre la langue parlée à la maison et celle utilisée à l'école, ainsi que l'absence de toute stratégie visant à établir un lien entre les deux, sont non seulement responsables du décrochage scolaire, du gaspillage des ressources éducatives et de la stagnation au niveau primaire, mais contribuent également au développement d'une faible estime de soi et à une performance scolaire inférieure tout au long du parcours éducatif. Cela est ainsi alors que l'éducation revêt une importance capitale pour la préservation et la promotion d'une identité spécifique (Henrar, 2000).

Concernant les autochtones africains parfois appelés les « pygmées », leur éducation semble plus complexe, car la discrimination qu'ils subissent fait usage de connotations parfois très péjoratives comme « des incivilisés, arriérés, mangeurs d'aliments répugnants et ayant un comportement animal ou enfantin, etc. » (Woodburn, 1997, p.345). Par ailleurs, Dehoumon (2011) abonde dans le même sens dans son étude sur la discrimination des autochtones en Afrique en soulignant que :

> « […]. Les Pygmées subissent une marginalisation extrême et se trouvent placés en situation de dépendance vis-à-vis de leurs voisins. Outre les populations locales qui sont à l'origine de ces pratiques discriminatoires, certains fonctionnaires de l'administration locale qui emploient les Pygmées, ne les admettent pas dans leur maison, car selon les préjugés, les pygmées seraient des voleurs et des sorciers. Ils sont appelés à égayer les cérémonies, mais doivent rester éloignés des invités. Ils n'auront pour toute récompense de ce divertissement que le reste de nourriture. Mais ils ne peuvent partager ni les verres, ni les assiettes avec les autres populations. Cette exclusion sociale s'accompagne d'une discrimination spatiale qui les oblige à s'installer à la

> périphérie des centres d'habitation de leurs voisins. C'est du moins ce qu'on peut observer dans les zones rurales » (Dehoumon, 2011, p. 6).

Ce phénomène d'isolation des peuples autochtones par leurs concitoyens est aussi constaté par Epelboin (2012) qui suggère de promouvoir des mécanismes généraux de leur réintégration complète au sein de la société et non seulement la scolarisation de leurs enfants, une réflexion soutenue par plusieurs chercheurs (Guth, 2002 ; Manga, 2009 ; Bikie Bi Nguema, 2015 ; Ndikubwimana et coll., 2024 ; Brubacher et coll., 2024).

La scolarisation des enfants autochtones est complexifiée par la discrimination qu'ils subissent non seulement sur le plan général, mais aussi jusqu'en classes et dans les cours d'écoles. En ce sens, Tobangui (2017) souligne que les enfants issus d'autres groupes bantous sont éduqués à ne pas partager le banc du pupitre avec l'enfant autochtone et encore moins partager un plat, des constats réalisés par d'autres chercheurs (Duke et coll., 2009 ; Aikman, 2011 ; Ibock, 2023). Dans ce même ordre d'idée, Dehoumon (2011) soutient qu'il faut mettre en place une stratégie intégrée visant l'intégration complète des autochtones dans la société et non seulement la scolarisation de leurs enfants et estime que :

> […]. Dans la mise en œuvre de la reconnaissance des droits des pygmées, il est recommandé aux différents États sur le territoire duquel les Pygmées sont présents, de prendre les mesures nécessaires, politiques, administratives et sociales, permettant le plein épanouissement de tous sans distinction de race ou d'ethnie. Il faut également mettre l'accent sur l'alphabétisation des populations pygmées et la création de centres de formation professionnelle dans les lieux de campement afin de leur permettre d'apprendre progressivement des métiers de substitution à leurs traditions. Cette perspective permet de les aider dans leur environnement habituel, pour un développement centré sur leurs propres réalités et leurs potentialités (Dehoumon, 2011, p.7).

De façon brève, les écrits recensés sur scolarisation des enfants autochtones sont unanimes : elle constitue un véritable défi des politiques éducatives dans le contexte africain. Les textes analysés suggèrent en outre que la dimension de la scolarisation des enfants pourrait être difficile sans commencer à s'attaquer à la discrimination généralisée que subit ce groupe ethnique sur tous les plans. Par ailleurs certains auteurs (Tobangui, 2017 ; Ndikubwimana et coll., 2024 ; Brubacher et coll., 2024) soutiennent que, dans certains contextes africains, les

peuples autochtones ont fini par intérioriser leur infériorité à cause de la discrimination qu'ils subissent depuis longtemps, d'où ces auteurs suggèrent que la scolarisation de leurs enfants pourrait être un des résultats des vastes sensibilisations à faire dans les différentes sociétés africaines pour que les autres groupes ethniques reconnaissent les peuples autochtones comme étant leurs égaux, d'une part, et sensibiliser les autochtones eux-mêmes pour qu'ils puissent se sentir égaux en dignité et en droit comme les autres groupes ethniques, mais Ibock (2023) souligne que cela prendra du temps.

2.1.5. La scolarisation des enfants dans les zones rurales

Un autre défi des politiques éducatives africaines, selon ce qui a été recensé, est la scolarisation des enfants dans les zones rurales. Selon l'étude de Inoue et coll. (2015), sept jeunes sur dix vivent dans les régions rurales et « un jeune urbain de la tranche d'âge de 12-14 ans a une probabilité d'être scolarisé de 8% supérieure à celle d'un jeune rural de la même tranche d'âge » (p. 5). Ce constat est corroboré par les résultats de l'UNESCO (2021) qui estime que les enfants des zones rurales ont trois fois moins de chances d'achever l'enseignement post-primaire que les enfants des zones urbaines (11 % contre 33 %). Par ailleurs, le fait de résider en milieu rural en Afrique subsaharienne constitue une contrainte majeure, en grande partie à cause des défis logistiques considérables que posent la construction et la maintenance des infrastructures scolaires, ainsi que des difficultés persistantes à attirer et fidéliser les enseignants dans ces régions isolées (St-Amand et Talake, 2019 ; St Amand et Ahamid, 2020 ; Muchiri et Paul, 2023). Par ailleurs, Adedeji et Olaniyan (2011) estiment que le problème auquel est confrontée la scolarisation des enfants en milieu rural en Afrique :

> « est celui d'une négligence persistante. Les hommes politiques et les professionnels de l'éducation ont concentré leur attention sur l'éducation en milieu urbain, en supposant que tout va bien dans les écoles des districts ruraux. L'apparente rapidité à résoudre les problèmes que rencontrent les écoles en milieu urbain, tels que les faibles résultats aux tests de niveau, la violence scolaire, le vandalisme et la grande mobilité des enseignants ont, à maintes reprises, retenu l'attention des hommes politiques et des administrateurs laissant dans l'oubli les écoles en milieu rural. À certains moments, les administrateurs utilisent le déploiement et les affectations des enseignants dans les zones rurales comme une punition des enseignants fautifs, » (Adedeji et Olaniyan, 2011, p. 61).

À ce problème s'ajoute la perception des parents qui, majoritairement analphabètes, n'hésitent pas à interrompre la scolarité de leurs enfants afin de les mobiliser pour des activités agricoles alors que les autres continuent les classes. Cette pratique engendre des retards accumulés, un décrochage progressif et, dans bien des cas, des échecs scolaires (Inoue et coll., 2015). Ce phénomène traduit une tendance structurelle à considérer l'enfant avant tout comme une ressource productive, dont la contribution immédiate à l'économie domestique est valorisée au détriment de l'éducation formelle. Dans cette logique, l'éducation formelle est perçue comme un investissement peu rentable à court terme, puisque ses bénéfices ne se traduisent pas immédiatement en gains financiers palpables pour la famille (St Amand et Ahamid, 2020).

À côté de la perception des parents qui considèrent l'enfant comme une force de production familiale dans les champs et les fermes, Tenezakis et Tritah (2020) ajoutent un autre défi de la scolarisation en milieu rural : l'électricité. Selon ces auteurs, l'Afrique subsaharienne est la seule région au niveau mondial où le déficit d'accès à l'électricité s'aggrave d'année en année, avec une augmentation constante du nombre de ménages non raccordés au réseau.

Cela est aussi soutenu par Blimpo et Cosgove-Davies (2019) qui estimaient qu'en 2017, 45% de la population africaine en milieu rural avait de l'électricité et ce taux a diminué jusqu'à 27% à cause de la croissance rapide de la démographie et les pannes intempestives ou l'arrêt total des centrales hydroélectriques qui devraient les approvisionner pour diverses raisons notamment les guerres, le manque d'entretien ainsi que la dispersion des ménages et leur accès difficile, etc. Selon Tenezakis et Tritah (2020), le manque d'électricité dans les zones rurales entrave les révisions des matières que les enfants devraient faire et limite aussi le temps de révision la nuit. Par ailleurs, le manque d'électricité handicape le fonctionnement des matériels didactiques notamment les laboratoires et d'autres appareils électroniques, des arguments soutenus par d'autres chercheurs (Muchiri et Paul, 2023 ; Vessat, 2019). L'impact positif de la disponibilité de l'électricité sur la réussite scolaire est par ailleurs confirmé par les travaux d'autres chercheurs qui « ont montré que la disponibilité d'électricité dans les écoles influence positivement la performance des élèves » (Kouakou et coll., 2022, p.199).

2.1.6. Conclusion

Le premier thème qui ressort de notre recension des écrits sur les politiques éducatives africaines est la problématique de l'éducation universelle. Bien que les Nations unies aient fait de l'éducation un droit pour tous et une obligation pour les États d'assurer gratuitement une éducation de base à tous les enfants en âge de scolarité, les écrits recensés à ce sujet montrent que l'accès à l'éducation demeure un problème généralisé sur tout le continent. Les écrits recensés suggèrent que, même pour les enfants qui débutent la scolarité, les taux d'abandon sont encore très élevés, et ce, sur tout le continent.

Bien que l'accès à l'éducation soit un problème général sur tout le continent, il y a des catégories qui en souffrent davantage. Les différents écrits reviennent sur la problématique de la culture et la scolarisation des filles. En ce sens, la culture africaine étant de domination masculine, l'éducation reçue au départ fait la distinction entre les filles et les garçons, suggérant que ceux-ci sont supérieurs à leurs sœurs. L'éducation des filles était de faire d'elles de bonnes épouses et de bonnes mères en s'occupant de travaux domestiques alors que les garçons étaient préparés pour leur futur rôle de pourvoyeurs de famille, d'où la masculinité est associée au concept de travailler dur et de s'en sortir dans la vie. Les écrits recensés suggèrent que cette culture est souvent utilisée comme un marteau d'oppression pour perpétuer l'inégalité et l'injustice entre les sexes à l'encontre des femmes, d'où le faible taux de solarisation de filles.

Par ailleurs, les écrits consultés suggèrent, entre autres, que les enfants vivant avec un handicap constituent une autre catégorie de personnes particulièrement touchées par la faible scolarisation en Afrique. À côté des défis en ressources humaines et logistiques nécessaires pour assurer l'éducation de cette catégorie d'enfants, certains auteurs soulignent que le handicap dans le contexte africain est culturellement interprété comme une malédiction infligée par les divinités, d'où l'enfant en cette situation est parfois perçu comme une atteinte au statut social de la famille, ce qui explique en partie pourquoi les enfants en situation de handicap sont parfois cachés ou abandonnés, d'où la complexité de leur scolarité. Enfin, les différents écrits consultés laissent croire que l'universalité de l'éducation en Afrique est

entravée par les difficultés de scolarisation des enfants issus des minorités linguistiques et autochtones et les enfants vivant dans les milieux ruraux.

2.2. La qualité de l'enseignement

Le deuxième thème qui revient dans les différents écrits recensés est la problématique de la qualité d'enseignement en Afrique (Heyneman, 1997 ; St-Amand et Talake, 2019 ; St Amand et Ahamid, 2020). En ce sens, Sifuna et Sawamura (2010) estiment que la plupart des décideurs politiques impliqués dans le secteur éducatif dans les pays en développement en général et en Afrique subsaharienne en particulier, ont limité leur attention à l'accès à l'école avec moins d'attention à la qualité et l'approche s'est néanmoins révélée insuffisante pour garantir un niveau décent d'apprentissage de base. De plus, Pritchett (1999) a souligné qu'un tel progrès de scolarisation a eu peu d'effets sur la croissance économique, un argument soutenu par Henaff (2006) qui estime que « la qualité de l'éducation semble jouer un rôle plus important que la quantité d'éducation dans la croissance du pays à long terme » (p.78).

Les écrits consultés suggèrent qu'un nombre important d'élèves terminent des cycles de formation sans avoir des compétences basiques en lecture et en calcul, même après plusieurs années d'études (Kabay, 2021 ; Evans et Mendez, 2021 ; Adeniran et coll., 2020). En ce sens, Bold et coll. (2017) parlaient de « Enrollment without Learning », une situation qualifiée de « learning crisis » d'abord par l'UNESCO (2013) et la Banque Mondiale (2018). À titre illustratif, après plus de trois ans d'enseignement obligatoire des langues, quatre élèves sur cinq au Mozambique et au Nigeria sont incapables de lire des mots simples en portugais et en anglais, respectivement (Bold et coll., 2017). À côté de l'enseignement lacunaire, Bold et coll. (2017) suggèrent en outre que la qualité de l'enseignement dans plusieurs pays de l'Afrique subsaharienne souffre d'une combinaison d'un contrôle trop centralisé et d'institutions souvent dotées de faibles capacités. En outre, le processus d'enseignement est aussi remis en question par Zickafoose et coll. (2024) qui estiment que s'appuyer uniquement sur une pédagogie monolingue ne permet pas d'offrir une éducation de qualité à de nombreux enfants africains, en particulier lorsque la langue d'enseignement est secondaire ou étrangère, ce qui entrave le développement cognitif et scolaire. Sur ce thème, les textes passés en revue

nous ont permis de constituer cinq sous-thèmes à savoir : (i) les enseignants et la qualité de l'éducation, il sera question d'évoquer d'abord leur qualification et son impact sur la qualité des enseignements qu'ils dispensent et ensuite leurs conditions de vie et son impact sur leur profession ; (ii) la problématique de répartition inéquitable de ressources dans le secteur éducatif ; (iii) l'impact de la croissance démographique sur la qualité de l'enseignement ; (iv) l'influence étrangère sur la qualité de l'éducation en Afrique ; et (v) l'inadéquation entre la formation et les besoins du marché du travail.

2.2.1. Les enseignants et la qualité de l'enseignement

Les écrits passés en revue reviennent sur le rôle de l'enseignant et son impact sur la qualité de l'enseignement et la réussite scolaire en Afrique subsaharienne. Cette thématique est abordée sous plusieurs angles. Dans ce qui suit, nous revenons sur la problématique de qualification des enseignants et la qualité de l'enseignement ainsi que les conditions du travail des enseignants et la qualité de l'enseignement.

2.2.1.1. La qualification des enseignants et la qualité de l'enseignement

La qualification de l'enseignant tant sur le plan académique, disciplinaire et pédagogique joue un rôle important sur la qualité de l'enseignement (Lauwerier et Akkari, 2015 ; Dieng et Sy, 2020 ; Ait Daoud et Ait Ben, 2022). Néanmoins, les écrits recensés portent à croire que l'insuffisance des enseignants qualifiés constitue un défi de taille pour les politiques éducatives dans le contexte africain (Bergh, 1999 ; Rasera, 2005 ; Long et Wendt, 2019). Dans cette même logique, Sirois et coll. (2017) suggèrent que « presque 7 pays subsahariens sur 10 connaissent une pénurie aiguë d'enseignants qualifiés » (p.6).

Les conséquences du manque des enseignants qualifiés sur la qualité de l'enseignement sont néfastes et les auteurs consultés (Mulkeen, 2010 ; Chudgar, 2015 ; Dieng et Sy, 2020) sont unanimes qu'un enseignant non qualifié ne peut pas dispenser un enseignement de qualité puisqu'il n'en a pas les compétences. Cela est ainsi alors que Glewwe et coll. (2011) soutiennent que la qualité de l'enseignement dépend largement de la capacité de l'enseignant à mobiliser des savoirs rigoureux, à appliquer des méthodes didactiques efficaces et à

répondre aux besoins diversifiés des apprenants. En l'absence de l'expertise nécessaire, les enseignants sont susceptibles de faire des pratiques pédagogiques inadéquates, de transmettre des connaissances de manière approximative et de nuire au développement intellectuel des apprenants, compromettant ainsi la construction du capital humain (Schwille et coll., 2007).

La rareté du personnel enseignant qualifié a conduit de nombreux pays à embaucher des individus ne disposant pas de formation en enseignement, ou n'ayant reçu qu'une formation minimale (Cobbold, 2006 ; Mulkeen, 2010 ; BREDA-UNESCO, 2009). Ce recours massif à une main-d'œuvre peu ou non formée a donné lieu à l'émergence d'un nouveau groupe professionnel, distinct de celui des enseignants qualifiés. Ainsi, les enseignants non qualifiés sont généralement perçus comme occupant une position professionnelle inférieure à celle de leurs collègues qualifiés. En conséquence, ils bénéficient d'une reconnaissance moindre et reçoivent des salaires inférieurs (BREDA-UNESCO, 2009).

Pour pallier cette situation et améliorer la qualité de l'enseignement, plusieurs pays ont mis en place des dispositifs de formation adaptés, tels que des programmes de formation en cours d'emploi, des formations en alternance ou encore des formations à distance (Sirois et coll., 2017). Ces initiatives visent à offrir à ces enseignants non qualifiés l'opportunité d'améliorer d'abord leurs connaissances et leur statut professionnel ensuite, pour enfin accéder au rang d'enseignant qualifié (Mulkeen, 2010). Ces mesures ciblent en priorité les établissements situés dans des zones rurales, isolées ou difficiles d'accès, où la pénurie d'enseignants qualifiés est particulièrement prononcée. Elles s'accompagnent souvent d'incitatifs, qu'ils soient financiers (comme des primes ou des compléments de salaire) ou non financiers (tels que des avantages en nature ou une reconnaissance sociale) (Mulkeen, 2010 ; BREDA-UNESCO, 2009).

Par ailleurs, dans certains pays (comme le Burundi, le Bénin, le Tchad, le Cameroun, la Guinée, le Mali, etc.), cette approche a conduit à une diversification des critères d'embauche, notamment en ce qui concerne les niveaux de qualification requis. Elle a aussi entraîné une diversification des statuts professionnels et des conditions de travail, incluant des incitatifs spécifiques et une rémunération ajustée selon le niveau de qualification. Par ailleurs, cette

évolution s'est accompagnée d'une multiplication des instances impliquées dans le processus de recrutement, qu'il s'agisse d'autorités centrales, d'administrations décentralisées ou encore de communautés locales (Schwille et coll., 2007 ; Glewwe et coll., 2011 ; Chudgar, 2015 ; Sirois et coll., 2017).

Néanmoins, la problématique semble évoluer. Alors que les écrits susmentionnés soulignent le manque généralisé d'enseignants qualifiés partout en Afrique au point de revoir les critères à la baisse pour recruter les enseignants avec de minimales compétences, l'étude du ministère de l'Éducation nationale et de la Recherche scientifique au Burundi (MENRS) et UNICEF (2021) souligne que les problèmes de recrutement du personnel qualifié en éducation ne sont pas liés au manque de candidats qualifiés, ils sont plutôt dus aux conjonctures économiques caractérisées par le manque du budget nécessaire pour financer les politiques publiques, y compris les politiques éducatives. Dans ce même ordre d'idée, cette étude souligne qu'il existe une

> « insuffisance en nombre et en qualité du personnel enseignant du fondamental et du post-fondamental et ce, malgré un nombre important de diplômés qualifiés pour l'enseignement qui attendent d'être recrutés. Ainsi, l'insuffisance d'enseignants qualifiés dans les écoles n'est pas due à la non-disponibilité des diplômés qualifiés pour l'enseignement, mais plutôt, comme le note le document de Politique enseignante, à l'insuffisance du « budget pour le recrutement du personnel enseignant... ce qui impose des quotas ne répondant pas aux besoins réels des écoles » (MENRS et UNICEF, 2021, p.23).

D'autres travaux (Maphoso et Mahlo, 2015 ; Musau et Abere, 2015 ; Lauwerier, 2016 ; Thiaw, 2020) sont aussi arrivés au même constat que la problématique des enseignants qualifiés en Afrique n'est pas le résultat de l'indisponibilité de la main-d'œuvre, mais que ce sont plutôt les problèmes de financement des politiques éducatives qui en sont la cause.

2.2.1.2. Les conditions de vie et de travail des enseignants et la qualité de l'enseignement

Les écrits recensés reviennent sur la problématique des conditions de travail des enseignants comme un autre défi de la qualité d'enseignement dans le contexte africain. En ce sens, Djadou et coll. (2023) soulignent que, pendant plusieurs décennies, des difficultés liées aux conditions de vie et de travail des enseignants se posent avec acuité. Les enseignants, à travers

des grèves répétées, ne cessent de revendiquer leurs droits en insistant sur l'amélioration de leurs conditions de travail et les questions liées aux assurances et aux mutations, mais les solutions qui ont été adoptées par rapport à ces défis n'ont été qu'éphémères (Konaté et Lauwerier, 2022). Par conséquent, cette « précarité des conditions de travail de ce corps en Afrique subsaharienne impacte la qualité générale de l'enseignement » (Konaté et Lauwerier, 2022, p.83). En se focalisant sur l'exemple du Togo, Djadou et coll. (2023) soulignent que les conditions du métier d'enseignant sont caractérisées par

> « la dévalorisation des enseignants, la faiblesse de leurs rémunérations, la médiocrité des conditions d'enseignement et d'apprentissage, le manque de plan de carrière ou de formation professionnelle adéquate, peuvent être à l'origine des mécontentements des enseignants, lesquels en retour seront poussés à abandonner la profession enseignante (Djadou et coll., 2023, p. 329).

Les réalités de l'exemple du Togo sont de loin d'être un cas isolé sur le continent. Ratovondrahona et Normandeau (2013), qui ont étudié les données compilées de l'Institut de statistiques de l'UNESCO sur les conditions des enseignants en Afrique subsaharienne, ont fait le même constat que les auteurs précédents en soulignant que les facteurs comme la faible rémunération des enseignants, le statut précaire ou non valorisé, l'absence de perspective de carrière, le respect en déclin envers la profession enseignante, les conditions de travail dans les écoles et dans les salles de classe, l'environnement et les infrastructures, le manque ou l'insuffisance de matériel didactique, la taille des classes et la charge de travail peuvent également constituer des facteurs qui contribuent au découragement des enseignants au point que ces derniers décident de quitter leurs postes (Ratovondrahona et Normandeau, 2013).

À titre illustratif, le rapport de l'UNESCO (2018) sur les conditions de vie et de travail des enseignants au Burundi porte à croire que, du préscolaire au secondaire, moins de 10% des enseignants sont satisfaits par rapport à leur salaire et la façon dont ils sont payés par rapport à d'autres fonctionnaires comme le montre le tableau ci-dessous :

Tableau 6 : Perceptions des enseignants par rapport à leur métier au Burundi

Insatisfaction des enseignants	% des enseignants du primaire et du préscolaire	% des enseignants du secondaire	Moyenne
Non satisfaction par rapport au salaire	93.3	95.1	94.2
Non satisfaction du salaire par rapport aux autres fonctionnaires	90.3	91.5	90.9
Non satisfaction liée aux mauvaises conditions de travail	67.5	76.1	71.8

Source : UNESCO, 2018, p.156

Par ailleurs, les résultats de cette étude portent à croire qu'en moyenne, 71,8% des enseignants du préscolaire au secondaire au Burundi ne sont pas satisfaits par leurs conditions de travail. Ngwenya (2021) a fait le même constat au Zimbabwe et ses travaux suggèrent que les enseignants déplorent la faiblesse de leurs rémunérations, qui ne leur permet pas de satisfaire à leurs besoins physiologiques de base et les faibles opportunités liées à leur carrière impactent négativement leurs performances. Plusieurs études réalisées sur cette thématique ont abouti aux mêmes conclusions en Tanzanie (Shonje, 2016), au Kenya (Tallam et coll., 2019), en Afrique du Sud (Nkambule, 2022), pour ne citer que cela.

Les conditions précaires des enseignants en Afrique entraînent plusieurs conséquences sur la qualité de l'éducation. En effet, Ligan (2020) suggère que la démotivation s'installe lorsque les enseignants ne sont pas dotés de ressources nécessaires et la faible motivation du personnel engendre la sous-performance (Heystek et Terhoven, 2014). Les enseignants qui ne sont pas satisfaits des conditions de leur métier adoptent des comportements ne favorisant pas la qualité de l'enseignement comme par exemple une faible productivité, l'absentéisme et les retards (Ngazi, 2014) ; au point que certains décident de quitter ce métier (Lauwerier et Akkari, 2015 ; Ratovondrahona et Normandeau, 2013).

Considérant que l'éducation est un investissement dans le capital humain sur laquelle se repose l'évolution d'une société et que les enseignants occupent un rôle central pour remplir cette mission régalienne de l'État (Seniwoliba, 2013), la motivation de ces derniers devrait constituer une des priorités des gouvernements (Lauwerier et Akkari, 2015). En ce sens, l'UNESCO (2021) estime qu'il est essentiel de mettre en place des mécanismes de motivation plus variés et adaptés, prenant en compte à la fois leurs conditions de vie et leur développement professionnel, afin de garantir aux enseignants un cadre de travail optimal, propice à l'exercice de leur mission et à la transmission d'un enseignement de qualité. Par exemple, les gouvernements peuvent envisager une revalorisation des indemnités liées au logement et aux déplacements, l'instauration d'une indemnité spécifique pour les affectations dans des zones éloignées, ainsi que l'octroi d'une prime de craie destinée à couvrir les dépenses liées au matériel pédagogique. Plusieurs auteurs (Seniwoliba, 2013 ; Iwu et coll., 2013 ; Matla et Xaba, 2020) abondent dans le même sens en soulignant que ces initiatives contribueraient à améliorer significativement leur quotidien et à renforcer l'attractivité du métier d'enseignant. En outre, en misant sur l'importance de la concertation, l'UNESCO (2021) estime qu' « une attitude expressive de la part des syndicats et une attitude de réceptivité du Gouvernement sont les conditions pour convenir d'un terrain d'entente rendant la profession enseignante plus attractive » (p.292).

2.2.2. La répartition inéquitable de ressources comme obstacle à la qualité de l'enseignement

Les écrits recensés reviennent aussi sur la problématique de répartition inéquitable de ressources (humaines, matérielles et logistiques) comme un autre défi de la qualité de l'enseignement en Afrique. Les textes analysés soulignent que ces ressources sont initialement insuffisantes (Luschei et Chudgar, 2017) et leur répartition inéquitable exacerbe les problèmes de la qualité de l'éducation (Salifu, 2020). Dans cette logique, Goumey et Noura (2016) soutiennent que la répartition géographique des enseignants et d'autres ressources dans les écoles publiques, notamment entre les zones urbaines et les zones rurales, engendre des inégalités systémiques en éducation. En ce sens, dans leur étude réalisée sur

trente et un pays de l'Afrique francophone, Nkengne et Marin (2018) abondent dans le même sens en soulignant qu'

> « il n'est pas rare de trouver deux, voire trois enseignants responsables d'une classe d'environ cinquante élèves en milieu urbain, alors qu'un même enseignant en zone rurale est obligé d'encadrer trois classes chacune ayant également une cinquantaine d'élèves, soit près de cent cinquante élèves. Cet exemple illustre plusieurs problèmes : une inefficacité dans l'utilisation des ressources publiques; une charge de travail très variable entre les enseignants alors qu'ils reçoivent la même rémunération; des conditions d'apprentissage différentes pour les élèves, les uns bénéficiant de plus de temps et d'attention de la part de l'enseignant que les autres, les uns suivant leurs cours dans des conditions plus favorables (50 élèves dans une classe) que les autres (150 élèves dans une classe) » (Nkengne et Marin, 2018, p.40).

Cette répartition inéquitable des enseignants en Afrique est aussi constatée par plusieurs autres chercheurs (Bourdon, 2006 ; De Herdt et coll., 2015 ; Luschei et Chudgar, 2017 ; Taylor, 2019 ; Evans et coll., 2020). À part qu'on peut trouver plusieurs enseignants qui sont responsables d'une même classe dans les zones urbaines alors que dans les zones rurales, un seul enseignant peut avoir la charge de plusieurs classes à la fois, De Herdt et coll. (2015) identifient une autre catégorie d'enseignants qui, au lieu d'être affecté dans les classes dans les régions où le besoin se fait sentir, ils sont dans les bureaux, ce qui aggrave davantage l'allocation inéquitable de la ressource enseignante dans ce contexte.

Pour pallier ce défi, certains pays comme le Burundi (Ncabwenge et Lucchini, 2021), la Guinée (Condé et Sow, 1999), l'Afrique du Sud (Pitsoe, 2013), le Kenya (Muthengi et Romata, 2023), le Botswana, le Malawi et l'Ouganda (Gottelmann-Duret et Hogan, 1998), ont adopté une politique de redéploiement du personnel enseignant vers les zones en manque. Bien que la solution apparût idoine, elle s'est confrontée à un lot de défis (Kolawole, 2019). À cet effet, Salifu (2020) a identifié les facteurs qui expliquent la résistance des enseignants à la politique de redéploiement notamment (i) l'indisponibilité de logements des enseignants dans les régions où ils étaient redéployés, (ii) les difficultés liées au développement professionnel (pas de connexion internet, pas de bibliothèques, etc.), (iii) les conditions de vie difficile en zones rurales ainsi que l'image des enseignants ruraux en tant qu'« enseignants de village », (iv) le désir des enseignants de vivre et d'enseigner dans des zones urbaines et

(v) les pratiques moins transparentes de recrutement et de redéploiement. Par ailleurs, Ntungumburanye (2024) souligne que les enseignants redéployés sont parfois démotivés au point de « reléguer au second plan leur devoir d'enseignant » (p.17).

Bennell (2004) quant à lui suggère que le redéploiement forcé est susceptible de ne pas apporter une valeur ajoutée à l'enseignement à cause de la démotivation des enseignants redéployés. Il suggère plutôt de décentraliser le processus de recrutement des enseignants. Selon lui, si les organes gouvernementaux décentralisés dans les régions en manque d'enseignants recrutent eux-mêmes, les candidats à la recherche d'emploi sont déjà préparés à l'avance de leur lieu d'affectation et cela permet de recruter des enseignants engagés et sincères, qui ont la profession d'enseignant à cœur et d'assurer l'équité dans l'affectation (Bennell, 2004). Par ailleurs, Salifu (2020) abonde dans le même sens soulignant que :

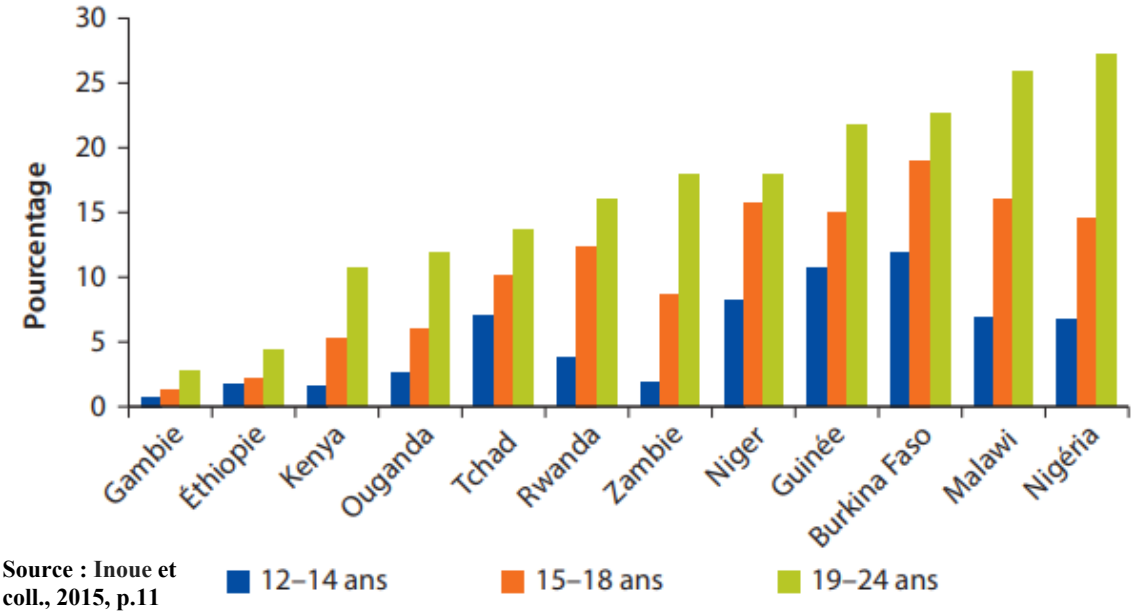
> « Decentralizing recruitment of teachers to the school level will help send teachers to rural schools. Teachers who are willing to teach and committed to the profession will take up such appointments. It will curtail bribery, and other immoral practices to seek urban postings and transfers, nepotism and the undue pressure brought on officers of the municipal directorate of education to post and transfer teachers to urban schools (Salifu, 2020, p. 121).

D'autres écrits recensés à ce sujet reviennent sur la répartition inéquitable de ressources, autres que les enseignants. À cet effet, Dieng (2017) souligne que les établissements scolaires manquent dans les zones rurales alors que la majorité de la population africaine vit dans ces régions. Les enfants qui y habitent doivent parcourir de longue distance à pied pour rejoindre leurs écoles, ce qui peut avoir un effet néfaste sur leurs performances scolaires. C'est le même point de vue de Iversen (2012) qui ajoute que l'insuffisance et l'éloignement des établissements scolaires en Afrique dissuadent les filles pour des raisons de sécurité. En prenant le cas de l'Afrique Sud et le Kenya, Dieng (2017) soutient que près de 70% des enfants marchent à pied pour se rendre à l'école. Parmi ces derniers, 22% habitent entre 30 minutes et une heure de leurs établissements d'enseignement, ce qui signifie qu'il est probable qu'ils marchent pendant plus de 3 km. À part l'insuffisance des infrastructures scolaires, Mbella et Mboungue (2023) ajoutent que le manque couplé à la défectuosité des infrastructures de transport fait que certaines écoles construites dans les zones rurales les plus

enclavées ne fonctionnent pas depuis leur construction. Ce phénomène engendre l'exode des enfants en âge de scolarité vers les écoles environnantes qui sont accessibles, ce qui exacerbe la pléthoricité des classes.

Les conséquences de cette répartition inéquitable de ressources en éducation dans le contexte africain sont nombreuses. En ce sens, Inoue et coll. (2015) estiment que le manque du matériel didactique, d'écoles, d'enseignants, etc., dans les milieux ruraux africains contribue à l'augmentation des abandons scolaires. En effet, le faible encadrement des enfants dû au manque des enseignants engendre la démotivation chez les enfants, ce qui augmente le taux d'absentéisme, résultant dans la plupart des cas, à l'abandon scolaire (St-Amand et Talake, 2019 ; St Amand, J. et Ahamid, 2020). Par ailleurs le manque d'autres infrastructures indispensables comme l'eau potable et les toilettes aggrave le phénomène d'abandon scolaire comme le montre l'étude de Inoue et coll. (2015) dans le graphique suivant :

Figure 5 : Proportion de jeunes qui imputent essentiellement leur abandon à la médiocrité des conditions d'enseignement



Source : Inoue et coll., 2015, p.11

Les résultats de Inoue et coll. (2015) sur les abandons dus à la démotivation des élèves à cause de l'encadrement scolaire déficitaire sont corroborés par ceux de Kobiané (2006) qui

suggère que les abandons scolaires en Afrique s'expliquent en partie par un encadrement scolaire qui ne répond pas aux attentes et aspirations des élèves et de leurs familles. L'étude de l'UNICEF (1997) abonde dans le même sens en soulignant que « […] le travail peut empêcher les enfants de fréquenter l'école, mais c'est souvent aussi la mauvaise qualité de l'enseignement qui les amène à commencer très jeunes à travailler » (UNICEF, 1997, p. 53). Ce constat a été aussi fait par Lange (1987) qui souligne que le dysfonctionnement des écoles pousse les élèves à abandonner massivement leur parcours scolaire. Par dysfonctionnement, ces écrits soulignent les moments où les élèves se présentent à l'école, mais ne trouvent pas d'enseignants, quand ils se présentent, mais se retrouvent obliger de s'assoir par terre à la suite du manque des bancs de pupitres ou quand ils ne trouvent pas des supports pédagogiques notamment les livres. Tous ces facteurs contribuent au désintérêt de l'école et les enfants préfèrent aller travailler prématurément (St Amand et Ahamid, 2020 ; Kobiané, 2006 ; Lauwerier et Akkari, 2015).

2.2.3. La croissance démographique et la qualité de l'éducation

Les écrits passés en revue reviennent sur la problématique de la croissance démographique comme défi de la qualité de l'enseignement en Afrique. À cet effet, Leridon (2015) estime que :

> « le chemin qu'est en train de suivre l'Afrique subsaharienne pour sa transition démographique n'a été expérimenté par aucune autre grande région avant elle. Fécondité plus élevée, nombre d'enfants souhaité plus élevé, mariages souvent précoces, faible pratique contraceptive, tous ces indicateurs révèlent une situation spécifique à cette région du monde, qui se traduira par des taux de croissance restant élevés plus longtemps et donc une augmentation considérable de la population totale » (Leridon, 2015, p. 14).

En ce sens, cette rapide croissance démographique constitue un obstacle majeur à la généralisation de l'éducation, surtout que dans les pays en développement, les ressources sont faibles (Kwabla et coll. 2020). Par ailleurs, la jeunesse de la population exige aussi de lourds efforts pour l'enseignement, surtout que l'on ne peut compter que sur un petit nombre d'adultes pour former la grande masse des jeunes (Charbit et Kébé, 2006). En d'autres termes, une année qui s'ajoute, c'est un nombre important d'enfants en âge de scolarité qui augmente

à cause de la croissance démographique très élevée (Pilon, 2018). La répercussion immédiate de ce phénomène est le nombre important d'enfants qui se retrouve en dehors du circuit scolaire, ce qui représente des conséquences néfastes non seulement pour eux, mais pour toute la société. Dans cette même logique, Hankivsky (2008) estime que « […] directement ou indirectement, l'abandon des études […] a d'énormes conséquences […] en termes de dépenses liées aux services et aux programmes sociaux, à l'éducation, à l'emploi, à la criminalité et à la baisse de productivité » (p.5).

Cette croissance démographique exige des pays de mobiliser de nouvelles ressources financières, avec des investissements lourds dans l'immobilier, des recrutements massifs d'enseignants, alors qu'ils n'ont pas cette capacité, ce qui influe négativement sur le système éducatif en général (Vimard, 2008). Par ailleurs, Pilon (2018) suggère que ces pays sont devant un difficile choix entre la qualité (c'est-à-dire en donnant l'accès à l'éducation selon leur capacité d'accueil) et la quantité (en priorisant les effectifs au détriment de la qualité). Cet auteur estime que ce choix est difficile à faire dans la mesure où tous les deux présentent des conséquences. En priorisant la qualité par l'adoption des mesures qui visent à accueillir les enfants en âge de scolarité selon les capacités d'accueil, la démarche serait discriminatoire, étant donné que leurs capacités sont très limitées avec un si grand nombre d'enfants en âge de scolarité. Ainsi, cette démarche est susceptible de les éloigner davantage des objectifs de l'éducation universelle. En privilégiant l'approche d'accueillir un si grand nombre possible d'enfants en âge de scolarité, on revient au phénomène de « Enrollment without Learning » dont parlent Bold et coll. (2017), un phénomène constaté par Mulenga et coll. (2024) en République Démocratique du Congo en soulignant l'existence

> « des salles de classe surchargées, avec des effectifs d'élèves dépassant largement les capacités optimales recommandées. Ce phénomène de surpopulation, auquel les écoles publiques sont régulièrement confrontées en raison de sa récurrence, représente un défi majeur pour l'enseignement et l'apprentissage dans tous les sens. Nous constatons que cette situation compromet la qualité pédagogique, freine la réussite scolaire et affecte profondément le bien-être ainsi que le développement cognitif, affectif et social des élèves » (Mulenga et coll., 2024, p.28).

Les constats de Mulenga et coll. (2024) en RDC ne constituent pas une particularité en Afrique subsaharienne ; les études dans d'autres pays ont fait la même observation : Kwabla et coll. (2020) au Ghana, Kabore et coll. (2022) au Burkina Faso, Sib et Agnissoni (2020) en Côte d'Ivoire, pour ne citer que cela. Malheureusement, Lokango (2022) estime que ce phénomène des classes pléthoriques est devenu normal, ordinaire, voire banal dans le contexte africain alors que c'est une situation qui devrait interpeller dans la mesure où

> « les élèves sont agglutinés les uns contre les autres, assis à quatre ou cinq par banc et même par terre. Parfois, les salles des cours sont dépourvues de rangées pour faciliter les déplacements de l'enseignant au milieu de cette foule. Les conditions climatiques et d'hygiène y sont souvent déplorables : l'écrasante majorité des bâtiments abritant ces écoles ne possèdent pas un éclairage suffisant, les enfants y suffoquent sous des températures tropicales dépassant les 35°C à l'ombre, sans latrines, sans matériel didactique de base et sans équipement pouvant faciliter le travail de transmission du savoir aux enfants, notamment un tableau de taille suffisante qui permet de lire ce qu'on y écrit » (Lokango, 2022, p. 34).

La situation est ainsi alors que plusieurs écrits (Guengant et May, 2013 ; Afolabi et Palamuleni, 2022 ; Beer, 2022) suggèrent que la scolarisation constitue une des approches à utiliser pour gérer cette même croissance rapide de la population. À cet effet, plus la population est éduquée, plus elle comprend mieux l'importance de la planification des naissances. Ainsi, les femmes découvrent de nouveaux modèles culturels, connaissent mieux leur physiologie, aspirent à se réaliser socialement en tant que personne et non plus seulement en tant que mère. Il devient donc socialement acceptable pour les femmes d'utiliser la contraception pour restreindre leur fécondité Charbit et Kébé, 2006).

2.2.4. L'influence étrangère sur la qualité de l'éducation en Afrique

Partant de la définition de pertinence de l'éducation de Barrett et Tikly (2012) qui estiment que celle-ci est pertinente quand les résultats de l'apprentissage sont entre autres valorisés par leurs communautés et conformes aux priorités nationales de développement dans un contexte mondial en mutation, Lauwerier (2016) soutient que l'influence étrangère a nui à la qualité de l'éducation en Afrique.

D'abord, les systèmes éducatifs africains ont été calqués sur ceux des anciennes puissances coloniales. À cet effet, « le contenu, la qualité et la méthode de l'enseignement devaient être organisés de manière à éviter chez l'élève l'acquisition de toute éducation qui serait nuisible aux intérêts coloniaux » (Nguemegne et St Amand, 2020, p.26). Les colons visaient globalement à former des intermédiaires du système colonial qui s'arrêtaient à un bas niveau, d'où Hugon (2018) suggère que « l'Afrique coloniale connaissait un apartheid éducatif » (p. 196), dans la mesure où, selon l'auteur, les colons ne voulaient pas que les intermédiaires coloniaux poussent loin leurs études et que ces derniers étaient choisis dans certains clans, jugés intellectuellement supérieurs au détriment de la majorité qui n'y avait pas accès.
De surcroît, à côté de la volonté coloniale d'empêcher leurs intermédiaires de pousser loin leurs études, Gamble (2010) ajoute que l'enseignement donné ne correspondait pas aux vrais besoins des africains et les écoles étaient structurées de manière à produire des déracinés et des déclassés en les détachant de leurs origines. Plus encore, l'étude de Gamble (2010) indique qu'il y avait un fort soutien à une l'école aux aspirations coloniales au point qu'il y ait certains administrateurs coloniaux qui résistaient aux changements visant à créer des écoles rurales, proches des réalités africaines et qui étaient susceptibles de donner l'accès à l'éducation à plus d'enfants.

Par ailleurs, Kiambu (2018) ajoute que même les écoles des missionnaires catholiques installées avant l'époque coloniale ne visaient non plus une éducation qui promeut l'épanouissement des peuples indigènes, mais utilisaient l'éducation comme « le principal instrument de la propagation de la foi chrétienne » (p. 96). En ce sens, Bonini (2003) suggère que « nombre de ces écoles missionnaires ne réservaient que peu de temps à l'enseignement séculaire » (p. 43). De plus, cet auteur ajoute que ces missionnaires s'accordaient également sur le fait que les jeunes élèves seraient de meilleurs chrétiens si on les éloignait de leur environnement familial « païen » d'où la mise en place d'écoles missionnaires à régime d'internat.
Après la colonisation, la domination étrangère sur la qualité de l'éducation n'a pas cessé, elle a plutôt changé de la forme (Prigent et Cros, 2018). En effet, en partant toujours sur l'autre dimension de la définition de Barrett et Tikly (2012) qui suggère que le contenu des

enseignements devrait être décidé nationalement, Lauwerier (2016) soutient que ce n'est pas le cas dans le contexte africain. L'influence étrangère pèse dans la mesure où plusieurs pays dépendent de l'aide étrangère pour financer l'éducation (Aikman, 2011 ; Lauwerier et coll., 2013). Nous y reviendrons en détail ultérieurement au moment de parler des réformes dans le secteur éducatif en Afrique. À côté de l'influence sur le contenu, Aikman (2011) suggère en outre que la priorité des partenaires internationaux n'était pas sur la qualité de l'éducation, ils ont pu convaincre les décideurs africains de mettre davantage l'accent sur la massification de la scolarisation, ce qui a finalement eu peu d'impact sur le développement de leurs pays.

Enfin, d'autres auteurs (Dembélé et Ndoye, 2003 ; Ndoye, 2020 ; Prigent et Cros, 2018) suggèrent que l'influence étrangère n'a pas seulement occulté la dimension endogène de l'éducation sur le plan national, elle a aussi omis les acteurs qui constituent la cheville ouvrière du secteur, en l'occurrence les enseignants. À cet effet, Prigent et Cros (2018) soulignent qu'il est rare de voir une coopération internationale dont le travail premier est de regarder ce qui se passe dans les classes, d'aller observer et échanger avec les enseignants sur leurs pratiques, leurs savoirs et leurs objectifs. Cela est ainsi alors que Commailles (2004) estime que, pour apporter les résultats souhaités, les politiques éducatives en Afrique ne devraient pas se réduire « à l'application de règles produites une fois pour toutes en amont, mais ces dernières devraient naître de discussions, de négociations, entre les acteurs situés à différents niveaux, ceci tout au long du processus concerné » (p. 413). Le contenu des enseignements calqué majoritairement aux modèles des anciennes puissances coloniales a déconnecté la formation aux réalités locales et selon les écrits recensés, cela a créé un décalage entre la formation donnée et les véritables besoins de la société africaine, ce qui explique en partie le chômage élevé des jeunes diplômés sur ce continent (Makosso, 2006), et nous amène à la sous-thématique de l'inadéquation entre la formation et les besoins du marché du travail que nous abordons en détail dans la section suivante.

2.2.5. L'inadéquation entre la formation et les besoins du marché du travail

Comme évoqué brièvement dans la section précédente, les écrits recensés reviennent à l'inadéquation de la formation donnée dans les systèmes éducatifs africains et les besoins réels du marché du travail (Cabral et coll., 2013 ; Wampfler et Bergès, 2017 ; Zerbo, 2014). En en cens, Mzid et Niang (2024) suggèrent que :

> « partout sur le continent, la recherche d'une meilleure adéquation entre emploi et formation est devenue un enjeu majeur des politiques publiques. Le rôle des universités et d'autres établissements d'enseignement supérieur est analysé et examiné plus spécifiquement dans certains pays, comme au Sénégal et en Tunisie, mais l'ensemble des approches dévoile une situation de crise de l'éducation en Afrique » (p. 82).

En effet, l'inadéquation entre les formations proposées et les besoins du marché, couplée aux stages estimés très courts, entravent l'insertion professionnelle des jeunes diplômés (Cabral et coll., 2013). Par ailleurs, les travaux de Thiaw (2020) ont abouti à la même conclusion. Il suggère lui aussi que l'inadéquation des qualifications offertes par les systèmes éducatifs par rapport à la demande de travail émanant des secteurs d'activité de l'économie est une caractéristique du marché du travail en Afrique. Par conséquent, une proportion importante de jeunes qui disposent d'un niveau supérieur est exposée au « sous-emploi invisible » et ils sont, de plus en plus, contraints d'accepter des travaux d'ouvriers et d'employés non qualifiés ou d'employés de bureau (Thiaw, 2020).

L'insertion professionnelle devient de plus en plus compliquée pour les jeunes chômeurs ayant des diplômes élevés. Ainsi, Cabral et coll. (2013) suggèrent que cette situation laisse à croire d'abord que le diplôme ne garantit pas l'emploi et que la chance de trouver un emploi diminue lorsqu'on a un diplôme supérieur. À côté du sous-emploi auquel sont exposés les jeunes, par manque d'opportunités dans le secteur formel, une proportion élevée de ces derniers est obligée d'occuper des emplois peu ou pas du tout rémunérés dans le secteur informel, ce qui amène Thiaw (2020) à souligner que « la qualité de l'emploi est également un problème dans les régions en développement au même titre que le chômage » (p.138), un

constat fait par d'autres chercheurs (Filmer et Fox, 2014 ; Fox et coll., 2016 ; Habiyaremye et coll., 2022).

En outre, même quand les gouvernements mettent en place des politiques de renforcement de compétences auprès des jeunes diplômés, le décalage entre ce qu'ils ont reçu comme formation et les compétences nécessaires sur terrain fait que l'assimilation de celles-ci soit trop lente. À cet effet, Habiyaremye et coll. (2022) remettent en question l'adéquation de la formation de jeunes diplômés et les besoins du marché en soulignant que « the slow uptakes of alumni calls into question the adequacy of the programme's skills composition in resolving the labour market mismatch » (p. 787). Un des répondants de Cabral et coll. (2013) a mentionné que la formation offerte est parfois « de la pure théorie alors que les entreprises exigent un minimum de pratique, ce qui demande de l'expérience » (p. 86) et cela est empiriquement prouvé par les travaux de Habiyaremye et coll. (2022). À cet effet, leurs conclusions portent à croire que les compétences techniques sont associées à une plus grande probabilité de réussite par rapport aux compétences non techniques, à la fois pour obtenir un emploi stable et pour lancer une entreprise viable après l'achèvement du programme. En outre, ces résultats confirment l'importance croissante des compétences techniques pour renforcer l'employabilité lorsque les emplois sont rares. Leurs travaux suggèrent la nécessité de mettre davantage l'accent sur cet ensemble de compétences techniques dans les programmes d'amélioration des qualifications visant à relever les défis du chômage (Habiyaremye et coll., 2022). Ampong (2020) quant à lui est revenu sur les effets négatifs du chômage de ces jeunes diplômés. Ainsi, il souligne que ces derniers ont quelque chose à offrir, mais ils n'ont pas d'emploi et face aux dures réalités de la vie, certains d'entre eux trempent dans des actes ignobles comme le vol à main armée, la prostitution et la cybercriminalité.

Face à ce manque de liaison entre la formation académique et les besoins du marché, Mgaiwa (2021) suggère quatre bonnes pratiques essentielles pour les institutions scolaires et académiques afin de favoriser l'employabilité des diplômés: (i) le développement de partenariats efficaces entre l'université et l'industrie, (ii) l'alignement de l'enseignement et de

la formation sur les plans de développement d'un pays, (iii) la révision régulière des programmes d'enseignement et (iv) le renforcement des systèmes d'assurance qualité. Biney (2018) estime que les institutions académiques et scolaires devraient inclure dans leurs programmes, des formations en lien avec l'entrepreneuriat afin de préparer les jeunes en cours de formation à créer des emplois pour eux-mêmes, une position soutenue par d'autres chercheurs (Fox et coll., 2016 ; Govender et Wait, 2017 ; Thiaw, 2020).

2.2. 6. Conclusion

Dans cette deuxième grande section, les écrits recensés évoquaient les différentes problématiques en lien avec la qualité de l'éducation Afrique. Dans un premier temps, les textes analysés font un lien entre l'enseignant et la qualité de l'enseignement et suggèrent que son rôle est indispensable à cet effet. Ainsi, les écrits passés en revue reviennent sur la problématique de la qualification insuffisante de ces derniers comme facteur qui entrave les politiques éducatives africaines. La rareté du personnel enseignant qualifié a conduit de nombreux pays à embaucher des individus ne disposant pas de formation professionnelle en enseignement, ou n'ayant reçu qu'une formation minimale ; ce qui a impacté négativement la qualité de l'éducation dans ce contexte selon les différents écrits. Tout en restant sur la question enseignante, les écrits recensés portent à croire que leurs conditions de vie sont précaires en Afrique. Cela engendre la démotivation et influe négativement sur la qualité de l'éducation.

Deuxièmement, les écrits passés en revue reviennent aussi sur le problème de répartition inéquitable de ressources (humaines, matérielles et logistiques) comme un autre défi des politiques éducatives en Afrique. Ces écrits suggèrent que les ressources disponibles étaient déjà insuffisantes et pire encore, leur répartition inéquitable exacerbe les difficultés déjà nombreuses. Les écrits recensés soulignent que les régions rurales sont souvent ignorées et sont inéquitablement desservies par rapport aux zones urbaines, ce qui crée des inégalités systémiques au sein des systèmes éducatifs africains, entravant ainsi la qualité de l'éducation sur plan général.

Troisièmement, d'autres auteurs ont abordé la problématique de la croissance démographique comme un autre défi de la qualité de l'enseignement en Afrique. Les écrits recensés soulignent qu'avec des ressources déjà limitées, les pays africains n'arrivent pas à l'universalisation de l'éducation à cause d'un grand nombre d'enfants qui augmente d'une année à l'autre. Selon les écrits passés en revue, ces pays sont confrontés au difficile choix d'accueillir les enfants selon les ressources disponibles ou de procéder à la massification de l'éducation au détriment de la qualité. Pour les deux choix, les conséquences sont inévitables. En accueillant les enfants en âge de scolarité selon les ressources disponibles, cette approche éloigne ces pays des objectifs de l'éducation pour tous, violant ainsi le droit des enfants à l'éducation, tout en augmentant le taux d'analphabétisme qui était déjà très élevé. En priorisant la quantité, les enfants inscrits n'apprennent que peu de choses et conséquemment, ils terminent des cycles de formation sans connaître les notions élémentaires de leur cursus, un phénomène que Bold et coll. (2017) ont qualifié d'« Enrollment without Learning ».

Quatrièmement, les écrits passés en revue ont abordé l'influence étrangère sur la qualité de l'éducation en Afrique. Selon ces auteurs, les systèmes éducatifs africains ont été calqués sur ceux des anciennes puissances coloniales. À cet effet, ils soulignent que le contenu, la qualité et la méthode de l'enseignement devaient être organisés de manière à éviter chez l'élève l'acquisition de toute éducation qui serait nuisible aux intérêts coloniaux, s'éloignant ainsi des réalités et des besoins des jeunes États nouvellement indépendants. Les écrits recensés portent à croire que les pays africains ont du mal à adapter les formations scolaires et académiques selon leurs besoins, car l'influence étrangère reste dans la mesure où ces pays dépendent des financements étrangers pour financer l'éducation, des financements qui sont octroyés sous des conditions.

Enfin, la quatrième problématique engendre la cinquième, celle de l'inadéquation entre la formation et les besoins du marché du travail. En effet, les écrits passés en revue portent à croire que l'inadéquation entre les formations proposées et les besoins du marché couplée aux stages estimés très courts, entravent l'insertion professionnelle des jeunes diplômés, ce qui contribue au taux de chômage qui ne cesse pas de croître dans ce contexte. Par manque

d'opportunités correspondantes à leurs profils dans le secteur formel, une proportion élevée des jeunes est obligée d'occuper des emplois peu ou pas du tout rémunérés, le plus souvent dans le secteur informel. D'autres écrits suggèrent que ces jeunes diplômés qui ont quelque chose à offrir, mais qui n'ont pas d'emploi, trempent dans la criminalité.

2.3. Les politiques de réformes éducatives en Afrique

Le troisième thème sur lequel reviennent les écrits recensés, c'est la réforme des politiques éducatives en Afrique. Dans cette section, nous revenons sur la genèse de ces réformes et leurs résultats. Enfin, nous présentons un portrait général des différentes réformes qui ont été réalisées au Burundi avant celle sur laquelle porte notre thèse.

2.3.1. Genèse des politiques de réformes éducatives en Afrique

Les systèmes éducatifs africains ont connu de nombreuses réformes depuis les indépendances. Ces réformes s'inspirent de l'article 26 de la Déclaration universelle des droits de l'homme stipulant que toute personne a droit à l'éducation (UNESCO, 1990). En plus de la Déclaration universelle des droits de l'homme, ces politiques de réformes ont été aussi déclenchées à la suite d'une initiative mondiale intitulée *Éducation pour tous* (EPT), lancée par l'UNESCO, après la Conférence mondiale sur l'éducation tenue à Jomtien (Thaïlande) en 1990 (Ndoye, 2020); et le *Basic Education in Africa Programme* (BEAP) lancé sur tout le continent depuis 2010, ainsi que d'autres intensions des communautés régionales qui sont hétérogènes d'une région à l'autre et les initiatives nationales qui varient d'un pays à l'autre. Dans les sections suivantes, nous revenons sur les deux grands mouvements, c'est-à-dire, l'EPT et le BEAP, qui sont à l'origine de plusieurs réformes éducatives en Afrique, pour voir leurs impacts dans le processus de l'amélioration du secteur éducatif.

2.3.1.1. L'Éducation pour tous

L'éducation pour tous était un engagement mondial visant à mettre en place des réformes permettant l'accès à l'école à tout enfant en âge de scolarité. Cette initiative s'inscrivait dans

le cadre des Objectifs du millénaire pour le développement. La Déclaration mondiale sur l'Éducation pour tous et le Cadre d'action pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux sont l'aboutissement d'un vaste processus de consultation systématique qui s'est déroulé d'octobre 1989 à janvier 1990 sous les auspices de la Commission inter-institutions chargée d'organiser la Conférence mondiale sur l'éducation (UNESCO, 1990). À l'époque, la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous estimait que : (i) plus de 100 millions d'enfants, dont au moins 60 millions de filles, n'avaient pas accès à l'enseignement primaire ; (ii) plus de 960 millions d'adultes, dont deux tiers de femmes, étaient analphabètes, et tous les pays, tant industrialisés qu'en développement, connaissaient un problème grave d'analphabétisme fonctionnel (c'est-à-dire la mesure dans laquelle les difficultés de lecture et d'écriture empêchent un adulte de jouer un rôle actif dans la société) ; (iii) plus du tiers des adultes du monde n'avaient pas accès au savoir, au savoir-faire et aux technologies qui pourraient améliorer la qualité de leur vie et les aider à façonner le changement social et culturel et à s'y adapter ; (iv) et plus de 100 millions d'enfants et d'innombrables adultes n'achevaient pas le cycle éducatif de base qu'ils ont entamé (UNESCO, 1990, p.1).

Pour faire face à une telle situation, le programme *Éducation pour tous* s'était fixé six objectifs qui ont évolué dans le temps et dont la dernière version est la présente : (i) développer et améliorer sous tous leurs aspects la protection et l'éducation de la petite enfance, et notamment des enfants les plus vulnérables et défavorisés ; (ii) faire en sorte que jusqu'en 2015, tous les enfants, en particulier les filles, les enfants en difficulté et ceux qui appartiennent à des minorités ethniques, aient la possibilité d'accéder à un enseignement primaire obligatoire et gratuit de qualité et de le suivre jusqu'à son terme ; (iii) répondre aux besoins éducatifs de tous les jeunes et de tous les adultes en assurant un accès équitable à des programmes adéquats ayant pour objet l'acquisition de connaissances ainsi que de compétences nécessaires dans la vie courante ; (iv) améliorer de 50 % les niveaux d'alphabétisation des adultes, et notamment des femmes, jusqu'en 2015, et assurer à tous les adultes un accès équitable aux programmes d'éducation de base et d'éducation permanente ; (v) éliminer les disparités entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire jusqu'en 2005 et instaurer l'égalité dans ce domaine en veillant notamment à assurer aux filles un accès

équitable et sans restriction à une éducation de base de qualité avec les mêmes chances de réussite; (vi) améliorer sous tous ses aspects la qualité de l'éducation dans un souci d'excellence, de façon à obtenir pour tous des résultats d'apprentissage reconnus et quantifiables - notamment en ce qui concerne la lecture, l'écriture, le calcul et les compétences indispensables dans la vie courante (Institut de coopération pour l'éducation des adultes, 2011).

2.3.1.2. L'EPT : objectifs prometteurs aux résultats mitigés

Les écrits recensés sur la réalisation des objectifs de l'EPT dans le contexte africain suggèrent que leurs résultats sont mitigés. À cet effet, Casadella (2018) estime que « l'Éducation pour tous semble être un mirage qui se déplace au fur et à mesure que l'on croit s'en rapprocher » (p.12). Néanmoins, cette auteure souligne que le continent africain est loin d'être uniforme. La grande diversité des situations à l'intérieur du continent est la règle et non l'exception, y compris entre des pays géographiquement proches, culturellement similaires ou de niveaux économiques comparables (Casadella, 2018). Malgré l'hétérogénéité situationnelle du continent, le Forum de Dakar de 2000 qui visait à analyser les progrès réalisés pendant une décennie pour atteindre les objectifs de l'EPT annoncés lors de la Conférence de Jomtien en 1990, constate que « l'objectif d'universalisation de l'éducation de base en 2000 n'a pas été atteint » (UNESCO, 2000, p. 9).

Après le constat des résultats moins satisfaisants, les 1100 participants de 164 pays incluant les chefs d'État et des gouvernements et les bailleurs de fonds présents à ce Forum mondial sur l'éducation ont adopté un Cadre d'action engageant les gouvernements à « atteindre les buts et objectifs de l'éducation pour tous pour chaque citoyen de chaque société » (UNESCO, 2000, p. 36). En outre, les participants se sont également engagés à trouver le soutien financier nécessaire pour faire en sorte qu'« aucun pays qui a pris un engagement sérieux en faveur de l'éducation de base ne verra ses efforts contrariés par le manque de ressources » (UNESCO, 2000, p. 36). Dans le cadre de ce Forum, des stratégies ont été adoptées pour l'opérationnalisation effective de six objectifs de l'EPT annoncés en 1990, tout en résolvant

les obstacles qui ont été à l'origine des réalisations insuffisantes lors de la précédente décennie. Ces stratégies étaient déclinées sur trois niveaux : (i) le niveau national pour souligner que le centre de réalisation des objectifs de l'EPT est avant tout au niveau des pays.

Le Cadre de Dakar encourageait les pays à prévoir des priorités budgétaires reflétant l'engagement à atteindre les buts et objectifs de l'EPT aussi tôt que possible et au plus tard en 2015 ; (ii) le niveau régional pour un renforcement mutuel des capacités entre les pays de mêmes régions. Les fonctions des organes régionaux et sous-régionaux devraient inclure la coordination des politiques, la coopération technique, le suivi et le partage des meilleures pratiques et leçons apprises ; (iii) le niveau international pour une coordination cohérente vers l'atteinte des objectifs de l'EPT assurée par l'UNESCO. Celle-ci s'engage à encourager le renforcement de la volonté politique et la mobilisation des moyens techniques et financiers (UNESCO, 2000, p. 37-39).

En 2015, la date d'échéance fixée pour la deuxième fois afin de réaliser les objectifs de l'EPT, des progrès significatifs ont été réalisés notamment concernant l'éducation et la protection de la petite enfance, l'enseignement universel et les chiffres de l'alphabétisation des adultes ont largement augmenté (UNESCO, 2015). Néanmoins, le rapport mondial de suivi de l'EPT de 2015 souligne des objectifs non accomplis : (i) bien qu'une certaine augmentation des taux de scolarisation ait été constatée, près de 58 millions d'enfants n'étaient pas scolarisés en 2012, et les efforts de réduction de ce chiffre stagnaient ; (ii) en dépit des progrès en termes d'accès, l'abandon scolaire restait préoccupant : dans 32 pays, situés pour la plupart en Afrique subsaharienne, il était estimé qu'au moins 20 % des enfants scolarisés dans le primaire n'y resteraient pas jusqu'en dernière année ; (iii) à l'échéance de 2015, dans les pays à revenu faible ou intermédiaire, près de 100 millions d'enfants, soit un sur six, n'achevait pas l'enseignement primaire (UNESCO, 2015, p. xii-xiii).

De façon globale, ce rapport mondial de suivi de l'EPT de 2015 estime que les engagements pris dans le Cadre de Dakar de 2000 n'ont été que partiellement honorés. Par ailleurs, ce rapport souligne que « le mécanisme officiel de coordination de l'EPT, dirigé par

l'UNESCO, n'a pas réussi à garantir un engagement politique constant. Ses efforts visant à mobiliser activement d'autres institutions et parties prenantes n'ont rencontré qu'un succès limité » (UNESCO, 2015, p. xvii).

Pratiquement, le rapport mondial de suivi de l'EPT de 2015 mentionne que, malgré la multiplication des plans nationaux qui incluaient des réformes à entreprendre dans les différents pays, il était moins clair que de nouveaux outils ou connaissances aient contribué au développement des capacités nécessaires à l'élaboration des politiques nationales fondées sur des données probantes ou qu'ils aient renforcé les pratiques et les politiques nationales relatives à l'EPT. Par ailleurs, ce rapport conclut qu'une attention accrue a été accordée à l'éducation universelle, néanmoins, d'autres dimensions des objectifs de l'EPT comme la qualité de l'éducation, l'éducation et la protection de la petite enfance ou l'alphabétisation des adultes semblaient gagner moins d'importance (UNESCO, 2015).

Au final, l'accès universel à l'enseignement primaire n'a pas été atteint et les pays les plus défavorisés sont toujours les derniers à réaliser des avancées (UNESCO, 2015). La leçon qui ressort de ces quinze dernières années est toutefois que, si les solutions techniques sont essentielles, il est plus important encore de parvenir à influer et à peser sur le plan politique, en particulier si l'objectif est de réaliser le vaste ensemble de réformes et d'actions indispensables pour atteindre les objectifs de l'EPT au niveau national (UNESCO, 2015).

À côté des rapports des institutions onusiennes, des chercheurs se sont aussi intéressés à l'état d'avancement des objectifs de l'EPT qui s'inscrivaient à leur tour dans la logique des Objectifs du millénaire pour le développement (OMD). Selon Casadella (2018), un grand nombre de pays d'Afrique subsaharienne étaient toujours loin d'avoir généralisé l'accès à l'éducation primaire. Des franges entières de la population demeurent exclues du système éducatif et plusieurs millions d'enfants africains n'arrivent toujours pas à atteindre un niveau minimum de compétence en lecture et en mathématiques et d'autres ne reçoivent même pas une éducation de base (St-Amand et Talake, 2019), d'où Samoff (2001) souligne que l'EPT a créé « des systèmes éducatifs qui ne servent que peu de personnes » (p.1), un constat

partagé par plusieurs auteurs (Smith et Ngoma-Maema, 2003 ; Nishimuko, 2009 ; Feza, 2013 ; Munene, 2015 ; Hugon, 2018 ; Chandini, 2023).

2.3.1.3. Le Basic Education in Africa Programme (BEAP)

Le BEAP est un programme de réforme continental initié par les Chefs d'État et de Gouvernement de l'Union africaine après l'analyse, en janvier 2006, de l'état d'avancement d'un projet collectif dénommé *Décennie de l'éducation en Afrique*, visant à améliorer la qualité de l'éducation qui était lancée en 1997 pour une période de 10 ans (1997 - 2006). Le constat a été que les objectifs de ce projet n'avaient pas été atteints et qu'un autre effort collectif était nécessaire pour relever les défis persistants qui continuèrent de nuire au secteur de l'éducation (Ntibashirakandi, 2013). Une année après (septembre 2007), une réunion régionale sur la réforme de l'éducation en Afrique s'est tenue à Kigali et a formulé des recommandations connues sous le nom d'*Appel à l'action de Kigali* (BREDA-UNESCO et coll., 2009 ; Ntibashirakandi, 2013). En 2008, la rencontre biennale de l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA), qui regroupe les donateurs de ce secteur, s'est tenue à Maputo et les pays de l'Union Économique et Monétaire Ouest-Africaines (UEMOA) avaient exprimé leur souhait d'être accompagnés pour la mise en œuvre de leurs politiques et programmes en faveur de l'éducation de base élargie (Ntibashirakandi, 2013). Une année plus tard, l'UNESCO conçut le BEAP, « un instrument intégré capable de mettre en œuvre les objectifs de l'Appel à l'action de Kigali [...], tout en tenant également compte des résultats obtenus dans d'autres réunions régionales, en particulier la Biennale de l'ADEA à Maputo » (BREDA-UNESCO et coll., 2009, p.6). De façon générale, le BEAP visait la qualité, l'équité et l'inclusion dans l'éducation (BREDA-UNESCO et coll., 2009, p.4). Il s'oriente principalement dans trois grandes directions : (i) étendre l'éducation de base de qualité à une durée de 9-10 ans, incluant par conséquent le premier cycle de l'enseignement secondaire ; (ii) envisager ce cycle dans une perspective holistique, en veillant à ce qu'il soit ouvert à tous, cohérent et graduel ; (iii) mettre au point un cadre curriculaire intégré, axé sur les capacités et les compétences correspondant aux attentes et aux besoins de tous les enfants et adolescents africains, en tant que base pour un apprentissage tout au long de la vie

(BREDA-UNESCO et coll., 2009, p.6). Ce programme a été lancé au moment où l'inquiétude s'accentuait sur tout le continent que les systèmes éducatifs hérités des puissances coloniales répondaient de moins en moins aux différentes difficultés que connaissaient les pays africains et surtout l'évolution rapide de la situation socioéconomique du continent. Pour ne pas refaire les mêmes erreurs, le BEAP se basant sur les objectifs de l'EPT dans toute leur intégralité, prenait aussi en compte des réalités locales :

(i) Aider les pays à mettre en œuvre une réforme approfondie de l'éducation de base, en s'appuyant sur les plans et initiatives existants et en utilisant les ressources disponibles.

(ii) Aider les pays à mettre au point des approches efficaces et intégrées de manière à améliorer significativement la participation, la qualité, la pertinence et l'équité dans l'éducation de base.

(iii) Apporter un soutien à l'amélioration des curricula existants pour l'éducation de base dans les pays partenaires : (a) en démocratisant l'éducation de base et en étendant sa durée minimale à neuf ou dix ans, y compris en particulier une ou deux années d'enseignement de la petite enfance (au niveau préscolaire ou du jardin d'enfants, par exemple); (b) en veillant, dans les curricula de l'éducation de base, à un équilibre et une pertinence appropriés entre les résultats de l'apprentissage, notamment entre les connaissances, les capacités, les compétences, les valeurs et les attitudes.

(iv) Incorporer à la conception du curriculum des initiatives et des recherches actualisées, par exemple sur l'enseignement de l'entrepreneuriat, les compétences nécessaires à la vie, les maths, l'enseignement des sciences et des technologies, ainsi que des conseils d'orientation professionnelle.

(v) Contribuer à la mise au point d'une articulation judicieuse de l'éducation de base avec les exigences du monde du travail et les besoins socioéconomiques ainsi qu'avec les niveaux suivants l'éducation de base.

(vi) Compléter et coordonner les ressources et les initiatives existantes au niveau national de sorte qu'il soit possible de répondre aux améliorations et aux priorités identifiées par les pays.

(vii) Créer, au niveau des pays partenaires, des compétences en matière de conception, de développement, de mise en œuvre et d'évaluation du curriculum, de formation des enseignants et des systèmes d'évaluation et de validation.

(viii) Apporter une aide à la conception et à la promotion des modèles scolaires et des contextes d'apprentissage diversifiés de manière à renforcer l'inclusion dans l'éducation et les pédagogies axées sur l'apprenant.
(ix) Aider les équipes de pays à évaluer les implications financières des améliorations à apporter aux modalités de prestation de l'éducation de base.
(x) Aider à garantir la pérennité et la mise en œuvre des résultats du curriculum et des réformes qui y sont liées.
(xi) Encourager la coopération Sud-Sud et Nord-Sud et le partage des connaissances spécialisées disponibles.
(xii) Faire en sorte que le BEAP obtienne l'adhésion pleine et entière des pays (BREDA-UNESCO et coll., 2009, p.13).

Contrairement aux programmes hérités des anciennes métropoles dont l'organisation des cycles d'enseignement, les contenus, les modalités de sélection, ou le choix des langues d'enseignement étaient calqués sur les modèles des anciennes puissances coloniales (Lange, 2000), le BEAP cherchait à promouvoir la formation répondant aux défis locaux. En outre, le programme n'était pas imposé, cherchant plutôt l'adhésion pleine et entière des pays.

Depuis 2010, plusieurs pays africains comme le Bénin, le Togo, le Burkina Faso, le Sénégal, le Kenya, l'Ouganda, le Djibouti, les Seychelles, le Mali, le Rwanda, la Tanzanie et le Burundi ont mis en œuvre le BEAP de leur propre gré (Ntibashirakandi, 2011). Pour que les réformes proposées réussissent, le BEAP a suggéré de relever plusieurs défis notamment : (i) la capacité pour le pays de fixer ses propres critères pour le développement de l'éducation de base, qui correspond à une conception nationale du développement et qui s'inscrit dans le contexte socioéconomique et culturel ; (ii) l'identification et analyse adéquate des besoins (étape 3 du processus du BEAP) servant de base aux priorités, aux modalités et au contenu de la réforme ; (iii) la mise en place d'un plus large dialogue politique nationale au sujet de la réforme de l'éducation de base afin de contribuer à changer les attitudes ; (iv) l'action pérenne dirigée par le pays, avec la participation des expertises nationales en complémentarité, au cas échéant, d'un soutien technique extérieur; (v) l'adoption de

l'éducation à l'entrepreneuriat comme stratégie globale pour préparer les jeunes à l'exercice d'une citoyenneté active et participative, pour ne citer que cela (BREDA-UNESCO et coll., 2009).

Bien que le BEAP ainsi que les initiatives de réformes issues de celui-ci aient été lancées, avec des ambitions concrètes d'améliorer le secteur éducatif en Afrique, les différentes études démontrent que l'Afrique reste le continent le moins scolarisé, d'une part; et le processus de scolarisation est précaire, d'autre part, en raison des facteurs divers. Dans les sections suivantes, nous revenons sur l'état des lieux de cette situation avec des illustrations concrètes selon plusieurs études.

2.3.1.4. Les résultats du BEAP proches à ceux de l'EPT

Malgré les efforts considérables déployés par les pouvoirs publics au cours des dernières décennies pour accroître l'enveloppe de leur budget national alloué à l'éducation, les résultats liés à la mise en place de politiques éducatives interrogent leur efficacité (Casadella, 2018). À titre illustratif, depuis le lancement du BEAP dans les années 2010, un nombre croissant de pays a exprimé le désir d'entreprendre des réformes du système d'éducation de base. Néanmoins, « plusieurs pays n'ont pas été en mesure de le faire en raison d'un certain nombre de défis, notamment des limitations financières ainsi qu'une compréhension insuffisante de l'opérationnalisation du BEAP sur le terrain » (BREDA, 2012, p.2). Dans cette même logique, St-Amand et Talake (2019) estiment que l'analphabétisme reste très important et la scolarisation primaire est encore loin d'être démocratisée et c'est le même constat de Savchenko et coll. (2022) qui estiment que « 80 % des enfants âgés de 10 ans en Afrique de l'Ouest et centrale ne peuvent pas lire et comprendre un texte simple, et plus de 32 millions d'enfants ne sont pas scolarisés, ce qui représente la plus grande part de toutes les régions du monde » (p.7). Ces chiffres de Savchenko et coll. (2022) corroborent ceux de l'UNESCO cité par Duarte (2024) qui estime qu'un cinquième des enfants âgés de 6 à 11 ans, un tiers des enfants âgés de 12 à 14 ans et près de 60 % des jeunes âgés de 15 à 17 ans ne sont pas scolarisés en Afrique subsaharienne.

Par ailleurs, le récent rapport de l'UNESCO sur la situation de l'éducation dans le monde publié en août 2024 démontre qu'il reste encore un long chemin à parcourir, même si les engagements ont été renouvelés à chaque fois que les différents acteurs de l'éducation se rencontraient lors des grands rendez-vous. Parmi les principaux résultats, ce rapport mondial sur l'éducation souligne que le taux de non-scolarisation est de 33 % dans les pays à faible revenu, de 19 % dans les pays à revenu moyen inférieur, de 8 % dans les pays à revenu moyen supérieur, trois catégories dans lesquelles se situent tous les pays africains. En outre, en Afrique subsaharienne, 26 % des élèves du primaire et 35 % des élèves du premier cycle du secondaire ont dépassé l'âge légal. Il existe un écart de 11 points de pourcentage entre ceux qui terminent leurs études à temps (67 %) et ceux qui les terminent avec plusieurs années de retard (78 %) (UNESCO, 2024).

Malgré les bonnes initiatives qui devraient contribuer à l'amélioration de l'éducation dans le monde (EPT) et sur le continent africain (BEAP), les écrits recensés soulignent qu'il y a des décalages considérables entre les résultats escomptés et les résultats atteints comme mentionné dans les paragraphes précédents. À cet effet, Sall (2020) évoque les difficultés liées à la capacité des institutions en charge de mettre en œuvre ces réformes. Il estime que ce phénomène est semblable à « l'automobiliste qui roule la nuit sur une route qu'il ne connaît pas » (p. 154). Il est soumis à des tâtonnements qui peuvent l'amener à commettre des erreurs, dont certaines pouvant être plus graves. Selon cet auteur, les réformateurs du secteur éducatif africain ont des difficultés à « voir loin, voir large et analyser en profondeur » (Sall, 2020, p.155). La réflexion de Sall (2020) rejoint celle de Ntibashirakandi (2011) qui reprend les mots du ministre de l'Éducation au Burundi lors d'un atelier de réflexion sur la réforme éducative en voie d'être lancée. Sur la question des ressources humaines et matérielles préalables qui étaient indispensables pour que la réforme réussisse, le ministre a répondu que « l'essentiel est d'avoir une vision, les moyens suivront » (Ntibashirakandi, 2011, p.15) d'où cet auteur souligne que l'improvisation et l'analyse moins articulée et superficielle des situations éducatives figurent parmi les facteurs qui font que les résultats des réformes sectorielles soient décevants. Par ailleurs, le rapport de l'UNESCO de 2000 abonde dans le même sens en soulignant que « de nombreux pays éprouvent encore des difficultés à définir

le sens, l'objet et le contenu de l'éducation de base dans le contexte d'un monde en évolution rapide, ainsi qu'à mesurer les résultats et acquis de l'apprentissage » (UNESCO, 2000, p. 13).

En outre, Sall (2020) souligne que les réformes entreprises ont une temporalité qui leur est propre, pouvant même dépasser l'espérance de vie du pouvoir de ceux qui les initient. Conséquemment, il n'est pas nécessaire de forcer ou de précipiter les réformes, mais plutôt de préparer les préalables nécessaires, qui sont susceptibles d'amener les réformes à la réussite sur le court et le long terme. D'autres facteurs comme les catastrophes naturelles qui se présentent de manière récurrente dans cette région handicapent aussi les réformes introduites dans le secteur éducatif. En outre, l'Afrique est parmi les zones les plus conflictuelles de la planète, les conflits y sont nombreux et souvent durables, ce qui fragilise davantage les réformes mises en œuvre (Henaff, 2006).

2.3.1.5. Conclusion

Cette section était consacrée à la genèse des réformes des politiques éducatives lancées presque partout sur le continent africain et leurs résultats. Ces dernières sont une émanation de deux grands mouvements à savoir l'EPT lancé dans les années 1990 avec des objectifs en matière de l'éducation sur l'échelle planétaire et le BEAP lancé en 2006 avec des objectifs en lien avec l'éducation à l'échelle du continent africain. Malgré d'énormes avancées notamment les taux nets de scolarisation au primaire qui se sont sensiblement améliorés, des décalages entre leurs objectifs et les résultats atteints existent encore.

Les écrits recensés suggèrent qu'il y a des difficultés liées à la capacité des institutions en charge de mettre en œuvre ces réformes. Comme nous l'avons précédemment mentionné, les textes analysés soulignent que les réformateurs africains ont des difficultés de voir loin, de voir large et d'analyser en profondeur. Comme conséquences, l'opérationnalisation de ces réformes souffre des improvisations et des analyses moins articulées et superficielles, ce qui aboutit aux résultats moins satisfaisants malgré les investissements effectués.

2.3.2. Les réformes éducatives en Afrique et l'aide internationale

À côté des difficultés endogènes évoquées dans les précédentes sections, les écrits recensés reviennent aussi sur la problématique de l'aide internationale comme un autre obstacle du succès des réformes éducatives en Afrique. En effet, les politiques de réformes éducatives dans le contexte africain sont caractérisées par la nécessité d'augmenter les ressources financières, humaines et matérielles dont ces pays ne disposent pas (Jacquet, 2006). Par manque d'une autre issue, ces pays font recours à l'aide étrangère. Cette aide peut prendre la forme d'appuis techniques, prenant eux aussi plusieurs formes : études, conseils, formation et développement des capacités. Néanmoins, quelle que soit la nature, « l'aide n'est pas seulement un acte de philanthropie découlant d'une obligation morale, mais bien un outil de positionnement stratégique et de soft power » (Prigent et Cros, 2018, p.19). Plus encore, Prigent et Cros (2018) ajoutent que

> « […]. L'examen de beaucoup d'implantations de réformes scolaires dans les pays africains […] révèle l'implication de nombreux acteurs dont les enjeux et les intérêts intellectuels et financiers ne sont pas toujours en accord, parfois même s'annulent et produisent de totales incompréhensions aboutissant à l'échec de la réforme dans un gâchis innommable » (Prigent et Cros, 2018, p.27).

La pluralité des bailleurs aux intérêts difficilement conciliables s'ajoute aux enjeux locaux qui sont à leur tour très complexe, ce qui alourdit davantage la coordination des réformes, handicapant ainsi l'atteinte des résultats voulus par celles-ci (Martin, 2006). Cela est ainsi alors que les pays donateurs de l'OCDE ont tenté de mettre en place un mécanisme pour limiter le risque que l'aide n'alimente de façon stérile des conflits d'intérêts en créant le Comité d'aide au développement (CAD). Néanmoins, pour plusieurs donateurs, l'aide au développement reste une opportunité pour diffuser une culture technocratique fondée sur des normes et des critères, accompagnée d'une conditionnalité exigeante de la part des bailleurs (Jacquet, 2006). S'exprimant sur l'influence étrangère lors des réformes éducatives dans les pays en développement, Martin (2006) va plus loin en soulignant que « le poids des contraintes qui pèsent sur les politiques éducatives des pays pauvres est trop lourd pour permettre aux États de jouer pleinement ce qui devrait être leur premier rôle […] » (p. 154).

Il conclut que, dans la plupart de cas, ces réformateurs ont peu de marges de manœuvre pour proposer des réformes éducatives endogènes (Martin, 2006).

Pour se prémunir contre cette influence étrangère sur les réformes éducatives africaines à travers l'aide au développement, Prigent et Cros (2018) suggèrent d'abord d'abandonner l'approche basée sur l'idée que les bénéficiaires ne savent pas ce dont ils ont besoin, mais coopérer avec ces derniers au lieu d'imposer des solutions qui ne vont rien contribuer aux enjeux locaux. Concrètement, ces auteurs suggèrent que, toute réforme, a fortiori pédagogique, se doit donc de respecter les étapes et les principes suivants : (i) procéder à une analyse de la demande à tous les niveaux, sans oublier que l'élève est la norme ultime des actions ; (ii) avoir conscience des implications des différents niveaux et dimensions du système éducatif ; (iii) repérer la cohérence des actions mentionnées dans la demande (prise en compte des résistances ou des réinterprétations) ; (iv) posséder les ressources humaines, matérielles et financières suffisantes ; (v) faire exister une structure institutionnelle et opérationnelle de pilotage ; (vi) et assurer la viabilité et la soutenabilité des changements, car il a été constaté que les pays qui ont inscrit leurs actions dans la durée ainsi qu'une prise en compte des contextes locaux, sont ceux qui ont obtenu les meilleurs résultats (Prigent et Cros, 2018, p. 31-32).

Enfin, eu égard aux difficultés de mise en œuvre de réformes des systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne et les moindres succès constatés malgré les efforts fournis, les intellectuels et les praticiens qui ont contribué à la rédaction de l'ouvrage *Amélioration de l'éducation en Afrique subsaharienne. Mieux répondre aux besoins des acteurs locaux. Perspectives multidisciplinaires*, sous la direction de St-Amand (2020), réitèrent leur appel au regard de l'urgence, de la pertinence et de l'importance d'améliorer l'éducation en Afrique subsaharienne en suggérant que :

(i) Les défis sociaux, politiques, environnementaux, économiques et technologiques de l'Afrique subsaharienne exigent d'être à la fine pointe de l'innovation; seule une éducation de qualité peut nous y conduire.

(ii) L'élévation passe par l'éducation, à partir d'un modèle non pas exogène, mais endogène. En ce sens, ils suggèrent que le continent africain en vienne à remplacer l'éducation importée par une éducation typiquement basée sur sa culture. Mais comment concilier cet idéal avec la pénurie des ressources qui ouvrent la porte aux conditionnalités des bailleurs ?

(iii) Seul un individu nouveau sera capable d'impulser un changement social positif en Afrique subsaharienne. Cet individu sera le fruit d'une éducation de qualité.

(iv) Par le biais de ses ressources naturelles et de sa population, le continent africain a un rôle à jouer pour assurer l'avenir de l'humanité. Sans une éducation de qualité pour guider la gestion de ses ressources, l'Afrique subsaharienne continue de se faire exploiter par des forces extérieures et intérieures.

(v) Enfin, l'éducation en Afrique subsaharienne doit être améliorée pour que la jeunesse africaine puisse avoir les moyens de son ambition parce que la connaissance, en particulier à travers l'éducation des mères, mène à de meilleures prises de décisions qui changeront le futur de leurs enfants et en particulier celui de leurs filles (St-Amand, 2020, p. 2-3).

2.3.3. Évolution des réformes dans l'enseignement primaire et secondaire au Burundi

Dans cette section, nous dressons un portrait global des différentes réformes qui ont été réalisées dans le secteur éducatif au Burundi depuis l'indépendance, selon les différents écrits. En effet, le Burundi n'a pas été épargné par les deux grands mouvements de réformes que nous venons de décrire dans les sections précédentes. Par ailleurs, avant le lancement de l'EPT et le BEAP, le Burundi avait déjà entrepris plusieurs réformes dans le secteur éducatif après son indépendance.

Ainsi, avant lesdites réformes, le système éducatif burundais était calqué sur celui de la Belgique, son ancienne puissance coloniale. À l'approche de l'indépendance, le français a été introduit de façon systématique dès les premières années du primaire et pour tous les enfants. Le programme de 1961 prévoyait que le premier degré (1ère et 2ème années) devait jouer le rôle important entre l'étude du milieu et l'acquisition des connaissances en français. Très

souvent, l'enseignant devait se référer à la langue maternelle pour expliquer aux enfants. Cependant, les premières notions de lecture, d'orthographe et d'écriture se faisaient en français (Ngabirame et Bariboneye, 1989).

Au deuxième degré (3ème et 4ème années), le français passait nettement au premier plan, mais un cours substantiel du kirundi était organisé. C'est ainsi que des exercices plus systématiques d'élocution, de vocabulaire, de lecture, de grammaire, de phraséologie, de conjugaison et d'orthographe étaient fréquemment organisés. À l'issue du deuxième degré, l'élève devait être capable de participer à n'importe quelle conversation sur les sujets familiers et de rédiger correctement de petits billets simples. Au troisième degré (5ème et 6ème années), l'enfant apprenait de manière beaucoup plus approfondie la langue française (Ngabirame et Bariboneye, 1989).

Après l'indépendance, le gouvernement burundais a entrepris plusieurs réformes dans son système éducatif. Dans cette section, nous revenons sur cinq grandes réformes qui ont marqué ce secteur à savoir : (i) la réforme de kirundisation et la ruralisation ; (ii) la réforme de double vacation des locaux et des enseignants ; (iii) l'introduction des collèges communaux ; (iv) la réforme visant la gratuité de l'enseignement de base ; (v) l'introduction de l'anglais et du swahili depuis le début de l'école primaire. Pour chacune de ces réformes, nous abordons ses objectifs, ses contributions et ses grands obstacles auxquels elle a fait face.

2.3.3. 1. La réforme de Kirundisation et la ruralisation de 1973

La première réforme d'envergure réalisée dans le secteur éducatif burundais est la kirundisation lancée en 1973 pour réformer l'enseignement primaire. Cette réforme avait pour objectif de donner une formation qui s'inspire des réalités contextuelles et culturelles locales, alors que ce qui était dispensé avant s'inspirait largement des spécificités de la culture belge, l'ancienne puissance coloniale (Rurihose, 2001 ; Ntibashirakandi, 2011; Bigirimana et Ntiranyibagira, 2023). La kirundisation signifiait l'enseignement des matières scientifiques et pratiques en kirundi. L'atelier de recherche fondamentale qui avait, entre

autres attributions, la kirundisation de 1'enseignement primaire, était chargé d'élaborer, en collaboration avec les utilisateurs des programmes, un lexique pour chaque discipline (Ngabirame et Bariboneye, 1989). En outre, par la politique de kirundisation, le gouvernement voulait dispenser une formation de base tout en visant la conservation et la transmission des valeurs culturelles étant donné que le Burundi est un des rares pays africains à utiliser une seule langue et à avoir une seule culture (Eisemon et coll.,1989).
Par conséquent, le français qui était une langue d'enseignement devint une langue enseignée. Cette réforme prévoyait en outre que, jusqu'en 1989, le nombre d'enfants ayant 7 ans, l'âge légal pour s'inscrire en 1ere année de l'école primaire, devait atteindre 84% (Ntibashirakandi, 2011, Rurihose, 2001; Bigirimana et Ntiranyibagira, 2023). À la fin du cycle primaire, la politique prévoyait que l'élève devrait être capable de comprendre et de former, oralement et par écrit : (i) des messages ayant trait aux circonstances de la vie courante ; (ii) des messages de nature plus complexe, relevant des perspectives d'éducation et d'instruction qui sont celles de l'école (Ngabirame et Bariboneye, 1989, p.3).

Cette réforme n'a pas eu un impact significatif sur l'amélioration du système éducatif burundais. L'une de ses conséquences majeures a été la réduction drastique du nombre d'heures consacrées à l'apprentissage du français. Avec la place du français fortement diminuée dans les programmes scolaires, les élèves ont rencontré de grandes difficultés dans cette langue. Par conséquent, une baisse du niveau de français a été observée, entraînant une forte augmentation de redoublement dans les cycles d'enseignement d'après la quatrième année du primaire (Mazunya et Habonimana, 2010). Par ailleurs, le rapport d'étude réalisée conjointement par le *Basic Research and Implementation in Developing Education Systems* (BRIDGES) de l'USAID au Burundi et le ministère ayant l'enseignement primaire et secondaire dans ses attributions, a souligné que la politique de kirundisation a eu des conséquences négatives de trois catégories : (i) la majorité d'élèves ont eu un bas niveau de français, surtout pour ce qui est de la rédaction ; (ii) cela a diminué leur performance dans les matières principales ; (iii) beaucoup d'élèves ne pouvaient même pas suivre l'enseignement en français (Gouvernement du Burundi et BRIDGES, 1989, p.20).

Pour pallier la baisse du français dans les écoles primaires, le colloque d'août 1989 sur l'éducation au Burundi a suggéré la réintroduction du français dès la première année de l'enseignement primaire. À la suite de cette recommandation, une décision visant à instaurer un système d'enseignement bilingue dès le début de la scolarité a été prise. Toutefois, cette transition s'est effectuée sans une préparation adéquate des principaux acteurs de l'éducation, à savoir les enseignants. Faute de formation et de ressources adaptées, l'application de cette mesure s'est heurtée à de nombreuses difficultés. C'est à partir de ce moment que des perturbations commencèrent à affecter la situation linguistique dans le domaine de l'éducation, entraînant des défis aussi bien pour les élèves que pour les enseignants (Bigirimana et Ntiranyibagira, 2023).

À côté de la kirundisation, cette politique avait aussi la dimension de la ruralisation. En effet, la réforme de l'enseignement, mise sur pied en 1973, s'était aussi fixé comme but de donner un enseignement dans une école voulue communautaire. Les réformateurs pensaient qu'à travers cette réforme, le milieu rural allait être révolutionné et qu'il fallait que les structures scolaires soient modifiées parallèlement, d'où ils misaient sur la participation de tous les secteurs de la vie nationale pour promouvoir ces arrangements (Gouvernement du Burundi et BRIDGES, 1989).

Par la ruralisation de l'enseignement, la politique voulait former l'enfant par rapport aux activités économiques du pays et favoriser aussi son intégration dans son environnement social. C'est ainsi que des cours tels que, l'agriculture, l'Étude du milieu, les Travaux Pratiques Agricoles (TPA) et les Travaux pratiques d'élevage et d'économie familiale (TPEF) furent introduits dans les programmes de l'enseignement primaire et la politique consacre un nombre important d'heures à ces derniers (Gouvernement du Burundi et BRIDGES, 1989 ; Rurihose, 2001 ; Ntibashirakandi, 2011). La finalité de l'école primaire était, en théorie, de préparer l'enfant n'accédant pas au secondaire (la majorité), au retour dans son milieu essentiellement rural, d'où le concept de ruralisation (Rurihose, 2001).

Dans cette même logique, Eisemon et coll. (1989) estiment que le gouvernement a voulu s'appuyer sur cette politique et se servir de l'enseignement primaire pour augmenter la productivité agricole, car plus de 95% de la population du pays à l'époque vivaient encore en milieu rural, essentiellement grâce à l'agriculture. En outre, le gouvernement, en rapport avec cet objectif, voulait limiter l'exode rural. Au cours de ces années, environ 90% des enfants qui terminaient l'école primaire ne pouvaient pas accéder à l'enseignement secondaire; ils devaient pour la plupart être réintégrés dans leur milieu d'origine pour travailler dans l'agriculture et l'élevage (Eisemon et coll.,1989).

Comme la kirundisation, la ruralisation n'a finalement pas atteint ses objectifs. Les écrits recensés suggèrent que, d'une part, les enseignants mal préparés n'ont pas toujours adhéré au principe et ils ont plutôt favorisé des cours comme le français, le calcul et l'étude du milieu (Gouvernement du Burundi et BRIDGES, 1989). D'autre part, les parents des élèves ont cru que, par la ruralisation, il s'agissait de transformer les écoliers en agriculteurs, une résistance qui a poussé les parents à ne pas vouloir envoyer les enfants à l'école pour enfin revenir à la maison, ce qu'ils qualifiaient comme une perte de temps après de telles longues années d'étude (6 ans pour terminer le primaire) (Gouvernement du Burundi et BRIDGES, 1989).

Quant à Eisemon et coll. (1991), ils estiment que les politiques de kirundisation et de ruralisation reposaient sur deux hypothèses irréalistes. La première était que l'accès à l'école pouvait être élargi sans susciter des aspirations à une formation académique et sans que l'enseignement soit dispensé en français, la langue d'enseignement au secondaire et à l'université (Eisemon et coll., 1991). Par ailleurs, ces auteurs ont fait le même constat que l'étude réalisée par le Gouvernement du Burundi et le BRIDGES (1989), en soulignant que de nombreux parents n'envoyaient pas leurs enfants dans les écoles pour devenir de meilleurs agriculteurs. Ils voulaient, en revanche, que leurs enfants reçoivent une éducation qui leur permette de mener une vie bien meilleure en dehors de la ferme et des champs de bananiers, avec une préférence dans les emplois de la fonction publique. Pour ce faire, ils devaient généralement suivre l'enseignement secondaire et connaître le français (Eisemon et coll., 1991).

La deuxième hypothèse qui s'est finalement révélée irréaliste selon Eisemon et coll. (1991) et qui rejoint les conclusions du rapport du Gouvernement du Burundi et le BRIDGES (1989) concerne l'augmentation des cours nécessitant des séances pratiques. En effet, il a été supposé que les objectifs curriculaires de la réforme de 1973 continueraient à guider l'enseignement malgré la réduction du temps d'instruction. Néanmoins, l'augmentation du nombre d'élèves par classe et l'alourdissement de la charge de travail des enseignants ne le permettaient pas. Le champ d'application des programmes scolaires a dû être réduit et l'enseignement de l'agriculture a été l'une des victimes, car, sa période d'enseignement est réduite de trente minutes par semaine (Eisemon et coll., 1991). C'est ainsi que les objectifs dubitatifs de la kirundisation et la ruralisation ont amené ladite réforme aux résultats mitigés.

2.3.3.2. La réforme de double vacation des locaux et des enseignants de 1982

La politique de double vacation des locaux et des enseignants lancée en 1982 visait l'utilisation d'une même salle et d'un même enseignant pour deux groupes différents d'élèves, l'un commençant les enseignements de 7h30 à 11h30 et l'autre groupe de 13h à 17h00. L'objectif était d'accroître l'accès à l'éducation, car, l'expansion de l'école était présentée comme un instrument permettant aux nouveaux États d'acquérir une légitimité et de démontrer leur capacité à gouverner et à fournir des services publics (Eisemon et coll., 1991).

Cette réforme fut une avancée majeure dans le processus de démocratisation de l'accès à l'éducation. Le nombre d'élèves inscrits dans l'enseignement primaire a connu une croissance spectaculaire, permettant de multiplier par deux les effectifs en moins d'une décennie (Ntibashirakandi, 2011, Rurihose, 2001). À titre illustratif, le taux d'inscription en première année primaire est passé de 28% au cours de l'année scolaire de 1981-1982 à 70% en 1987-1988 (Ziarati, 1989).

Malgré sa contribution dans le processus de croissance d'accès à l'éducation, la mise en œuvre de ladite réforme a fait face à plusieurs difficultés. D'entrée de jeu, cette politique prévoyait un maximum théorique de 710 heures annuelles d'apprentissage alors que, en pratique, le nombre d'heures réel est compris entre 550 et 710 heures annuelles d'apprentissage (Ntibashirakandi, 2011). Déjà, il y avait un gros décalage, car, la moyenne mondiale est de 900 à 1.000 heures d'apprentissage par an à l'école primaire, ce qui fait que la politique ne permettait que de faire presque la moitié d'heures d'apprentissage nécessaires dans l'enseignement primaire.

En outre, les enseignants soumis au régime de la double vacation exprimaient de vives préoccupations concernant leur épuisement physique, les longues distances qu'ils devaient parcourir quotidiennement et le manque de logements à proximité des établissements scolaires. Par ailleurs, cette réforme a considérablement réduit le temps dont ils disposaient pour préparer efficacement leurs cours, évaluer les acquis des élèves à travers des devoirs et des interrogations, corriger ces derniers, attraper les retards dans l'exécution des programmes et améliorer le niveau général des apprenants (Gouvernement du Burundi et BRIDGES, 1989). Plus précisément, Rurihose (2001) estime que « le système de double vacation à l'école primaire a réduit de 25% le temps consacré à l'enseignement, tout en augmentant la charge horaire de l'enseignant de 50% (de 26 à 39 h/semaine) » (p. 31). De plus, la réforme misait davantage sur l'augmentation du nombre d'élèves scolarisés plutôt que sur la qualité de l'enseignement dispensé. Cette situation a conduit à une dévalorisation de l'apprentissage, au point que certains parlaient fréquemment d'une simple « alphabétisation » plutôt qu'une véritable restructuration d'un système éducatif (Gouvernement du Burundi et BRIDGES, 1989, Ntibashirakandi, 2011).

Face à l'incapacité des enseignants à tenir deux groupes d'étudiants en une journée, la solution alternative a été notamment de fusionner les groupes et certains cours afin que les enseignants puissent avoir un temps libre de la journée pour préparer la matière à enseigner le lendemain, corriger les copies, etc. À cet effet, l'étude réalisée conjointement par le Gouvernement du Burundi et BRIDGES (1989) suggérait que :

> « […] le fait de fusionner les groupes du matin et de l'après-midi ou les classes, reste cependant une nécessité pratique pour permettre aux enseignants de couvrir le programme pour les matières principales. Fusionner les classes pour l'enseignement des travaux pratiques agricoles ou des travaux pratiques d'économie familiale permet à l'enseignant de passer plus de temps à préparer les leçons ou à corriger les devoirs. Tandis que fusionner les groupes du matin et de l'après-midi augmente le nombre de périodes d'instruction reçues par les élèves en calcul et en d'autres matières principales qui reviennent au concours national […] » (Gouvernement du Burundi et BRIDGES, 1989, p.5).

Néanmoins, la solution s'est vite révélée inadéquate, car, l'organisation de l'apprentissage de cette façon au primaire a suscité plusieurs interrogations tout en posant des problèmes pédagogiques notamment l'encadrement de classes de plus d'une centaine d'élèves, la capacité des salles à contenir de pareils effectifs, et surtout l'enseignement des langues (langage, lecture, écriture) qui exige que les enseignants aident les élèves individuellement (Gouvernement du Burundi et BRIDGES, 1989). Le véritable problème était l'insuffisance des enseignants d'une part, et des locaux d'autre part. Les solutions proposées devraient s'articuler dans ce sens (Rurihose, 2001).

Hormis la surcharge de volume horaire qui provoquait la fatigue chez les enseignants, la croissance exponentielle des effectifs d'élèves dans les salles de classe déjà étroites augmentait la chaleur surtout dans les après-midis, ce qui faisait que les groupes d'après-midi étaient reconnus comme moins efficaces. Pour faire face à ce phénomène, les écrits recensés soulignent qu'il a été décidé que les enfants reçoivent des enseignements en alternance, pour une journée en avant-midi et la journée suivante en après-midi ou une semaine le matin et une semaine suivante l'après-midi (Jackson, 2000). Toutefois, Jackson (2000) remet toujours en question cette stratégie en soulignant qu'il était difficile « à croire qu'un nombre si important d'élèves peut apprendre grand-chose » (p.19) et un fonctionnaire parmi ses répondants soutenait que la politique de double vacation des locaux et des enseignants « a résolu un problème politique, un point c'est tout » (Jackson, 2000, p.19).

2.3.3.3. L'introduction des collèges communaux en 1991

Comme abordé en détails dans les sections précédentes, la finalité du système éducatif burundais a connu plusieurs mutations. Au départ, sa philosophie était de préparer l'enfant n'accédant pas au secondaire (la majorité) au retour dans son milieu essentiellement rural (ruralisation) (Rurihose, 2001). Le concours national donnant l'accès à l'enseignement secondaire est très sélectif au point que 10% seulement des candidats pouvaient réussir cet examen. Par exemple, au cours de l'année scolaire 1990-1991, sur 89.675 écoliers de 6ème primaire, seuls 9.687 élèves avaient réussi le concours national et ont été admis en 7ème (c'est-à-dire la 1ere année de secondaire), soit un taux d'accès global en 7ème année de 10,8% (Rurihose, 2001). En ce sens, Eisemon et Schwille (1991) estimaient que les élèves qui terminaient l'école primaire à l'époque dans de nombreux pays africains passaient des examens nationaux « que peu d'élèves nord-américains pourraient réussir » (p.23), d'où ces auteurs se demandaient si la finalité de l'école primaire avait le vrai but de former les élèves qui pouvaient continuer leur scolarité au secondaire ou si le véritable objectif était de former les apprenants qui devaient finir par retourner travailler dans l'agriculture et l'élevage dans leurs communautés, étant donné qu'environ 90% échouaient le concours national (Eisemon et Schwille, 1991).

Le caractère hyper-sélectif de cet examen national n'était pas motivé par la recherche des élites en réalité. La vraie cause était que le gouvernement n'avait pas d'écoles secondaires pouvant accueillir un grand nombre d'élèves qui terminait le primaire. La stratégie adoptée était donc de donner un examen très difficile où une grande proportion d'élèves allait échouer et déterminer la note d'accès au secondaire selon les places disponibles, ce que Rurihose (2001) qualifiait de « goulot d'étranglement ». Dans cette logique, Jackson (2000) estime que « les établissements secondaires, ou lycées, étaient de bonne qualité, mais coûtaient cher, car ils accueillaient un grand nombre de pensionnaires. Le gouvernement burundais n'avait pas suffisamment de ressources pour construire et maintenir les lycées à l'échelle nécessaire » (Jackson, 2000, p. 22).

Pour faire face à ce défi, le gouvernement du Burundi a décidé en 1991 de créer des écoles secondaires à caractère communautaire dénommées « collèges communaux ». Ces dernières furent construites avec la participation des parents et de la communauté et souvent avec l'aide de bailleurs de fonds. Contrairement aux lycées, ils n'acceptaient pas les pensionnaires, tous les élèves devaient rentrer dans leurs familles. Le ministère payait les salaires des enseignants, mais pas la plupart des autres frais (Jackson, 2000). Cette réforme venait en quelque sorte rejoindre les objectifs de l'EPT lancé en 1990, en visant la démocratisation de l'éducation. Dans cette même logique, Rurihose (2001) estime que « l'introduction des collèges communaux a permis de déceler le goulot d'étranglement que constituait le passage du primaire au secondaire » (p. 11).

En théorie, cette politique semble être une solution idéale pour un gouvernement aux ressources limitées, souhaitant néanmoins d'élargir l'accès à l'éducation à moindre coût. En termes de chiffres, les avancées ont été remarquables : le pays ne comptait que 12 écoles secondaires à son indépendance en 1962, un nombre qui est passé à 169 en 1993, puis à 329 en 1998, dont 212 étaient les nouveaux collèges communaux, ce qui a permis une augmentation significative du nombre d'élèves inscrits dans l'enseignement secondaire, doublant en l'espace d'une décennie (Jackson, 2000).

Comme d'autres politiques de réformes précédentes, la création des collèges communaux est venue avec des difficultés pouvant même porter atteinte à l'apprentissage. Alors que les collèges ouvraient davantage leurs portes, le besoin de nouveaux enseignants n'a cessé de croître. Étant donné que le gouvernement n'avait pas assez d'enseignants qualifiés, il a fallu avoir recours aux enseignants non qualifiés. À titre illustratif, la proportion d'enseignants non qualifiés a augmenté, passant de 47 % au cours de l'année scolaire 1995-1996 à 67 % pendant l'année scolaire de 1997-1998 (Jackson, 2000). Rurihose (2001) quant à lui estimait que le taux de qualification des enseignants dans les collèges communaux était de 53% en 1995-1996 et est tombé à 33% en 1997-1998 (p. 32). Un des répondants de Jackson (2000) estimait que la nécessité d'augmenter le nombre d'étudiants a entraîné « la prolifération

désordonnée des collèges communaux, qui se sont multipliés sans référence au besoin d'enseignants qualifiés ou de matériels pédagogiques » (Jackson, 2000, p. 23).

Un rapport ministériel de l'époque cité par Jackson (2000) avait fait le même constat concernant les collèges communaux. En ce sens, il soulignait qu'un enseignant non qualifié ne pouvait pas dispenser un enseignement de qualité, puisqu'il n'en a pas les compétences. Pour le cas des collèges communaux, l'ampleur du problème fut très préoccupante dans la mesure où un enseignement de très mauvaise qualité a comme produit une jeunesse mal scolarisée et mal formée (Jackson, 2000).

Ces manquements avaient été constatés par le ministre ayant l'éducation dans ses attributions à l'époque, qui estimait que les collèges communaux présentaient de nombreuses défaillances, notamment le manque au niveau du personnel qualifié aussi bien qu'au niveau qualitatif que quantitatif, le manque d'infrastructures adéquates, le manque de matériel didactique et d'équipement, au point qu'un livre devait être partagé par quatre apprenants (Jackson, 2000). Cette situation des collèges communaux a créé des débats houleux au sein de la société burundaise à l'époque. Dans cette logique, Rurihose (2001) souligne que :

> « […]. Face à cette décroissance constante de la qualité de l'enseignement, qui ne semble pas s'arrêter pour bientôt, certains observateurs et certains membres des corps enseignants se demandent s'il y a réellement de la part des politiciens burundais une volonté de redresser la tendance. Certains vont même jusqu'à accuser ces politiciens d'avoir intériorisé l'idéologie néo-libérale qui domine le monde actuellement et donc, plus royalistes que le roi, de vouloir couler l'enseignement public au profit de l'enseignement privé. Ils ne s'empêchent pas de citer comme preuve le fait que les enfants de beaucoup de hauts dignitaires politiques seraient dans l'enseignement privé ou feraient tout simplement leurs études dans les pays développés » (Rurihose, 2001, p.34).

Alors que les collèges communaux devaient former les élèves pour les quatre premières années de l'école secondaire (cycle inférieur), le gouvernement a finalement décidé que ces dernières poursuivaient l'accueil des étudiants jusqu'au cycle supérieur de l'école secondaire, par le fait que le gouvernement n'était pas en mesure d'accueillir les finissants des collèges dans les lycées à régime d'internant. C'est ainsi qu'il a ouvert 10 nouvelles

classes au cours de l'année scolaire 1998-1999 ; 19 classes en 1999-2000 et qu'en 2000-2001, il était prévu de construire 53 nouvelles salles de classe, dont 24 dans la mairie de Bujumbura, où les finissants des collèges communaux connaissaient une croissance très élevée (Eisemon et Schwille, 1991).

Enfin, la création de certains collèges communaux s'est effectuée dans des bâtiments provisoires ou empruntés, faute d'infrastructures propres à l'État. Par ailleurs, la majorité de ces établissements n'avait pas prévu d'hébergements pour leur personnel enseignant, un besoin pourtant crucial en milieu rural où l'éloignement et le manque de logements disponibles compliquaient la présence des enseignants. Face à cette situation, la politique sectorielle de l'Éducation avait prévu d'inciter les collectivités locales à pallier cette insuffisance en mettant en place des solutions adaptées avant l'année 2010. C'est ainsi que plusieurs infrastructures ont été construites grâce aux contributions des citoyens locaux et congrégations religieuses. Néanmoins, certains bâtiments souvent construits à la hâte, sans considération des normes requises pour une classe, n'ont pas résisté aux intempéries météorologiques qui caractérisent les régions équatoriales de l'Afrique (Rurihose, 2001).

2.3.3.4. La réforme visant la gratuité de l'enseignement primaire de 2005

En 2005, le Gouvernement du Burundi a pris la décision de dispenser les parents du règlement des frais de scolarité, qui s'élevaient alors à 1 500 francs burundais (0,30 CAD) par enfant et par an. Cette initiative s'inscrivait dans une volonté d'alléger la charge financière pesant sur les familles et de favoriser l'accès à l'éducation pour tous les enfants du pays. Sur le plan juridique, cette mesure constituait une application concrète de l'Article 28 de la Convention relative aux droits de l'enfant (CRDE), un traité international que le Burundi a ratifié en 1990 (Ndayisaba, 2010). Dans son article 28, alinéa a, la CRDE stipule que « Les États parties reconnaissent le droit de l'enfant à l'éducation, et en particulier, en

vue d'assurer l'exercice de ce droit progressivement et sur la base de l'égalité des chances : a) ils rendent l'enseignement primaire obligatoire et gratuit pour tous »[8]

Au début, cette réforme en matière de frais de scolarité concernait les enfants de la 1ère année à la 6e année (cycle du primaire) et elle s'étend aujourd'hui jusqu'à la 9e année (tout le cycle du fondamental). L'instauration de la gratuité de l'enseignement primaire en 2005 a constitué un véritable tournant pour le système éducatif burundais. Cette mesure a permis d'élargir considérablement l'accès à l'éducation en supprimant un obstacle financier pour de nombreuses familles (Sallami et Niyonzima, 2024). Son impact fut significatif, comme en témoigne l'augmentation du taux brut de scolarisation au primaire, qui est passé de 58% en 2000 à 118,5% en 2022. Parallèlement, le taux brut de scolarisation dans le premier cycle du secondaire a connu une progression notable, passant de 32% en 2010 à 40,6% en 2022. Par ailleurs, cette politique a permis la hausse du nombre moyen d'années de scolarisation des enfants burundais, qui est passé de 6,4 ans à 7,6 ans sur la même période (Sallami et Niyonzima, 2024).

De plus, la mise en place de la gratuité de l'enseignement primaire a suscité un vif engouement chez les parents, les incitant ainsi à inscrire massivement leurs enfants à l'école. Cette réforme a aussi favorisé l'inscription massive des filles, notamment dans les provinces où les taux de scolarisation des filles étaient historiquement faibles (Ndayisaba, 2010). Grâce à cette mesure, les disparités de genre concernant l'accès à l'éducation se sont progressivement atténuées, aboutissant à un rééquilibrage significatif des indicateurs de scolarisation en faveur des filles. Cette évolution est illustrée par les données de l'année scolaire 2005-2006, où le Taux Brut d'Admission (TBA) des filles et des garçons s'est quasiment égalisé, atteignant respectivement 162 % pour les filles et 163 % pour les garçons (Ndayisaba, 2010).

[8] https://www.ohchr.org/fr/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child consulté le 03/02/2025

Un autre effet positif de ladite réforme fut l'accroissement massif des effectifs d'enfants scolarisés, qui a réduit le taux d'analphabétisme de manière plus rapide, par rapport aux initiatives d'alphabétisation des adultes qui connaissait un volume très faible (Ndayisaba, 2010). Un autre constat positif, ce fut l'investissement du gouvernement burundais pour soutenir cette réforme à travers son budget alloué à l'éducation qui a significativement augmenté, passant de 14% en 2003 à 25% en 2008 (Travaglianti, 2017). Néanmoins, le fait que l'enseignement de base dépendait des financements extérieurs à plus de 50%, cela constituait une contrainte majeure au regard de la pérennité et de la solidité du système scolaire (Ndayisaba, 2010). Un autre effort de la part du gouvernement burundais s'est manifesté dans la construction massive des salles de classe qui a atteint 1 700 salles de classe construites par an de 2010 à 2015, bien que le rythme de construction ait baissé, atteignant le nombre moyen de 1 350 salles de classe construites par an après 2015 (UNESCO, 2018, Wild et Stadelmann, 2024). La construction de ces salles de classe était effectuée lors des activités communautaires réalisées hebdomadairement en fins de semaine.

Comme d'autres réformes évoquées précédemment, la réforme visant la gratuité de l'enseignement primaire n'a pas manqué d'embûches. En effet, l'étude de l'UNESCO (2018) souligne que :

> « la mesure de suppression des frais d'inscription à l'école primaire représentait une avancée importante en direction de la réalisation de l'éducation pour tous au Burundi, mais la mise en œuvre réussie supposait des moyens supplémentaires importants, particulièrement en personnel enseignant et en salles de classe. Cet accroissement très important des effectifs dans les classes n'a pas manqué d'influer négativement sur le niveau qualitatif de l'enseignement » (UNESCO, 2018, p.30).

Ndayisaba (2010) a tiré le même constat en soulignant que l'instauration de la gratuité de l'enseignement primaire a entraîné une augmentation spectaculaire des effectifs scolaires, avec une hausse de près de 30 % en une seule année. Concrètement, cela s'est traduit par l'inscription de 500 000 élèves supplémentaires par rapport à l'année précédente. L'afflux massif d'élèves a conduit à une surcharge considérable des classes et des enseignants, mettant à rude épreuve les infrastructures et les capacités pédagogiques du pays. Dans certaines

provinces, des classes de plus de 200 élèves ont été recensées. Cette situation a inévitablement eu un impact négatif sur la qualité de l'enseignement, les enseignants se retrouvant submergés par le nombre très élevé d'élèves (Ndayisaba, 2010).

Les difficultés de mise en œuvre de la politique visant la gratuité scolaire au Burundi ont été aussi constatées par l'étude réalisée conjointement par le ministère ayant l'éducation dans ses attributions et l'agence de l'UNICEF au Burundi (MENRS et UNICEF, 2021). Dans leurs conclusions, ils estiment que la politique de gratuité scolaire a rendu difficile la rétention des élèves à cause des effectifs pléthoriques. Par conséquent, l'espérance de vie scolaire au Burundi (7,4 ans) a chuté par rapport à celle des pays voisins de *l'East African Community* (8,1 ans) (Muchiri et Paul, 2023). Les abandons scolaires et les taux de redoublement restent élevés et en deçà des cibles fixées, à cause de l'encadrement limité de la part des enseignants qui n'arrivent plus à contenir les classes. Par ailleurs, les taux de réussite dans certaines matières clés sont très faibles au point d'être en dessous de la barre des 20%. Tous ces facteurs fragilisent le système éducatif burundais (MENRS et UNICEF, 2021).

Bien que le gouvernement burundais ait supprimé les frais de scolarité dans tout le cycle de l'enseignement fondamental, plusieurs études démontrent néanmoins qu'en pratique, les frais pour la scolarisation des enfants dans ce cycle persistent. En effet, l'étude de Ndayisaba (2010) souligne clairement que certaines charges financières continuent de peser sur les familles. Selon lui, quatre raisons l'expliquent :

(i) Les frais scolaires payés par les parents avant la mesure (1500F (0,30CAD) /élève/an) représentaient à peu près 15% des dépenses consenties par les parents pour scolariser leurs enfants (les autres dépenses concernent les dotations en matériels scolaires, uniformes, contributions diverses, etc.). Pour lui, cette mesure a eu un impact psychologique important sur les parents sans vraiment rendre gratuite la scolarité de base pour autant.

(ii) De manière générale, les autorités scolaires demandent jusqu'à présent aux parents de payer de l'argent pour de multiples raisons: payer les veilleurs qui assuraient la sécurité des écoles pendant la nuit, réparer les infrastructures, photocopier des documents, etc. Souvent, même les enfants indigents sont tenus de payer ces contributions. Aussi longtemps que les

directeurs d'écoles n'ont pas une autre source de fonds pour financer ces activités, ils n'ont pas un autre recours que de se tourner vers les parents des enfants.
(iii) Même une étude réalisée conjointement par CARE International et le Catholic Relief Services en 2007 sur les conditions de scolarisation des élèves indigents dans 4 provinces (Bujumbura-Mairie, Muyinga, Ruyigi et Gitega) soulignait que 84% des écoliers composant leur échantillon ont affirmé être obligés de payer des contributions financières à l'école. S'ils ne payaient pas, deux types de sanctions étaient plus fréquemment citées: être chassé de l'école ou le refus de proclamer les résultats de l'enfant à la fin du trimestre.
(iv) Quant à la destination des contributions, l'étude citée dans l'argumentaire de Ndayisaba (2010) soulignait que 48% de répondants ont déclaré que c'est pour payer les veilleurs, 15% pour diverses réparations, 11% pour acheter du matériel, et 8% pour acheter le drapeau.
(v) Enfin, à partir de 2008-2009, les écoles étaient en principe dotées des frais de fonctionnement. Deux ans après, c'est-à-dire la date de la publication de Ndayisaba (2011), l'évaluation d'impact de ce changement sur ces contributions n'avait pas encore eu lieu.

Dix ans plus tard, l'étude de l'UNESCO (2021) a corroboré les arguments de Ndayisaba (2010). En pratique, des frais liés à l'inscription et à la scolarité des enfants subsisteraient, compromettant ainsi l'objectif de rendre ce cycle éducatif totalement accessible sans coût pour les parents (UNESCO, 2021). Selon les estimations de l'UNESCO (2021), une famille dépense en moyenne 34 300 francs burundais (environ 25 CAD) pour inscrire un enfant à l'école fondamentale publique, un montant qui va à l'encontre du principe de gratuité prôné par les autorités. Bien que ces frais ne soient pas réglementés au niveau national, ils sont exigés afin de pallier la très faible contribution de l'État au fonctionnement des écoles publiques. Ainsi, dans un contexte de ressources limitées, les établissements scolaires cherchent à compenser le manque de financement public par ces contributions familiales, ce qui constitue un frein à l'accès universel à l'éducation, en particulier pour les ménages les plus démunis (UNESCO, 2021).

Malgré les efforts du gouvernement burundais en faveur de l'éducation universelle, concrétisés notamment à travers la gratuité de l'éducation de base et la multiplication des infrastructures scolaires dans tous les coins du pays, le Burundi reste avec un taux d'éducation faible. En effet, sur 5,1 millions d'enfants et d'adolescents en âge de scolarisation, environ 1,9 million ne sont pas scolarisés (Muchiri et Paul, 2023). Bien que la scolarité soit dite gratuite au Burundi, les uniformes et les fournitures scolaires ne le sont pas (Muchiri et Paul, 2023). Par ailleurs, les inégalités entre les zones rurales et urbaines sont relativement mineures au niveau de l'enseignement primaire, mais elles augmentent aux cycles suivants, les enfants des zones rurales ayant trois fois moins de chances d'achever l'enseignement post-primaire que les enfants des zones urbaines (11 % contre 33 %) (UNESCO, 2021). Un manque d'équité structurelle et un partage disproportionné des ressources (le Burundi étant l'un des pays d'Afrique subsaharienne qui finance le moins spécifiquement l'éducation dans les zones rurales) contribuent aux inégalités dans l'éducation (Muchiri et Paul, 2023).

2.3.3.5. Introduction de l'anglais et du swahili[9] depuis le début de l'école primaire en 2007

L'idée d'introduire l'anglais dans les réformes du système éducatif burundais s'est manifestée pour la première fois en 1999 (Rurihose, 2001). Mais cette réforme s'est vite révélée irréalisable sur le court terme, car, même la compréhension du français posait déjà beaucoup de problèmes (Jackson, 2000). À côté des problèmes de compréhension du français chez les élèves qui pourraient être empirés par l'avènement de l'anglais, il n'y avait pas non plus d'enseignants qualifiés de cette langue, étant donné que le programme des Lycées Pédagogiques qui préparaient des enseignants du primaire ne pouvait pas donner cette qualification (Nsabimana et Barankenguje, 2016). Tous ces facteurs, pris ensemble, ont fait que cette réforme ait été abandonnée.

[9] L'anglais et le swahili ont été introduits aux programmes dès la première année de l'enseignement fondamental après l'adhésion du Burundi au sein de la Communauté de l'Afrique de l'Est en 2007

En 2007, avec l'adhésion du Burundi à *l'East African Community*, le gouvernement a décidé d'introduire l'anglais et le swahili dans le curriculum depuis la première année de l'école primaire. Le gouvernement burundais justifia cette décision comme étant l'un des leviers qui vont faciliter le processus d'intégration du pays au sein de l'EAC, dont la majorité est constituée d'anciennes colonies britanniques (Bigirimana, 2018 ; Bigirimana et Ntiranyibagira, 2023). Au tout début, cette politique prévoyait l'enseignement de ces quatre langues depuis la 1ère année, où le Kirundi et le Français étaient des langues d'enseignement, l'anglais et le swahili étaient des langues enseignées (Ndayisaba, 2011, Nsabimana et Barankenguje, 2016, Bigirimana et Ntiranyibagira, 2023).

Néanmoins, malgré les bonnes intentions de la réforme, l'apprentissage de quatre langues en même temps pour un enfant qui est au début de l'apprentissage de sa langue maternelle (le kirundi pour notre cas) devrait poser des défis sur le plan pédagogique où il y avait « des risques sérieux qu'aucune langue ne soit suffisamment maîtrisée par les élèves, pour leur servir d'outil d'apprentissage ». (Ndayisaba, 2011, parag. 6). Plusieurs experts en enseignement de langues convergeaient dans le même sens que (Ndayisaba, 2011). En effet, Mukarabe cité par Nkurunziza (2019) estimait que « quatre langues dans la 1ère année de l'école fondamentale, c'est une catastrophe, un défi à la connaissance de la langue nationale » (paragr 1). Déplorant que ce fut un « projet parachuté », cet expert craignit qu'il puisse avoir un effet d'une « confusion psycholinguistique » chez les élèves. Pour lui, il fallait y aller étape par étape. En première et en deuxième année, seuls le kirundi et le français devraient être enseignés à l'oral, tandis que l'écriture de ces langues devrait commencer par la troisième année. L'apprentissage de l'anglais commencerait en quatrième année, tandis que le kiswahili serait introduit en sixième ou septième année, d'abord à l'oral, puis à l'écrit (Nkurunziza, 2019).

À côté des problèmes d'une cohabitation difficile entre les quatre langues, Nsabimana et Barankenguje (2016) soulignent des problèmes de ressources humaines. Ces auteurs mentionnent qu'il a eu

> « des hésitations et des tâtonnements quant aux stratégies adoptées pour renforcer les compétences professionnelles des membres du corps enseignant durant leur formation initiale et continue. L'introduction de quatre langues à partir de la première année a été effectuée sans planification. En effet, plus de 99 % des enseignants ne comprennent pas la langue swahili et présentent un niveau extrêmement faible d'anglais […] » (Nsabimana et Barankenguje, 2016, p. 68).

La Commission Nationale Indépendante des Droits de l'Homme (CNIDH) dans son rapport portant sur les réformes du système éducatif burundais et le droit à l'éducation, a fait le même constat en soulignant que les enseignants se déclaraient incapables d'enseigner les deux nouvelles langues ajoutées au programme, à savoir l'anglais et le swahili (CNIDH, 2014). De façon générale, Nsabimana et Barankenguje (2016) estiment que les difficultés liées à l'enseignement des langues résultaient de nombreuses réformes et d'ajustements mis en place au sein du système éducatif, sans que les conditions nécessaires à leur mise en œuvre soient préalablement réunies, ce qui a conduit à des résultats plutôt mitigés. Par ailleurs, Mazunya et Habonimana (2010) abondent dans le même sens en soulignant que les réformes de l'enseignement de base, en particulier dans le domaine linguistique, peinaient à atteindre les résultats attendus, faute d'évaluations et en raison de leur mise en œuvre précipitée. Rappelons que cette réforme avait été déjà abandonnée en 1999, comme nous l'avons évoqué plus haut, pour des raisons de faisabilité sur le plan pédagogique.

Il se peut que les préoccupations des experts et les résultats du terrain aient fini par convaincre les décideurs. En effet, la *Loi 100/078 du 22 mai 2019 portant fixation des langues d'enseignement et l'échelonnement des langues enseignées à l'école fondamentale* rend les choses plus claires. Comme le proposait Mukarabe, cette loi préconise l'enseignement des langues de façon échelonnée (art. 3). Ainsi, le kirundi est la langue d'enseignement aux premier cycle (1ère et 2e année) et deuxième cycle (3e et 4e année) de l'enseignement fondamental sauf pour les mathématiques qui sont enseignées en français dès la quatrième année (art.4). Le français est la langue d'enseignement à partir du troisième cycle (5e et 6e année) de l'enseignement fondamental sauf pour l'entrepreneuriat, les sciences humaines, Arts et Éducation physique et sport qui sont enseignés en kirundi (art.5). L'anglais quant à lui, est enseigné à partir de la troisième année de l'enseignement fondamental alors que le

swahili est enseigné à partir de la cinquième année de l'enseignement fondamental (art.7 et 8). Pour éviter une mutation brutale, cette loi prévoyait que sa mise en vigueur devait se faire progressivement tout en commençant avec la rentrée scolaire de 2019-2020 (Gouvernement du Burundi, 2019).

Parlant de cette réforme, certaines opinions craignaient que cette politique soit un début de ce qui a été fait au Rwanda qui, pour des raisons politiques, a décidé de changer la langue d'enseignement depuis l'école primaire jusqu'à l'enseignement supérieur. Interviewé à Radio France Internationale (RFI), le ministre ayant l'éducation dans ses attributions de l'époque répondit en ces mots :

> « Nous faisons une diplomatie linguistique. On adopte l'anglais pour être en ordre avec les autres pays membres de la Communauté est-africaine, mais on n'adopte pas l'anglais pour exclure le français. Nous ne voulons pas fermer les portes, nous voulons que les francophones se sentent à l'aise, [et que] les anglophones se sentent à l'aise également » (Bigirimana et Ntiranyibagira, 2023, p. 287).

À côté de ces réformes de grandes ampleurs, il y a eu d'autres réformes dans le système éducatif primaire et secondaire au Burundi, notamment l'organisation du concours national en 7ème année qui passera par après en 6ème année et maintenant en 9ème avec la réforme de 2013. Nous y reviendrons au moment de présenter notre cas d'étude. Il y a eu en outre la création des Écoles de Formation des Instituteurs (EFI) en 1982 dans l'optique d'accroître le nombre d'enseignants au primaire dont la demande devenait de plus en plus pressante. Les Écoles Normales et les Écoles Moyennes Pédagogiques ont été supprimées et remplacées par les EFI, pour offrir une formation pédagogique durant une année. Cependant, les EFI furent rapidement supprimées et remplacées par les Lycées Pédagogiques, proposant une formation pédagogique de deux ans après le collège (Ntibashirakandi, 2011). Enfin, il y a eu un transfert jugé précipité des Écoles Techniques Agricoles (ETA) et des Instituts Techniques Agricoles du Burundi (ITAB) au sein du ministère de l'Éducation alors que ces derniers appartenaient auparavant au ministère de l'Agriculture et de l'Élevage ; ministère par ailleurs qui s'en occupait pour ainsi former les techniciens dont il avait besoin et avec les profils voulus. Ces ETA furent par après toutes transformées en ITAB (Rurihose, 2001).

2.3. 4. Conclusion

Le troisième thème auquel revient notre recension des écrits était consacré aux réformes effectuées dans le secteur éducatif en Afrique en commençant par leurs origines, leurs résultats, la difficile cohabitation entre les réformes éducatives africaines et l'aide internationale et enfin le portrait général de l'évolution des réformes éducatives effectuées au Burundi depuis l'indépendance.

Concernant les origines des réformes éducatives en Afrique, les textes analysés suggèrent qu'elles ont été déclenchées à la suite d'une initiative mondiale intitulée *Éducation pour tous* (EPT), lancée par l'UNESCO depuis 1990 et le *Basic Education in Africa Programme* (BEAP) lancé sur tout le continent africain depuis 2010. L'objectif général était la scolarisation universelle et l'encouragement de la persévérance scolaire. Néanmoins, les écrits recensés portent à croire que la réalisation des objectifs l'EPT et du BEAP semblait être un mirage qui se déplaçait au fur et à mesure que l'on croyait s'en rapprocher, et ce, malgré plusieurs rencontres de grande envergure dans lesquelles les différents partenaires n'ont cessé de réaffirmer leur engagement. Par ailleurs, les mécanismes officiels de coordination de ces deux projets, dirigés par l'UNESCO, n'ont pas réussi à garantir un engagement politique constant et ses efforts visant à mobiliser activement d'autres institutions et parties prenantes n'ont rencontré qu'un succès limité, selon les écrits recensés.

Concernant les politiques de réformes et l'aide internationale dont elles sont fortement dépendantes, les textes analysés suggèrent que l'aide n'est pas seulement un acte de philanthropie découlant d'une obligation morale, mais bien un outil de positionnement stratégique et de soft power. Ainsi, la pluralité des bailleurs et leurs positionnements aux enjeux et les intérêts difficilement conciliables, parfois même qui s'annulent, produisirent des incompréhensions aboutissant à l'échec de ces réformes. Les textes recensés soulignent en outre que le poids des contraintes qui pèsent sur les politiques de réformes éducatives des pays de l'Afrique subsaharienne est trop lourd pour permettre aux États de jouer pleinement ce qui devrait être leur premier rôle, celui de mettre en œuvre un système éducatif qui répond aux besoins locaux.

Enfin, les productions scientifiques mobilisées sont revenues sur les différentes réformes qui ont été mises en place au Burundi depuis l'indépendance. Ces écrits portent à croire que ces réformes ont été réalisées dans la droite ligne de l'EPT et du BEAP. Malgré les bonnes intentions du gouvernement, les différents écrits soulignent que les politiques de réforme éducative entreprises au Burundi se sont heurtées aux multiples difficultés de mise en œuvre, car, selon les écrits recensés, les réformateurs du secteur éducatif avaient des difficultés à voir loin, voir large et analyser en profondeur, d'où l'opérationnalisation de ces réformes ont souffert des improvisations, des tâtonnements et des analyses moins articulées et superficielles, leur amenant ainsi aux résultats décevants.

2.4. Situer cette thèse par rapport aux écrits déjà disponibles

La recension des écrits que nous venons de présenter nous a permis de tirer deux constats majeurs. Premièrement, les écrits sur les politiques de réformes éducatives dans le contexte africain s'intéressent davantage aux résultats de ces réformes, mais il y a peu de ces derniers qui analysent le processus de mise en œuvre pour identifier les obstacles qui expliqueraient ces résultats non conformes aux attentes. En d'autres mots, beaucoup de ces travaux prennent un aspect évaluatif, en comparant les objectifs initialement fixés et les résultats réellement atteints, pour enfin conclure qu'il y a encore un long chemin à parcourir pour atteindre les objectifs initialement prévus de ces politiques. À ce point, notre thèse contribue aux écrits existants en comblant cette lacune par une analyse en profondeur du processus de mise en œuvre (sans le déconnecter des autres étapes du développement des politiques publiques) pour identifier les obstacles qui entravent ce processus.

Deuxièmement les chercheurs qui s'intéressent aux réformes éducatives au Burundi effectuent leurs analyses sous l'angle pédagogique. Ce sont des experts en éducation qui analysent lesdites réformes en tant que pédagogues, mais il y a peu (ou pas à notre connaissance) d'analyses du point de vue des politiques publiques, qui ont été réalisées sur les réformes éducatives au Burundi. Cela peut se comprendre étant donné qu'il n'y a pas d'institution publique ou privée qui offre de formations en politiques publiques. Même

l'École Nationale d'Administration (ENA) n'offre que de formations de renforcement de capacités de courte durée aux cadres déjà en poste et pas une formation universitaire complète, ce qui explique la rareté de productions scientifiques sur l'analyse des politiques publiques au Burundi. En ce sens, notre travail complète les écrits publiés par des experts en pédagogie, en analysant en profondeur un cas de politique de réforme éducative du point de vue des politiques publiques, ce qui offre une compréhension plus élargie des obstacles qui ont entravé la mise en œuvre de la réforme que nous analysons. Ainsi, nous contribuons à la diversification des écrits sur les politiques de réformes éducatives en Afrique subsaharienne en général et au Burundi en particulier, tout en diversifiant aussi les perspectives d'analyse.

CHAPITRE 3 : CADRE D'ANALYSE

Ce chapitre du cadre d'analyse propose des facteurs qui favorisent la mise en œuvre des politiques en Afrique subsaharienne. Il est divisé en six sections. Dans un premier temps, nous revenons sur les éléments conceptuels de la mise en œuvre des politiques publiques de façon générale. Ensuite nous abordons le débat sur les différents modèles de mise en œuvre des politiques publiques. La troisième section sera consacrée aux facteurs qui favorisent la mise en œuvre des politiques publiques issus du contexte occidental, tels qu'ils sont suggérés par les différents auteurs. Nous abordons dans la quatrième section les limites des modèles d'origine occidentale pour analyser la mise en œuvre en Afrique subsaharienne. Dans la cinquième section, nous proposons les facteurs que nous estimons indispensables pour analyser la mise en œuvre des politiques publiques dans le contexte de l'Afrique subsaharienne, ces derniers viennent en complément aux facteurs issus des modèles occidentaux afin de construire un modèle complet et adéquat pour étudier la mise en œuvre des politiques publiques en Afrique subsaharienne. Enfin, nous terminons en présentant notre positionnement et la contribution du cadre théorique que nous proposons.

3.1. Éléments conceptuels

La mise en œuvre peut se définir comme l'étape où l'action se joint à la parole (Peters, 2015). Elle fait référence au moment d'application des décisions gouvernementales où ces dernières se confrontent à la réalité à travers l'application des directives gouvernementales (Mégie, 2014). Knoepfel et coll. (2015) quant à eux, proposent une définition plus spécifique en suggérant que la mise en œuvre est « l'ensemble des processus qui, après la phase de programmation, visent la réalisation concrète des objectifs d'une politique publique » (p. 236). De manière générale, les chercheurs qui s'intéressent à la mise en œuvre des politiques publiques visent à analyser les actions et les interactions entre les différents acteurs impliqués dans la mise en œuvre d'une politique afin de comprendre et expliquer le pourquoi des écarts qui peuvent exister entre les décisions prises au moment de l'exécution d'une politique et les objectifs de celle-ci (De Maillard et Kübler, 2021). Par exemple quand les coûts dépassent

ceux initialement prévus, quand les objectifs ne sont pas atteints ou sont atteints en dépassant les délais fixés au départ (De Maillard et Kübler, 2021).

Par ailleurs, Lemieux (2009) suggère que rares sont des politiques qui, après leur adoption, sont automatiquement implémentées comme elles ont été formulées. Bref, les chercheurs s'interrogent sur la façon dont les politiques publiques sont mises en œuvre en se démarquant des analyses traditionnelles qui faisaient une lecture strictement pyramidale et descendante en réduisant ainsi l'administration publique à un simple rouage technique de mise en œuvre de décisions politiques (De Maillard et Kübler, 2021).

Depuis la publication de l'ouvrage de référence de Pressman et Wildavsky [1973] (1984), plusieurs auteurs (Mayntz, 1978 ; Sabatier et Mazmanian, 1979 ; Lipsky, 1980 ; Dupuy et Thoenig, 1983 ; Goggin et coll., 1990 ; Matland, 1995, etc.) ont mené des réflexions et des études de terrain afin d'identifier les facteurs et les modèles qui favorisent la mise en œuvre des politiques publiques. Dans la section suivante, nous revenons sur le débat concernant les différents modèles de mise en œuvre des politiques publiques selon les différents auteurs.

3.2. Débat autour de la mise en œuvre des politiques publiques

Plusieurs réflexions sur le processus de mise en œuvre des politiques publiques ont été effectuées, ce qui a permis l'émergence de plusieurs courants à ce sujet. Dans cette section, nous revenons à certains de ces derniers, qui ont émergé entre les années 1970 et le début de 1990.

3.2.1. L'approche descendante de la mise en œuvre des politiques publiques

Connu sous le nom de *top-down*, ce courant émerge avec la publication de l'article de Sabatier et Mazmanian en 1979. Ces auteurs tentent de systématiser le processus de mise en œuvre et l'interprètent comme une étape qui ne consiste qu'à l'application des décisions prises antérieurement (De Maillard et Kübler, 2021). Cette approche part d'une décision de l'autorité qui, après l'adoption, réfléchit comment celle-ci pourra être exécutée à la base pour

atteindre les objectifs fixés par cette autorité elle-même (De Maillard et Kübler, 2021). Beaucoup d'auteurs ont analysé la mise en œuvre des politiques sous cet angle. On peut citer notamment Dupuy et Thoenig (1983) qui ont analysé la politique de réforme engagée par le gouvernement français dans les années 1960 et 1970 en vue de fusionner les communes en suivant une loi votée en 1971. Les prévisions initiales prévoyaient la fusion de 10 000 communes et au bout du compte, seulement 800 fusions ont eu lieu, soit un taux d'exécution de 8%. En effet, les autorités des collectivités locales s'y sont farouchement opposées, ce qui ramène à souligner que les décisions prises au sommet de l'État ne s'exécutent pas toujours comme prévu et n'atteignent pas toujours les résultats escomptés.

Un autre cas illustratif est celui de Mayntz (1978) qui a étudié la mise en œuvre de la loi du gouvernement fédéral allemand sur le contrôle d'émissions polluantes votée en 1974. Les conclusions de son étude démontrent que les agences locales chargées d'appliquer ces mesures étaient quant à elles placées devant un environnement difficile et hostile, car les représentants des intérêts patronaux étaient défavorables à cette réglementation et disposaient de différents moyens pour ne pas obéir aux règles, ils pouvaient retarder ou détourner la mise en œuvre (Mayntz, 1978).

Ces deux exemples, l'un dans un contexte du gouvernement unitaire (la France) et l'autre dans le contexte du gouvernement fédéral (l'Allemagne), prouvent que la mise en œuvre n'est finalement pas une étape où les décisions de l'autorité s'exécutent intégralement comme prévu. En revanche, ces illustrations démontrent une certaine incapacité du gouvernement central à imposer ses solutions au niveau local. Les manquements de ce modèle ont suscité le débat qui a donné naissance à l'approche ascendante.

3.2.2. L'approche ascendante de la mise en œuvre des politiques publiques

L'approche ascendante aussi appelée *bottom-up* émerge du constat que les autorités au sommet du gouvernement ne sont pas toujours capables d'imposer leurs décisions et que les acteurs à la base peuvent s'y opposer ou l'exécuter moyennant certains ajustements. Parmi

les grands partisans de la nouvelle approche figure Lipsky (1980) avec son ouvrage *Street Level Bureaucracy: Dilemmas of the Individual in Public Services*. De manière générale, cet auteur démontre que les actions des agents d'exécution, c'est-à-dire ceux qui ont des relations constantes avec le public dans leur travail quotidien (ex. les enseignants, les juges, les policiers, les travailleurs sociaux) sont déterminantes dans le fonctionnement des services publics. Pour lui, ces derniers sont des acteurs clés du succès d'une politique, car ils ont une marge d'appréciation considérable qui peut aller au-delà d'une réflexion prévue par le décideur au sommet, car, ces derniers disposent des détails du terrain que le décideur au sommet n'a forcément pas (Lipsky, 1980). En citant Lipsky (1980), De Maillard et Kübler (2021) suggèrent trois raisons qui pourraient être retenues pour démonter la place des agents de première ligne dans le processus de mise en œuvre des politiques publiques : (i) ces agents travaillent souvent dans des situations sociales trop complexes pour qu'ils entrent dans des formats bureaucratiques. Par exemple, les policiers ne peuvent pas amener avec eux des instructions sur comment intervenir, le contexte d'alors leur dicte souvent la manière d'agir ; (ii) ces agents travaillent dans des contextes où ils doivent tenir compte de la dimension humaine qui peut différer d'une situation à une autre ; (iii) les agents conservent une marge de manœuvre dans un but tactique, pour laisser croire aux citoyens qu'ils jouent un rôle clé dans leur bien-être (De Maillard et Kübler, 2021, p.238).

Parmi les auteurs qui ont étudié la mise en œuvre sous cet angle, on peut citer Dubois (2003) qui a analysé les relations qui se tissent entre les agents et les ayants droit sur les caisses d'allocation familiale. Selon lui, la mise en œuvre de la distribution des allocations ne se faisait pas de la même manière, car les guichetiers adaptaient la délivrance des services en priorisant par exemple les personnes âgées, malgré qu'ils eussent des règles détaillées qui ne faisaient pas mention de la compassion envers les personnes âgées. Spire (2008) lui aussi a fait le même constat dans le contexte de l'immigration, les agents au guichet produisaient constamment une adaptation aux cas particuliers.

Tous ces exemples montrent que les acteurs de première ligne ont des ajustements à faire pour exécuter les décisions prises au sommet du gouvernement, c'est pour cette raison que Lipsky (1980) mise sur l'importance de ces derniers. D'un côté, les partisans de l'approche ascendante semblent s'opposer à l'approche descendante, l'accusant d'appliquer une lecture limitée, réduisant ainsi l'administration à un simple rouage technique de mise en œuvre de décisions politiques alors que les agents responsables de l'exécution ont parfois des ajustements à faire qui font que les décisions ne s'appliquent pas souvent telles qu'elles ont êtes conçues par les décideurs. De l'autre côté, les partisans de l'approche ascendante misent sur l'importance des agents à la base et ne commencent pas avec une décision, mais suggèrent d'identifier d'abord les acteurs impliqués dans les prestations de services ou les activités en relation avec un problème spécifique que l'autorité veut résoudre ou un service à délivrer aux citoyens. Une fois identifiés, ces acteurs sont impliqués dans la planification et dans l'application de politiques publiques qui touchent, d'une manière ou d'une autre, le problème à résoudre. La faiblesse de l'approche est que le décideur porteur de la politique pourrait se noyer dans beaucoup d'idées et perdre de vue ses objectifs, alors que c'est véritablement lui qui est redevable devant les citoyens, ce qui rend le processus lent et complexe. Par ailleurs, le modèle suggérant l'implication de plusieurs acteurs, il pourrait être difficile d'établir les responsabilités au moment de rendre des comptes. Après avoir constaté que toutes ces deux approches présentent des angles morts, une troisième approche dite intégrative émerge, car, « chacune des deux précédentes approches tend à ignorer la part de réalité expliquée par l'autre » (Goggin et coll., 1990, p.12).

3.2.3. L'approche intégrative de mise en œuvre des politiques publiques

L'approche intégrative prend en compte les atouts (les forces) des deux précédentes approches. Goggin et coll. (1990) estiment que c'est la troisième génération de réflexions sur la mise en œuvre des politiques publiques. De Maillard et Kübler (2021) quant à eux soulignent que l'approche intégrative est issue de la complémentarité des deux premières approches, car l'approche *top-down* est utile pour analyser une seule politique publique dont les objectifs sont clairement définis, alors que l'approche *bottom-up* est adaptée quand il

s'agit de regarder l'action des acteurs qui la mettent en œuvre, avec l'existence de plusieurs politiques qui s'exécutent simultanément envers les mêmes cibles, afin de veiller à la cohérence des décisions à prendre et les actions à entreprendre.

Par ailleurs, Sabatier (1986) lui aussi est revenu pour soutenir l'approche intégrative, en prenant une position différente de celle prise lors de la publication de l'article avec Mazmanian en 1979. Cette fois-ci, Sabatier (1986) combine les meilleures caractéristiques des approches descendante et ascendante avec des éléments issus des écrits d'autres auteurs (Heclo, 1974 ; Derthick, 1979 ; Hjern, 1982 ; Browning et coll., 1985 ; Hogwood, 1983) pour démontrer leur complémentarité. Dans son article, Sabatier (1986) estime que l'opposition canonique entre le *top down* et le *bottom-up* ne devrait pas avoir eu lieu, car, les deux approches sont utiles au même titre, dépendamment de la politique à mettre en œuvre. Selon lui, avec la complexité des problèmes à résoudre, la combinaison de ces deux approches peut être utile dans la mesure où l'une pourrait compléter les limites de l'autre. À titre illustratif, quand il s'agit de veiller à ne pas perdre de vue l'objectif principal de la politique, le *top down* aiderait l'autorité au sommet du gouvernement de garder l'objectif pour éviter que celui-ci ne soit détourné. De l'autre côté, s'il s'agit de voir les modalités pratiques et identifier les acteurs idoines pour le bon déroulement de la politique et l'atteinte des objectifs fixés au départ, le *bottom-up* pourrait être utile.

Dans la logique de l'approche intégrative, Goggin et coll. (1990) tentent de fournir un modèle un peu systématique basé sur l'interaction entre le gouvernement (le pouvoir central) et les autorités locales. Selon ces auteurs, la mise en œuvre des politiques publiques est susceptible d'atteindre les résultats escomptés dépendamment de la communication entre les paliers gouvernementaux. Durant ce processus, plusieurs scénarios peuvent se dessiner : (i) la défiance (retard et modifications des objectifs initiaux), (ii) le retard (retard sans modification des objectifs), (iii) le retard stratégique (retard permettant potentiellement de mieux respecter les objectifs) et (iv) conformité (application rapide en accord avec les objectifs fixés) (Goggin et coll.,1990). Pour ces auteurs, la mise en œuvre reste un processus itératif nécessitant des ajustements au fur et à mesure que les acteurs au sommet du gouvernement et ceux du niveau

local échangent. La procédure de mise en œuvre proposée par Goggin et coll. (1990) a été testée sur trois politiques différentes aux États-Unis à savoir la politique de gestion des déchets dangereux, les services de planning familial et la politique municipale de traitement des eaux ; pour lesquelles des initiatives ont été prises au niveau fédéral et les États fédérés, en collaboration avec les autorités locales, les ont ensuite mis en œuvre. Cette interaction a favorisé une circulation bidirectionnelle de l'information dans la mesure où les municipalités pouvaient faire remonter les besoins et les contraintes spécifiques pour exécuter ces politiques, tandis que les autorités centrales assurent la cohérence stratégique de ces projets. Par ailleurs, Goggin et coll. (1990) suggèrent que l'interaction des autorités de différents paliers ait également permis de réduire les conflits de compétences, d'éviter les duplications bureaucratiques, et d'optimiser l'allocation des ressources.

3.2.4. La mise en œuvre et les notions de conflit et d'ambigüité

À côté des approches opposantes précédemment évoquées, Matland (1995) quant à lui a analysé la mise en œuvre sous l'angle du conflit et de l'ambigüité. Pour lui, le conflit dans la mise en œuvre des politiques publiques est inévitable dans la mesure où ce processus fait interagir des acteurs souvent avec des objectifs incompatibles. Les divergences peuvent prendre leur origine dans les objectifs eux-mêmes ou dans les moyens de les atteindre. Bien que dans certains cas, ces mésententes peuvent être contenues en faisant la distribution des tâches et de ressources, dans d'autres cas, les divergences perdurent si la mise en œuvre touche des sujets sensibles. C'est le cas par exemple de la politique de planning familial au Burundi, où il y a une opposition farouche entre les agents de l'État et les leaders religieux.
L'autre élément de base du modèle de Matland (1995) est l'ambigüité. Selon lui, peu de politiques publiques échappent aux objectifs ambigus dans la mesure où la mise en œuvre se fait souvent dans un contexte de compromis entre des objectifs politiquement divergents. N'eût été la contradiction des objectifs, la complexité des politiques à mettre en œuvre peut aussi être l'origine de l'ambigüité. C'est ainsi que Matland (1995) propose la matrice suivante :

Figure 6: Matrice de mise en œuvre de Matland basée sur les concepts de conflit et d'ambigüité

Ambiguïté		Conflit	
		Faible	Fort
	Faible	1. Mise en œuvre bureaucratique	2. Mise en œuvre politique
	Fort	3. Mise en œuvre expérimentale	4. Mise en œuvre symbolique

Source : Adapté de Matland, 1995, p. 160

1. Quand la mise en œuvre se fait dans un contexte de conflit faible et d'ambigüité faible, elle est dite administrative ou bureaucratique. Dans un contexte comme celui-ci, les résultats vont dépendre des ressources disponibles (ressources financières et matérielles suffisantes, ressources humaines suffisantes avec des compétences adéquates).
2. Si la mise en œuvre se fait dans un contexte de conflit fort et d'ambigüité faible, elle est dite politique. Dans un cas comme celui-ci, les résultats vont dépendre de l'influence des acteurs qui ont plus de pouvoir que les autres.
3. Quand le processus de mise en œuvre se fait dans un contexte de conflit faible et d'ambigüité forte, elle est dite expérimentale. Les résultats dépendront largement des acteurs les plus actifs et les plus impliqués. Comme le conflit est faible, les acteurs actifs et bien impliqués orientent le processus du fait de leur compréhension du contexte.
4. Si l'exécution d'une politique publique se fait dans un contexte de conflit fort et d'une ambiguïté forte, elle est dite symbolique. Dans un cas comme celui-ci, la mise en œuvre peut même ne pas se faire. Si elle a lieu, elle est symbolique pour ne pas toucher les sensibilités et il sera difficile de déterminer si les résultats ont été atteints parce que les objectifs étaient au départ confus.

3.2.5. La mise en œuvre et la collaboration interorganisationnelle et la gouvernance collaborative

Dans un monde où les problèmes deviennent de plus en plus complexes, les uns tendant à se recouper alors que d'autres dépassent les champs de compétences des entités uniques,

l'implication de plusieurs structures et paliers du gouvernement, plusieurs agences étatiques et non étatiques devient de plus en plus un recours pour tenter de trouver des solutions (Emerson et Nabatchi, 2015 ; Keast et Mandell, 2014). En ce sens, Agranoff et Mcguire (2001) estiment effectivement que « cette connaissance de manager collectivement et de travailler en réseau est d'autant nécessaire dans le contexte de management contemporain […] » (p.296). Parlant de la collaboration interorganisationelle, Bazinet et coll. (2021) estiment que c'est

> « un processus par lequel diverses organisations font une mise en commun d'actions et de ressources (humaines, matérielles et immatérielles) dans le but de prendre en charge des problèmes ou de saisir des occasions qui les dépassent individuellement, de la prise de connaissance de la situation jusqu'à la mise en œuvre d'actions conjointes visant à évaluer et à améliorer cette situation » (p.3).

En d'autres termes, la collaboration interorganisationnelle permet la création d'un réservoir de ressources habituellement dispersées au sein d'organisations diverses, ainsi que la mobilisation de ces ressources dans la réalisation de projets communs (Emerson et Nabatchi ; Thomson et Perrry, 2006). Plusieurs chercheurs ont mené des études pour analyser la collaboration entre les différentes organisations afin de mettre en œuvre les politiques publiques. Ainsi, Lægreid et Rykkja (2022) ont analysé la mise en œuvre de deux politiques norvégiennes : l'une intitulée « collaboration 0-24 », visant à renforcer le suivi des enfants et des jeunes vulnérables et de leurs familles, l'autre concernait l'arrangement/accord de collaboration pour lutter contre la criminalité liée au travail et les deux impliquaient le palier local, régional et national. Ostrom (2001, 2005, 2009) a étudié comment les entités locales, régionales et nationales travaillent de concert pour résoudre plusieurs problèmes cruciaux qui se manifestent lorsqu'il est temps de mettre en œuvre les traités internationaux en lien avec les changements climatiques aux États-Unis. Giest et Howlett (2014) ont mené une étude sur la mise en œuvre d'une politique environnementale impliquant plusieurs paliers gouvernementaux en Australie.

Dans ces études évoquées ci-haut, les auteurs cités suggèrent que la collaboration interorganisationnelle reste une stratégie adéquate pour mettre en œuvre des actions publiques ou délivrer les services publics. En ce sens, Giest et Howlett (2014) estiment que la collaboration interinstitutionnelle permet non seulement de mutualiser les ressources, mais aussi d'éviter les doublons, les incohérences et d'anticiper d'éventuels conflits. Lægreid et Rykkja (2022) abondent dans le même sens en suggérant que la collaboration entre les différentes structures étatiques constitue un levier fondamental pour assurer l'efficacité, la cohérence et la pérennité de l'action publique. De plus, Giest et Howlett (2014) ajoutent que les processus de mise en œuvre en réseau ont été meilleurs à répondre à un plus large éventail de préoccupations que les approches bureaucratiques classiques et ont eu une plus grande capacité à élaborer des solutions adaptées aux contextes incertains. Pour réussir à bien mener les actions publiques en réseau, Giest et Howlett (2014) suggèrent de respecter les conditions suivantes: (i) identifier les vrais acteurs, (ii) avoir un cadre bien défini qui comprend l'établissement des règles de fonctionnement du réseau, ses valeurs, ses normes et l'influence de celui-ci sur la modification des perceptions des participants afin que ceux-ci sortent du confort de leurs organisations respectives, (iii) faire une bonne mobilisation auprès des organisations concernées afin de les préparer à être réceptives aux changements qui peuvent émaner du réseau pour influencer le déroulement habituel des activités au sein des organisations en réseau; (iv) et enfin, rendre le réseau flexible en créant l'environnement détendu et en améliorant continuellement les conditions d'interaction (Giest et Howlett, 2014, p.44).

Néanmoins, en évoquant la complexité qui entoure souvent la collaboration interoganisationnelle, Lægreid et Rykkja (2022) soulignent que la collaboration devrait se faire dans « le but de réaliser des objectifs publics qui ne pourraient pas être atteints autrement » (p.684), car, plus on implique plusieurs acteurs, plus la gestion de ces derniers devient plus complexe. Ansell et Gash (2008) abondent dans le même sens en soulignant que la collaboration interoganisationnelle devient de plus en plus complexe et difficile dans un contexte avec des antécédents conflictuels, où règne le climat de méfiance entre les différents acteurs qui devraient agir ensemble.

Enfin, les dynamiques de collaboration interorgnaisationnelle font appel à la gouvernance collaborative, ce qui favorise la réussite de la mise en œuvre pour les problèmes complexes (Emerson et Nabatchi, 2015 ; Ansell et Gash, 2008 ; Hajnal et Jeziorska, 2021). En ce sens, Ansell et Gash (2008) définissent la gouvernance collaborative comme « a governing arrangement where one or more public agencies directly engage non-state stakeholders in a collective decision-making process that is formal, consensus-oriented, and deliberative and that aims to make or implement public policy or manage public programs or assets » (p. 544). O'toole (2015) souligne que la manière de procéder pour former un réseau de collaboration dépend bien sûr des particularités de celui-ci et que, néanmoins, les acteurs concernés doivent chercher à identifier « un terrain d'entente, des pratiques ou des procédures qui servent la plupart des intérêts » (p. 368).

3.3. Facteurs ayant un impact sur la mise en œuvre des politiques publiques

Après avoir constaté les difficultés de mise en œuvre des politiques publiques, certains auteurs ont voulu identifier les facteurs ayant un impact sur la mise en œuvre des politiques publiques. Dans cette section, nous allons présenter les facteurs relevés dans les écrits et ces derniers vont nous aider à concevoir un cadre d'analyse plus loin dans ce chapitre.

3.3.1. La clarté des objectifs

Parmi les cinq conditions susceptibles d'influencer la mise en œuvre suggérées par Sabatier et Mazmanian (1979), il y a la clarté des objectifs et des directives univoques. Selon ces auteurs, les objectifs d'une politique publique ne doivent pas seulement être clairs, ils doivent aussi être hiérarchisés selon l'ordre des priorités (Sabatier et Mazmanian, 1979). La clarté des objectifs facilite leur concrétisation en actions et aide aussi dans le processus d'évaluation (Pressman et Wildavsky, [1973] 1984 ; Knoepfel et coll., 2015). En ce sens, Miller et Mctavish (2014) estiment que le niveau de clarté des objectifs détermine la flexibilité de mise en œuvre – plus les objectifs sont clairs, plus les actions sont faciles à concrétiser.

Bien que les objectifs d'une politique publique soient le résultat d'un compromis entre les acteurs (Knoepfel et coll., 2015 ; Miller et Mctavish, 2014) et que leur clarté dépende du contexte de l'interaction entre ces derniers (Matland, 1995), la clarté des objectifs est susceptible de motiver les agents responsables de la mise en œuvre et de diminuer les décalages des actions posées par les différents acteurs. En d'autres termes, le caractère clair et univoque des objectifs est susceptible de provoquer moins d'interprétations dubitatives (Ripoll, 2022).

Par ailleurs, Préfontaine et coll. (2009) affirment que la clarté des objectifs « forme une clé de voûte » pour la réussite des politiques publiques. Ils ajoutent que cela aide aussi à déterminer :

> « les moyens à mobiliser par chacune des parties à cet effet […], d'échanger sur les finalités des projets pour lever toute incertitude et toute équivoque sur les responsabilités de chacune des parties. Un corollaire à cette clarté des objectifs est la capacité des responsables de les transmettre le plus limpidement possible aux acteurs sur le terrain pour qu'ils puissent être traduits en ressources disponibles et en actions concrètes » (Préfontaine et coll., 2009, p. 331-332).

Au contraire, le manque de clarté des objectifs est susceptible de créer des contradictions dans les actions de mise en œuvre et la collision entre les acteurs (Vidal, 2007). De plus, Lamari et coll. (2015) insistent sur les concepts à utiliser lors de la formulation de ces objectifs. Selon eux, certaines politiques ou programmes publics n'échouent pas parce qu'ils ne sont pas pertinents, le flou qui règne au départ sur certains d'entre eux, pose de la confusion sur ce qu'il faut réellement concrétiser comme actions.

3.3.2. Des décisions de mise en œuvre appuyées sur une planification soutenue par les données probantes

Dans un contexte de rareté de ressources étatiques et les exigences grandissantes en matière de dépenses publiques, la planification des interventions publiques en soi ne suffit pas. Certains auteurs suggèrent que ces interventions « devraient s'appuyer sur des données probantes » (Jacob, 2010, p. 284) pour adopter des décisions de mise en œuvre dites « rationnelles » (Bernier, 2010, p. 273). En d'autres termes, la planification doit être reposée

sur les données probantes (Genel, 2013). C'est ce que Bruno (2015) conceptualise en termes de « gouverner par les faits » (p. 214). Il peut s'agir des chiffres statistiques, de résultats expérimentaux, de données comparatives telles que les benchmarks ou les « bonnes pratiques » (Bruno, 2014). La disponibilité des données détermine les instruments et les procédures à mettre en œuvre pour résoudre le problème relevé (Knoepfel et coll., 2015). Les données probantes aident aussi à faire des planifications, des projections dans le futur et de prendre des mesures d'anticipation (Genel, 2013). Ainsi, Jacob (2010) suggère que

> « la fourniture de données au gouvernement est devenue une procédure régulière à laquelle participe un grand nombre d'acteurs provenant du secteur public ou d'ailleurs. En raison de la complexification de la conduite des affaires publiques, l'État est devenu un grand consommateur et commanditaire d'expertise » (Jacob, 2010, p. 284).

Par ailleurs les données probantes ne servent pas non seulement à faire de choix éclairés, mais aussi elles prouvent la réalité de l'existence du problème à résoudre (Lamari et coll., 2015). En ce sens, Genel (2013) quant à lui suggère que c'est « un mode de présentation de la réalité » et Lamari et coll. (2015) ajoutent que, dans certains cas, la présentation de ces données exige une dose suffisante de créativité, ce qui nécessite pour le concepteur de la politique, la capacité de synthèse et de communication convaincante sur la nature et l'ampleur du problème à résoudre afin que les différents acteurs y adhèrent. Dans cette logique, Peters (2015) suggère que le processus des politiques publiques nécessite une intervention gouvernementale accompagnée de compétences en recherche scientifique. Par ailleurs, Bardach et Patashnik (2024) soutiennent que « le processus de définition d'un problème (y compris la formulation) repose sur la recherche, la créativité et l'examen d'idées, jusqu'à ce que la question du choix de l'action publique trouve une réponse » (p.1).

Étant donné que le contexte entourant le problème est susceptible d'évoluer dans le temps, il est suggéré de faire des itérations nécessaires entre les concepts ou les données de façon à ne pas s'enfermer dans une formulation trop rigide et qui empêcherait d'autres opportunités ou d'autres solutions possibles (Lamari et coll., 2015). L'importance des données probantes

dans le processus de l'exécution des politiques publiques est aussi soulignée par plusieurs chercheurs (Gambrill, 2003 ; Doyle, 2015 ; Kees et coll., 2019 ; MacKillop et coll., 2020).

3.3.3. Le comportement des acteurs

Le comportement des acteurs comme facteur ayant un impact sur le processus de mise en œuvre suggère trois dimensions. Dans ce qui suit, nous discutons d'abord l'importance pour les acteurs responsables des politiques publiques d'identifier les vrais acteurs dits *clés*, et de les impliquer de façon adéquate dans le processus de développement et de mise en œuvre des politiques publiques. Ensuite, les auteurs mettent l'accent sur l'importance pour les acteurs impliqués d'être vraiment disponibles et de consacrer leur temps à la réalisation de la politique à laquelle ils sont impliqués. Enfin, la participation des différents acteurs implique l'existence d'une pluralité d'opinions et d'intérêts souvent difficilement conciliables. Par conséquent, les auteurs misent sur l'importance de la capacité des acteurs responsables des politiques, de coordonner et concilier les idées et les intérêts divergents afin de trouver un terrain d'entente qui permettra le processus de mise en œuvre de fonctionner.

Pour la première dimension d'identification et d'implication de vrais acteurs concernés par l'exécution d'une politique publique, Lascoumes et Simard (2011) suggèrent que les responsables des politiques publiques qui ont le rôle d'identifier d'autres acteurs à impliquer doivent porter une minutieuse attention sur le choix des acteurs clés concernés par la politique à mettre en œuvre. Cette réflexion est d'autant vraie dans la mesure où l'exécution des politiques contemporaines implique un plus grand nombre d'acteurs que par le passé, compte tenu de la mobilisation d'un plus grand nombre de groupes d'intérêt, l'accent mis sur l'ouverture et la transparence dans la gouvernance et les exigences juridiques supplémentaires pour l'implication des acteurs sociaux (Peters, 2015). L'ignorance d'un (ou des) acteur(s) clés pourrait constituer un bâton dans les roues de la machine d'exécution des politiques publiques (Lascoumes et Simard, 2011).

Par ailleurs, considérant que l'acteur est avant tout un être humain, qui a une tête, qui calcule, qui manipule, qui s'adapte et invente en fonctions des circonstances et des mouvements de ses partenaires (Crozier et Friedberg, 1977), c'est dans l'intérêt des décideurs publics d'impliquer les acteurs concernés par les politiques à mettre en œuvre, car « toutes les analyses un peu poussées de la vie réelle d'une organisation ont révélé à quel point les comportements humains pouvaient demeurer complexes et combien ils échappaient au modèle simpliste d'une coordination mécanique » (Crozier et Friedberg, 1977, p.42). Par ailleurs, même dans les conditions les plus contraignantes, ces acteurs ne peuvent pas manquer d'utiliser leur liberté, minime soit-elle, pour « battre le système » (Crozier et Friedberg, 1977, p.42). Toutefois, eu égard de la multiplicité des acteurs, et que ces derniers ne peuvent pas être tous impliqués, Conteh (2013) suggère d'estimer le poids et la capacité de nuire ou de contribuer de chaque acteur pour rester avec un nombre limité des acteurs dits clés. En outre, il n'y a pas un nombre fixe d'acteurs à impliquer, d'autant plus que les moyens d'implication, d'identification et de la sélection des acteurs à associer pour réaliser une action publique restent un sujet de débat (Pal et coll., 2010).

Selon Lemieux (2016), les acteurs impliqués dans la mise en œuvre d'une politique publique exercent des relations de pouvoirs qui peuvent être considérées comme des « tentatives de contrôle par des acteurs d'opérations qui portent sur leurs ressources ou sur celles d'autres acteurs » (p.21). De manière générale, quelles que soient les dynamiques organisationnelles et les rapports de force entre les différents acteurs, les relations de pouvoir se distinguent en six catégories : (i) un acteur est en position dominante lorsqu'il a une connexion de pouvoir, directe ou indirecte, sur chacun des autres acteurs; c'est la position du pouvoir la plus avantageuse de toutes ; (ii) un acteur est en position dominée lorsque, dans un ensemble où il y a au moins un acteur dominant, il n'a aucune connexion de pouvoir sur les autres acteurs, et qu'au moins un autre acteur a une connexion de pouvoir sur lui; c'est la position de pouvoir la moins avantageuse ; (iii) un acteur est en position intermédiaire quand, sans être en position dominante, il a une connexion de pouvoir sur un ou plusieurs acteurs et qu'un ou plusieurs acteurs ont une connexion de pouvoir sur lui ; (iv) un acteur est en position sous-dominante, quand, en l'absence d'acteur dominant, et sans qu'il soit en position

intermédiaire, il a une connexion de pouvoir sur un ou plusieurs autres acteurs ; (v) un acteur est en position sous-dominée, quand, dans un ensemble où il n'y a pas d'acteur en position dominante, il n'a aucune connexion de pouvoir sur les autres acteurs, et qu'au moins un autre acteur a une connexion de pouvoir sur lui ; et enfin, (vi) un acteur est en position isolée lorsqu'il n'a aucune connexion de pouvoir et qu'aucun acteur n'a une connexion de pouvoir sur lui (Lemieux, 2016, p. 29-30).

Toutefois, le modèle pyramidal descendant de *command and control* n'est pas toujours fonctionnel (Lascoumes et Simard, 2011), étant donné que les acteurs définissent rarement de manière précise et harmonisée leurs objectifs (Knoepfel et coll., 2015). Plutôt que d'agir selon un schéma strictement logique fondé sur des intentions prédéfinies, ils adaptent progressivement leurs orientations au gré du processus. Les effets imprévus découlant de leurs propres initiatives ainsi que de celles des autres parties prenantes à l'action publique, les amènent à ajuster leurs choix, à revoir leurs priorités et à adapter leurs stratégies aux réalités auxquelles ils sont confrontés. Dans tous les cas, le comportement des acteurs, même s'il semble parfois erratique, a toujours un sens à analyser et déchiffrer. Ils raisonnent parfois selon les contraintes et les perspectives d'une situation donnée et son instinct stratégique peut être offensif ou défensif dépendamment du contexte (Knoepfel et coll., 2015)

Dans tous ces ajustements que font les différents acteurs, Michaud (1996) suggère que « les positions défendues par les divers décideurs sont dictées par la place que chacun occupe dans l'appareil décisionnel et sont influencées par le cadre opérationnel et les valeurs partagées » (p.771), c'est qu'Allison (1971) a résumé dans sa célèbre phrase « where you stand depends on where y ou sit ». Dans son ouvrage *The essence of Decision,* Allison (1971) remet en question l'idée selon laquelle les décisions gouvernementales résultent uniquement d'un calcul rationnel effectué par un État unitaire. En s'appuyant sur l'analyse de la crise des missiles de Cuba de 1962, il propose trois modèles explicatifs complémentaires. Le premier, celui de l'acteur rationnel**,** considère l'État comme un acteur cohérent qui choisit les moyens les plus appropriés pour atteindre ses objectifs. Le deuxième, le modèle du processus organisationnel, soutient que les décisions sont largement influencées par les routines, les

procédures et les contraintes des organisations bureaucratiques. Le troisième, le modèle de la politique gouvernementale (ou bureaucratique), montre que les décisions publiques résultent de négociations, de rivalités et de compromis entre les différents acteurs occupant des positions de pouvoir au sein de l'appareil étatique. Allison (1971) conclut qu'aucun modèle ne suffit à lui seul pour expliquer les décisions publiques complexes ; leur compréhension exige de prendre en compte simultanément les calculs stratégiques, les dynamiques organisationnelles et les rapports de force entre acteurs.

La deuxième dimension a trait à l'implication effective de tous les acteurs concernés par la mise en œuvre. En ce sens, Pressman et Wildavsky, [1973] (1984) estiment que l'effectivité d'une mise en œuvre nécessite des acteurs disponibles et prêts à consacrer leur temps à la réalisation d'une politique publique. Leur rôle dans l'implémentation des politiques publiques est indispensable dans la mesure où ce processus est le résultat de leurs interactions (Evrard et coll., 2019). Bien que l'identification, la catégorisation et la hiérarchisation de ces acteurs et leur pertinence ne font pas consensus auprès des différents auteurs (Pal et coll., 2010 ; Evrard et coll., 2019), ils sont unanimes que l'État n'est pas le seul acteur pertinent de l'action publique. Que ce soient les acteurs étatiques (politico-administratifs) qui sont au centre des décisions ou les acteurs non étatiques (les syndicats, les groupes d'intérêt, les organisations professionnelles, etc.), leur implication doit être effective pour que le processus de mise en œuvre réussisse (Lascoumes et Simard, 2011). La nécessité de l'implication effective des acteurs concernés par la mise en œuvre est une idée qui a été aussi soutenue par plusieurs chercheurs (Crozier et Friedberg, 1977 ; Lipsky, 1980 ; Conteh, 2013 ; Nobre et Zawadzki, 2013 ; Lux, 2015 ; Peters, 2015).

À titre illustratif, parmi les facteurs expliquant l'échec de mise en œuvre qui ressortent de l'étude de Pressman et Wildavsky [1973] (1984), il y a le manque d'implication effective des acteurs concernés par ces programmes. D'un côté, ces auteurs ont constaté dans leur étude à Oakland que les acteurs impliqués pouvaient être d'accord avec une proposition, mais avaient d'autres projets prioritaires pour eux, qui leur demandent du temps et de l'attention. De l'autre côté, certaines décisions de mise en œuvre dépendaient des personnes qui n'avaient pas le

sens de l'urgence de ces programmes, ce qui ralentissait les actions de mise en œuvre ou les mettait carrément à l'arrêt.

L'effectivité de l'implication des acteurs fait appel à leurs compétences, car, même s'ils sont disponibles et prêts à consacrer leur temps à la réalisation d'une politique publique, sans l'expertise nécessaire, leur implication aura un effet négatif sur la mise en œuvre. En ce sens, plusieurs auteurs (Pressman et Wildavsky, [1973] 1984 ; Sabatier et Mazmanian, 1979 ; Lipsky, 1980 ; Matland, 1995 ; De Maillard et Kübler, 2021) estiment que les compétences des acteurs dans la mise en œuvre constituent un facteur déterminant sur l'issue de toute politique publique. En ce sens, Jacob (2010) estime que les produits de la mise en œuvre de politiques ne sont possibles qu'en présence « des administrations publiques compétentes » (p. 296) et Lemieux (2001) abonde dans le même sens en soulignant que ces compétences doivent être sur tous les paliers de l'appareil gouvernemental, une réflexion soutenue par Hassenteufel (2011).

La troisième dimension concerne la maîtrise des divergences des acteurs par les responsables du pilotage des politiques. En effet, la participation de différents acteurs dans le processus de mise en œuvre implique la pluralité et la diversité d'opinions, d'intérêts, de positions. En ce sens, Bessire et coll. (2012) estime que la mise en œuvre ne se déploie jamais sur un terrain vierge, le décideur doit composer dans un contexte institutionnel soumis à l'influence d'intérêts multiples des parties prenantes avec une possibilité de naissance de rivalités, des affinités et des neutralités que celui-ci doit gérer. C'est ainsi par ailleurs que Bardach (1978) qualifiait de « jeu » le processus de mise en œuvre.

Par exemple l'étude de Pressman et Wildavsky [1973] (1984) a démontré que la multiplicité des acteurs engendre la multiplicité d'objectifs souvent difficiles à concilier. Les divergences ne s'observent pas seulement sur les objectifs, mais aussi sur les moyens de les atteindre. Lorsque les points de vue diffèrent, les mesures du succès font de même. Parfois, les participants peuvent être d'accord avec les objectifs substantiels d'une proposition tout en s'opposant aux moyens d'y parvenir. Voici certaines catégories d'obstacles à la coordination

d’acteurs et de perspectives, comme l’ont constaté Pressman et Wildavsky (1984, 99-101) à Oakland:

(i) Incompatibilité directe avec d'autres engagements : les participants peuvent être d'accord sur les mérites d'une proposition, mais constatent qu'elle est incompatible avec d'autres objectifs de l'organisation ;

(ii) En cas d'une préférence pour d'autres programmes : de nombreux employés de Economic Development Administration (EDA) et le Bureau fédéral de la Gestion et du Budget n'étaient pas opposés à l'idée de créer des emplois dans les zones urbaines, mais ils estimaient que ce n'était pas la tâche de l'EDA dont la concentration devrait être dans la zone rurale et qu’un autre programme plus impliqué dans le développement urbain était mieux placé pour le faire;

(iii) Différences d’interprétations juridiques et procédurales : En septembre, octobre et novembre 1966, l'EDA et le Port d’Oakland se sont opposés sur des questions de construction et surtout sur la qualité des remblais, par exemple. À ce moment-là, les ingénieurs du Port et de l'EDA avaient des avis contraires à ceux de la municipalité d’Oakland. Il y a eu « un durcissement, mais pas sur les bonnes questions. Ils se disputaient à propos des remblais, alors qu'ils auraient dû se préoccuper de l'emploi » (p.100) ;

(iv) Un accord doublé par le manque de pouvoir : Certains participants peuvent approuver avec enthousiasme une proposition, mais ne disposaient pas des ressources nécessaires pour y contribuer. Le maire Reading (d’Oakland) soutenait fermement le programme de création d'emplois de l'EDA, mais il ne disposait pas du pouvoir politique et administratif nécessaire pour obliger les autres participants à faire avancer le programme.

Finalement, alors que la politique à Oakland visait à favoriser le développement économique et la création d’emplois en faveur des minorités : 3 000 nouveaux emplois avec 23 millions de dollars annoncés pour exécuter le projet. Après trois ans, seulement 4 millions ont été dépensés et 68 nouveaux emplois créés (De Maillard et Kübler, 2021, p.232). C’est ainsi que les intentions des législateurs à Washington se sont heurtées aux difficultés sur le terrain à Oakland pour réaliser ce projet, d’où Pressman et Wildavsky [1973] (1984) soulignaient dans leur ouvrage les décalages remarquables entre les objectifs et les actions concrètes réalisées sur le terrain.

L'exemple de Pressman et Wildavsky [1973] (1984) illustre bien comment le manque de maîtrise des divergences des acteurs peut conduire à l'échec de mise en œuvre. Pour surmonter ce défi, Knoepfel et coll. (2015) suggèrent d'avoir une capacité de coordination poussée et celle-ci est susceptible d'être utile sous deux dimensions. D'un côté, la capacité de coordination de la part des responsables du pilotage de la politique est un élément indispensable qui est susceptible d'aider les acteurs à trouver un terrain d'entente. En ce sens, les responsables de la politique doivent avoir « la capacité d'organiser les processus d'interaction entre eux [les acteurs] et [en misant] sur la présence de valeurs collectives partagées » (Knoepfel et coll., 2015, p.10). Par ailleurs, Knoepfel et coll. (2015) ajoutent que la capacité de coordination des responsables du pilotage est susceptible de rendre fluides les interactions de différents acteurs et améliorer « la qualité des prestations » (p.101).

La capacité organisationnelle contribue dans la maîtrise des divergences dans la mesure où elle privilégie le consensus. À cet effet, Knoepfel et coll. (2015) estiment qu'« en l'absence de consensus apparaissent des conflits et des obstructions » (p.102). Pour gérer les mésententes éventuelles entre les acteurs, ces auteurs suggèrent de prioriser une approche consensuelle afin de faciliter des débats susceptibles d'aboutir sur un terrain d'entente favorable à l'opérationnalisation de la politique. En outre, pour faciliter le processus de mise en œuvre en mitigeant les risques de divergence, Pressman et Wildavsky [1973] (1984) suggèrent de minimiser dans la mesure du possible les pôles décisionnels. En ce sens, ils suggèrent que :

> « […] les séquences décisionnelles (clearances) nécessaires à la mise en œuvre devraient conduire les concepteurs des politiques publiques à envisager les moyens qui leur permettraient de parvenir plus directement aux fins qu'ils désirent. Puisque chaque point critique accroît la probabilité d'un arrêt ou d'un délai supplémentaire dans la réalisation du programme, le nombre de ces points devrait être minimisé toutes les fois que la chose est possible […]. Moindre est le nombre d'étapes décisionnelles nécessaires à l'exécution d'un programme, moindres sont les chances qu'un désastre se produise » (Presman et Wildavsky, 1973, p.146-147).

Par ailleurs, à côté de sa contribution dans la maîtrise des divergences entre les acteurs, l'approche consensuelle permet aussi d'économiser les autres ressources, notamment les

ressources financières qui pourraient être perdues dans les batailles juridiques, la ressource temporelle qui pourrait être perdue dans des chicanes, etc. (Knoepfel et coll., 2015). L'approche consensuelle favorise aussi le climat détendu entre les acteurs et cela facilite à son tour la fluidité des interactions entre ces derniers (Pressman et Wildavsky, [1973] 1984). Somme toute, les trois dimensions (l'identification et l'implication adéquate des vrais acteurs dits clés par les responsables du pilotage des politiques publiques, l'implication effective des acteurs choisis et la maîtrise des divergences des acteurs impliqués), résumées ici dans le concept de comportement des acteurs, constituent un facteur essentiel pour le bon fonctionnement du processus de mise en œuvre comme le montrent les acteurs précédemment cités.

3.3.4. L'adéquation entre les objectifs de la politique et les actions mises en œuvre

L'adéquation entre les objectifs de la politique et les actions réellement mises en œuvre est un autre facteur important pour une mise en œuvre réussie (Shaw et coll., 2001 ; Lundin, 2007 ; Lindholm et coll., 2020). Nous faisons référence ici à la congruence de la mise en œuvre, le contraire de ce que Hupe (2010) a conceptualisé en termes de « thesis of incongruent implementation » (p.67), c'est-à-dire l'incongruence ou l'incohérence entre les objectifs de la politique et les activités réellement mises en œuvre. Cette incongruence de mise en œuvre était longtemps avant évoquée par Pressman et Wildavsky [1973] (1984).
Les différentes décisions et actions de mise en œuvre doivent demeurer en droite ligne avec les objectifs de la politique à exécuter (Lundin, 2007). Par ailleurs, Lindholm et coll. (2020) ajoutent que la cohérence entre les objectifs et les actions réellement exécutées est à rigoureusement surveiller tout au long du processus de mise en œuvre, car, on peut croire que les objectifs et les actions mises en œuvre restent cohérents alors que la différence se trouve à quelques millimètres près. En ce sens, Knoepfel et coll. (2015) suggèrent qu'« il paraît pertinent d'analyser dans quelle mesure les différents actes produits au sein d'une seule politique publique apparaissent cohérents et se renforcement mutuellement. En effet, une absence de cohérence réduit fortement la portée substantielle d'une politique publique » (p. 263).

À titre illustratif, Gagnon et Savard (2014) ont étudié, entre autres politiques, la mise en œuvre de la Politique de transport au Québec. Celle-ci avait l'objectif d'améliorer la mobilité des personnes tout en diminuant l'émission des gaz à effet de serre. Mais, dans les faits, les actions réellement exécutées suggèrent que le ministère des Transports « cherche à mettre en place un système de modalité de transport plus efficace et non pas à améliorer la qualité de l'air » (Gagnon et Savard, 2014, p.82). En d'autres termes, les actions concrètement mises en œuvre ne prenaient pas compte de tous les objectifs et de toutes les dimensions comme prévu dans la formulation de la politique.

Les écarts entre les objectifs et les actions réellement mises en œuvre peuvent être causés par plusieurs facteurs. À cet effet, Pressman et Wildavsky, [1973] (1984) évoquent les effets de la pluralité de pôles décisionnels (*clearences*), c'est-à-dire, plus il y a beaucoup de pôles décisionnels, plus les actions mises en œuvre sont susceptibles de se déconnecter aux objectifs de la politique. Hupe (2010) quant à lui souligne la densité de la hiérarchie (*thickness of hierarchies*). Il suggère que, plus il y a un nombre élevé des hiérarchies, plus la densité est élevée. Étant donné que ces hiérarchies jouissent d'un certain degré d'autonomie, cela est susceptible de laisser place à de nombreuses interprétations d'objectifs, ce qui pourrait conduire à produire des actions de mises en œuvre inadéquates aux objectifs de la politique (Hupe, 2010).

Pour faire face à cette déconnexion entre les objectifs de la politique et les actions réellement mises en œuvre, Goter et Khenniche (2022) suggèrent de garder à l'esprit que le développement et la mise en œuvre des politiques constituent un processus itératif. En ce sens, la vérification entre ce qui est formulé et ce qui est en train d'être exécuté doit demeurer tout au long de ce processus pour produire « un enchaînement de décisions ou d'activités, intentionnellement cohérentes » (Goter et Khenniche, 2022, p. 36). Pressman et Wildavsky [1973] (1984) quant à eux suggèrent de diminuer les pôles décisionnels et envisager des moyens d'opérationnaliser directement les objectifs d'une politique, car, plus ces derniers transitent par plusieurs hiérarchies plus ou moins autonomes, plus des interprétations dubitatives surgissent, plus il y a le risque de produire des actions incohérentes aux objectifs.

3.3.5. L'existence de ressources nécessaires

Les ressources, quelque soi leurs catégories, constituent un facteur préalablement déterminant sur l'issue de toute politique publique et plusieurs auteurs convergent à ce point (Pressman et Wildavsky, [1973] 1984 ; Sabatier et Mazmanian, 1979 ; Lipsky, 1980 ; Matland, 1995 ; De Maillard et Kübler, 2021). Dans cette logique, Knoepfel et coll. (2015) suggèrent que

> « les ressources à disposition influencent, dès le début et de manière significative, les résultats intermédiaires et finaux d'une politique publique. Avant même que le premier concept d'intervention ne soit ébauché, le fonctionnaire, le politicien ou les acteurs privés se voient déjà confrontés avec les « conditions de production » de l'action envisagée ; ils se retrouvent sur un « chantier » avec des ressources limitées, mais nécessaires à l'échafaudage et à la « construction » d'une politique publique » (Knoepfel et coll., 2015, p.85-86).

De Maillard et Kübler (2021) abondent dans le même sens que les ressources véritablement allouées, déterminent l'ampleur des activités qui seront exécutées pour opérationnaliser une politique publique et Sabatier et Mazmanian (1979) ajoutent que les ressources disponibles pour l'implémentation d'une politique et la capacité des acteurs à les exploiter, constituent des éléments essentiels pour le succès de la mise en œuvre. En revanche, si les acteurs ou les organes responsables de la mise en œuvre ne sont pas dotés ni de ressources ni de l'autorité nécessaire pour exécuter les décisions concernées par la politique à mettre en œuvre, on ne peut que s'attendre que la politique soit une lettre morte (Crosby, 1996).

Par ailleurs, Crosby (1996) ajoute une autre dimension à côté de l'importance de la disponibilité de ressources pour une mise en œuvre réussie de politiques publiques. Selon lui, dans certains cas, les ressources nécessaires pour mettre en œuvre les politiques publiques ne se trouvent pas au bon endroit et ne peuvent pas être transférées facilement ou unilatéralement. L'allocation des ressources à travers le budget est le fruit d'accords et d'arrangements conclus à l'issue de négociations approfondies et d'engagements pris par des acteurs intéressés et souvent puissants. Les ressources peuvent être réaffectées, mais uniquement avec le consentement des parties prenantes. Les conséquences politiques d'une

réaffectation sans ce consentement peuvent être dramatiques (Crosby, 1996). Les difficultés de réallocation de ressources sont aussi soulignées par d'autres chercheurs (Guyomard et coll., 1994 ; Freyssinet, 2010 ; Dubost, N. et Fabre, 2016). Dans cette logique, Foucault (2003) en s'appuyant sur les critères de Kaldor-Hicks estime qu'« un mouvement de réallocation des ressources sera efficace si l'augmentation de la satisfaction d'un agent (qui y gagne) permet de compenser la diminution de celui qui y perd » (p. 87). Cela sous-entend que la redistribution des ressources est considérée comme efficace si les gagnants en tirent assez de bénéfices pour pouvoir compenser les perdants, et qu'au final, le bilan global est positif.

Les ressources nécessaires pour la mise en œuvre des politiques publiques ne se limitent pas seulement aux ressources financières, humaines et logistiques (Muller, 2015) et plusieurs chercheurs ont abordé l'importance des différentes ressources en se focalisant sur l'une ou l'autre ressource ou en faisant une catégorisation plus ou moins détaillée. En ce sens, Lipsky (1980) se focalise généralement sur l'importance des ressources humaines et surtout ceux de la première ligne (les policiers, les enseignants, les infirmiers, les travailleurs sociaux, etc.), évoquant ainsi que leur marge discrétionnaire est importante pour le bon déroulement de la mise en œuvre. Hood (1983) aborde généralement l'importance des ressources matérielles pour le bon déroulement du processus de mise en œuvre. Muller (2015) souligne l'expertise, l'information, la maîtrise de l'interface entre l'organisation et son environnement comme des ressources nécessaires à mobiliser pour une mise en œuvre efficace. Il ajoute par ailleurs que « l'accès aux cercles de la décision est une ressource politique essentielle qui permet à un acteur social de faire avancer ses intérêts » (Muller, 2015, p. 27). Elmore (1980) et North (1990) quant à eux, articulent globalement leurs réflexions sur l'importance des ressources institutionnelles et organisationnelles, en soulignant que les mécanismes de coordination et de gouvernance ainsi que des structures organisationnelles adaptées sont aussi des ressources importantes pour le bon fonctionnement de la mise en œuvre. Néanmoins, tous ces auteurs suggèrent un tableau moins complet des ressources nécessaires au bon fonctionnement de la mise en œuvre des politiques publiques. En revanche, Knoepfel et coll. (2015) quant à eux proposent un panorama plus détaillé.

En effet, Knoepfel et coll. (2015) en suggèrent une dizaine : (i) la ressource juridique qui constitue la pierre angulaire des politiques publiques. Toute action publique doit s'inscrire dans un cadre réglementaire et ce sont les lois qui légitiment les actions de différents acteurs ; (ii) la ressource humaine quantitativement et qualitativement suffisante qui a la charge d'exécuter les différentes activités prévues dans le cadre d'une politique ; (iii) la ressource financière pour assurer les différentes dépenses en lien avec la politique ; (iv) la ressource cognitive : l'expertise est un élément indispensable pour mener à bien une politique publique. Elle constitue l'un des fondements de la capacité d'intervention des acteurs publics et privés ; (v) la ressource interactive : les politiques publiques impliquent plusieurs acteurs et parfois venus des différents domaines, probablement qui ne se connaissaient pas. La capacité d'interagir entre eux est déterminante pour aboutir à la réalisation des objectifs d'une politique. Il en va de même pour les responsables du pilotage de la politique, la capacité de coordination est décisive pour bien exécuter les objectifs de la politique ; (vi) la ressource consensuelle : les acteurs des politiques ont parfois des intérêts difficilement conciliables. Si on ne privilégie pas de compromis et de concertations pour trouver un terrain d'entente, cela peut ralentir ou complexifier la mise en œuvre ; (vii) la ressource temporelle : l'élaboration de politique publique est un processus qui prend du temps. Les interactions se passent entre les acteurs qui ont quelquefois d'autres responsabilités. Par ailleurs, la mise en place des éléments nécessaires pour réaliser les objectifs de la politique prend aussi du temps. Bref, il faut un temps raisonnable pour réaliser les activités nécessaires dans le cadre d'une politique publique ; (viii) la ressource patrimoniale regroupe les biens tangibles et intangibles susceptibles d'être utiles pour concrétiser les activités prévues, afin de réaliser les objectifs d'une politique (l'eau, la connexion internet, les différentes infrastructures, etc.) ; (ix) la ressource majoritaire : dans les contextes démocratiques, l'exécution de certaines politiques publiques nécessite un soutien majoritaire par le vote au Parlement ou l'acceptabilité de la majorité de la population sans quoi, il serait difficile de mettre en œuvre la politique (le fameux troisième lien entre les villes de Québec et Lévis est un bon exemple) ; (x) la ressource coercitive : l'État dispose le monopole de la violence légitime, c'est-à-dire, l'usage de la force afin d'exécuter certaines décisions pour l'intérêt général (le confinement lors de

la pandémie de Covid-19 est un bon exemple). Néanmoins, c'est une ressource à utiliser en cas de force majeure.

À côté de l'importance de la disponibilité des différentes ressources pour le bon fonctionnement de la mise en œuvre, Hood (1983) quant à lui ajoute une autre dimension aussi importante, c'est-à-dire, la manière dont on en fait usage, ce qu'il a conceptualisé en termes d'« instruments » et les a classés en quatre catégories connues sous l'acronyme de NATO :

(i) *Nodality* : ceci regroupe les moyens dont dispose l'État pour informer, sensibiliser et éduquer la population. En ce sens, Vedung et van der Doelen (2017) suggèrent que c'est une approche qui vise à utiliser les connaissances et les données dont disposent les gouvernements pour influencer le comportement des citoyens dans un sens conforme à ses objectifs. Ceci peut se faire à travers les médias, les posts publicitaires placés dans les différents endroits, les communiqués que le gouvernement peut faire passer dans les grandes rencontres (les églises, les marchés, les rencontres sportives, etc.).

(ii) *Authority* : Cette catégorie regroupe les outils contraignants dont dispose le gouvernement pour exécuter une décision. Ceci revient en quelque sorte aux ressources coercitives de Knoepfel et coll. (2015) évoquées précédemment. En privilégiant une telle approche, le gouvernement choisit d'utiliser le bâton comme le soulignent Vedung et van der Doelen (2017). C'est par exemple la mise en place des lois pénalisant les dépassements de vitesses ou la conduite en état d'ébriété. Il y a aussi les punitions qui sont infligées aux familles qui ne font pas enregistrer leurs enfants à la naissance, comme le blocage d'accès à la gratuité des soins de santé au Burundi.

(iii) *Treasury* : Ceci rassemble les outils à caractère financier. C'est le cas par exemple des financements qui peuvent être accordés aux personnes qui achètent des voitures électriques pour encourager leur usage, la surtaxation de certains produits comme le tabac pour décourager leur consommation.

(iii) *Organization* : Cette catégorie regroupe les mécanismes de restructuration organisationnelle ou systémique, de la réorganisation du management interne dépendamment des objectifs de mise en œuvre que l'on veut opérationnaliser.

Somme toute, les ressources, quelles que soient leurs catégories, constituent un facteur important pour une mise en œuvre réussie. À côté de l'importance de leur disponibilité dans leurs diversités, les auteurs précédemment cités suggèrent aussi que la façon dont elles sont exploitées ait un impact, d'une manière ou d'une autre, sur la mise en œuvre de politiques, ce qui sous-entend que leur disponibilité en soi ne suffit pas. En ce sens, la façon dont les agents responsables de la mise en œuvre en font usage est aussi un élément important pour réussir la mise en œuvre. Par ailleurs, Lascoumes et Simard (2011) suggèrent que l'hétérogénéité des objectifs poursuivis, l'ampleur et la complexité d'une politique publique font que plusieurs instruments soient simultanément déployés pour l'exécuter. Rares sont des politiques mono-instrument. Par conséquent, trouver la façon de combiner les moyens d'agir en utilisant les ressources disponibles, devient une dimension importante à laquelle l'attention est requise, car

> « an inappropriate match between problem definition and the instrument selected may reduce the likelihood that policies will produce their intended effects. Policymakers often rely on instruments with a short time frame when the problem is the need to build long-term individual and institutional capacity » (Bemelmans-Videc et coll., 1998, p.155).

Cette réflexion est aussi soutenue par plusieurs chercheurs (Elmore, 1987; Howlett, 1991; Hood et Margetts, 2007; Peters, 2015; Lamari et coll., 2015).

3.3.6. La nature réaliste de la politique à mettre en œuvre

Alors que plusieurs chercheurs avancent souvent les facteurs rationnels (ambigüités des objectifs, la formulation défaillante, les conflits d'intérêts, etc.) pour expliquer le succès ou l'échec de la mise en œuvre (Friedman, 1992 ; Le Grand, 2003 ; Snower, 1993), Fotaki (2010) ajoute une autre dimension à cette hypothèse. Elle souligne que les aspirations inconscientes et imaginaires, collectivement exprimées, influencent la conception des politiques et que ces aspirations contribuent à des défenses socialement soutenues qui prennent la forme d'une distanciation par rapport à la réalité. Selon elle, plusieurs politiques sont intrinsèquement

idéalistes du fait qu'elles sont mises en place comme une expression de désirs, d'où elles tendent à être utopiques parce qu'elles ne sont pas destinées à résister à un test de réalité, mais à exprimer des aspirations et des désirs sociétaux mythiques et irréalisables (Fotaki, 2010). Par ailleurs, d'autres chercheurs comme Lamari et coll. (2015) soutiennent cet argument. Lors de la formulation, les concepteurs doivent s'assurer que le problème qu'ils cherchent à résoudre est bien réel, qu'il ne se limite pas à une simple vue d'esprit ou à un quelconque positionnement idéologique, politique ou rhétorique (Lamari et coll., 2015). Pour éviter des politiques idéalistes, Moreau et Lamari (2015) suggèrent qu'il faut au départ « mieux comprendre le problème, tracer un portrait réaliste de la situation problématique, en décrivant la genèse du problème, les spécificités de ses attributs et enjeux, puis interroger la pertinence d'une intervention gouvernementale pour résoudre le problème » (p.15). C'est ainsi que Bardach et Patashnik (2024) soutiennent que « the process of defining a problem is based on research, creativity and the examination of ideas, until the question of the choice of public action is answered » (p.1). Tout compte fait, la nature réaliste du problème à résoudre et la politique qui en découle, constituent un autre facteur qui détermine l'issue de la mise en œuvre, car, les visées d'une politique fictive ne sont pas pratiquement réalisables.

Somme toute, les arguments des chercheurs précédemment cités portent à croire que la réussite de la mise en œuvre des politiques publiques est expliquée par les facteurs résumés dans **l'encadré 1** suivant :

(i) la clarté des objectifs ;
(ii) des décisions de mise en œuvre appuyées sur une bonne planification soutenue par les données probantes ;
(iii) le comportement des acteurs ;
(iv) l'adéquation entre les objectifs de la politique et les actions mises en œuvre ;
(v) l'existence de ressources nécessaires ; et
(vi) la nature réaliste de la politique à mettre en œuvre - qui n'est pas idéaliste et émotive.

Les réflexions et les travaux qui ont été à l'origine de ces facteurs précédemment évoqués se sont tous déroulés dans le contexte nord-américain et européen. En d'autres termes, tous ces facteurs ne suffisent pas pour analyser la mise en œuvre dans tous les contextes, car ils ont été testés dans des contextes spécifiques ayant leurs réalités propres. Dans la section suivante,

nous présentons les raisons qui expliquent pourquoi les modèles et les facteurs abordés plus haut ne suffisent pas pour étudier la mise en œuvre dans tous les contextes de façon générale et particulièrement en Afrique subsaharienne.

3.4. Exemples des limites de certains modèles occidentaux pour analyser la mise en œuvre en Afrique subsaharienne

Lors de la présentation des motivations qui nous ont poussés à consacrer notre thèse sur la mise en œuvre des politiques publiques dans les pays en développement, nous avons exposé de façon générale les limites de l'application intégrale des modèles, des concepts et des cadres analytiques d'origine occidentale pour analyser la mise en œuvre des politiques dans ce contexte. Dans ce qui suit, nous abordons les exemples concrets des limites de certains modèles pour expliquer leur inapplicabilité dans le contexte des pays en développement de façon générale et en Afrique subsaharienne en particulier. Parmi les modèles difficilement praticables dans les pays en développement en générale et l'Afrique subsaharienne en particulier, on peut citer notamment les modèles prônant la rationalité qui devrait guider les décideurs dans le choix de leurs décisions. Bien que cette rationalité restée limitée dans plusieurs contextes (Simon, 1990), elle demeure davantage limitée dans le contexte de l'Afrique subsaharienne. En effet, les modèles du choix rationnel, tels que suggérés par plusieurs auteurs (Simon, 1979 ; Sabatier et Mazmanian, 1979 ; Coleman, 1990 ; Scott, 2000), ne sont pas applicables dans certains contextes africains, car les informations sur lesquelles les décideurs devraient se baser pour faire leurs choix ne sont souvent pas disponibles.

Les informations que la théorie de la prise de décision rationnelle prône sont généralement inaccessibles, car elles sont coûteuses à obtenir et à traiter, alors que dans la plupart des cas, la mise en œuvre des politiques publiques en Afrique subsaharienne dépend des aides extérieures souvent limitées. Par exemple, le dernier recensement de la population date de 2003 en Centrafrique, de 2005 au Cameroun, de 2008 au Soudan ; alors qu'aucun de ces pays ne dispose d'un système d'état civil (enregistrement des naissances, des décès, des mariages)

numérisé pour maintenir les données à jour. Cela entraîne des répercussions sur la conception et la mise en œuvre des politiques, car les chiffres actualisés de l'évolution de la population ne sont pas connus. Les informations dont disposent les décideurs politiques peuvent non seulement être inadéquates, mais aussi très peu fiables, car, la liberté d'expression est souvent limitée, ce qui fait que, même quand la population est consultée pour l'une ou l'autre raison, elle a tendance à exprimer la volonté des élites qui gouvernent sous peine des représailles. En outre, étant donné l'absence de données adéquates et fiables, dans ces pays, les décideurs politiques n'ont pas la capacité de projeter avec succès leurs plans dans un avenir hautement imprévisible ou les tentatives de prévision peuvent conduire à des erreurs de calcul à la suite des diagnostics erronés.

Un autre élément important est la transformation rapide de la société qui caractérise la plupart de ces pays. À titre illustratif, dans les deux dernières décennies, le Burundi était en manque de ressources humaines dans les secteurs clés comme l'enseignement et la santé, mais aujourd'hui, le pays fait face à un taux de chômage inédit chez les jeunes, variant entre 65% et 80% selon l'étude réalisée en 2021 par l'ONG locale *Création des Opportunités pour les Jeunes* (CREOP-Jeune) en partenariat avec l'agence de l'UNICEF au Burundi (Magazine Jimbere, 2021). Ces résultats corroborent ceux de l'enquête sur les conditions de vie des ménages (2019-2020) organisée par le gouvernement du Burundi, qui estime que les diplômés en situation de chômage étaient plus du triple de tous les fonctionnaires de l'État et que la période de chômage avant de recevoir le premier emploi varie de 5 à 10 ans (PAEEJ, 2024). Quoi qu'on fasse des planifications prévisionnelles, l'absorption d'une main-d'œuvre qui, dans un peu de temps, triple les fonctionnaires déjà en poste resterait difficile même ailleurs. En conséquence, les objectifs gouvernementaux changent à un rythme si rapide, que toute tentative d'obtenir un critère scientifique pour une évaluation approfondie de chaque politique alternative devient très difficile. En outre, dans un contexte de changement sociétal rapide, d'autres variables de planification, telles que les ressources nécessaires, les objectifs clairement définis et les structures institutionnelles appropriées deviennent imprévisibles et peu fiables (Saasa, 1985).

Un autre modèle moins praticable dans le contexte de l'Afrique subsaharienne est l'incrémentalisme de Lindblom (1959). Ce modèle s'oppose aux modèles basés sur la rationalité que nous avons évoqués précédemment. Il suggère que les décideurs publics seraient plutôt contraints dans la majeure partie des cas à « se débrouiller au mieux » (muddle through). Le principe central de l'incrémentalisme stipule que les politiques publiques évoluent le plus souvent de façon graduelle et par un mécanisme de petits pas. Néanmoins, Lindblom (1959) estime que ces changements graduels sont praticables dans un contexte où « les valeurs sont convenues, conciliables et stables » (p.83). Dans le contexte de l'Afrique subsaharienne, la convenance sur les valeurs est loin d'être une réalité puisque la liberté d'expression y est réduite. C'est souvent la loi du plus fort qui gagne et la stabilité laisse à désirer pour des raisons souvent sécuritaires et politiques, d'où l'applicabilité très déficitaire de ce modèle. Par ailleurs, hormis le caractère autoritaire de la plupart des dirigeants africains, la société elle-même est constamment instable pour plusieurs raisons. Dans un passé récent, la société africaine était majoritairement analphabète. Au fur et à mesure que le taux de l'alphabétisation augmente, l'évolution des valeurs devient de plus en plus rapide, les unes tendant à être désuètes laissant place aux nouvelles. Ce phénomène est aussi accentué par l'avènement de l'internet où la connexion de la société africaine avec le reste du monde fait rapidement évoluer la manière dont les Africains interagissent avec leurs autorités. En ce sens, Winter (2001) estime qu'« un peu partout en Afrique subsaharienne, les individus, les familles et les groupes sociaux ont, en moins de deux décennies, profondément modifié leurs comportements, leurs relations réciproques, leurs rapports à l'État et à l'économie » (p.18). L'exemple récent est celui du Kenya où la mobilisation sur les réseaux sociaux de la génération Z a engendré de farouches manifestations pour contrer la politique de mise en place de nouvelles taxes du président Uhuru (Jeune Afrique, 2024).

Les raisons précédemment évoquées pourraient même rendre impraticable le modèle de coalition plaidante de Sabatier (1988), car, les trois niveaux de valeurs/croyances de ce modèle à savoir le noyau dur (deep core beliefs), le noyau des convictions politiques (policy core) et les aspects secondaires (secondary aspects) sont difficiles à former dans les contextes comme l'Afrique subsaharienne avec les pouvoirs autoritaires, où la société civile est

fragilisée, l'opposition faible ou quasiment inexistante avec une liberté d'expression très limitée et la liberté de manifestation quasi inexistante. Les régimes en place n'ont presque pas d'interlocuteurs (sauf un nombre très limité de pays) pour mener un véritable débat sur la manière dont les actions publiques devraient être menées.

Considérant que les politiques publiques (*policies*) s'exécutent dans des contextes politiques (*politics*) pour gérer et organiser la société (*polity*) (Paquin, 2010 ; McConnell, 2010), la prise en compte des aspects contextuels devient incontournable afin de proposer des modèles adaptés pour étudier le processus de mise en œuvre. Par ailleurs, Mény et Thoenig (1990) précisent bien qu'une politique publique est l'action des autorités publiques au sein de la société, d'où les modèles conçus sur la base des réalités d'un contexte quelconque ne pouvaient qu'être difficilement applicables dans d'autres contextes. Cela nous amène à proposer dans la section suivante, des facteurs que nous estimons indispensables pour analyser la mise en œuvre des politiques publiques dans le contexte de l'Afrique subsaharienne.

3.5. Facteurs ayant un impact sur de la mise en œuvre en Afrique subsaharienne

Dans cette section, nous proposons les facteurs que nous estimons indispensables pour analyser la mise en œuvre des politiques publiques en Afrique subsaharienne, après une description synthétique de la perception du processus de mise en œuvre des politiques publiques dans ce contexte. Les facteurs que nous suggérons dans la présente section viennent compléter les facteurs inspirés des modèles occidentaux que nous avons déjà mentionnés plus haut, afin de construire un modèle adéquat et complet pour étudier l'implémentation des politiques publiques en Afrique subsaharienne.

3.5.0. Bref décryptage de la perception du processus de mise en œuvre des politiques publiques en Afrique subsaharienne

Avant d'aborder les facteurs indispensables pour étudier la mise en œuvre des politiques en Afrique subsaharienne, nous estimons qu'il est nécessaire de faire un bref décryptage sur la

perception de la mise en œuvre des politiques publiques dans ce contexte selon les différents écrits. En effet, la mise en œuvre des politiques publiques en Afrique subsaharienne est souvent perçue comme une imposition des anciennes métropoles et/ou des institutions de Bretton Wood aux pays africains à cause de leur dépendance financière, sauf quelques exceptions comme le Botswana, l'Éthiopie ou le Rwanda qui arrivent à imposer leur vision des choses et apporter leurs projets politiques (Whitfield, 2009). Ce phénomène a maintenu plusieurs pays africains dans un affaiblissement systémique à la suite des ajustements structurels (Coussy, 2006), le transfert de modèles (Darbon et Crouzel, 2009), l'ingérence aux allures de dictature des experts internationaux dans la définition des politiques (Jampy, 2012) et surtout le poids important des acteurs internationaux, ainsi que l'imbrication de ces derniers dans les dispositifs publics (Whitfield et Fraser, 2009). Ainsi, Chauveau et coll. (2001) synthétisent ce phénomène en soulignant que :

> « la très forte implication des institutions internationales et des bailleurs de fonds du Nord dans les politiques publiques [en Afrique], leur permet d'imposer des conditionnalités en matière de politique publique mais aussi de « développement institutionnel ». Cette ingérence du système international dans les formes nationales d'organisation sociale et politique et dans les enjeux politiques nationaux se traduit par l'injection de consignes, imposées sous contrainte financière, qui ajoute une strate supplémentaire de normes, de règles et d'institutions à la pluralité des normes préexistantes, sans les faire disparaître. Cette situation explique, en particulier, l'existence « d'agendas cachés » de la part des gouvernements, qui doivent en même temps répondre aux conditionnalités externes (en matière de gouvernance, de décentralisation, de démocratisation, de déréglementation) et gérer les conditions de reproduction de leur pouvoir et de leur autorité selon des normes politiques fort différentes » (Chauveau et coll., 2001, p. 149-150).

Cette situation a nui et continue de nuire à la substance même des politiques publiques, car, celles-ci étaient censées être une émanation du pouvoir public, qui tente d'apporter des solutions aux besoins de ses citoyens (Enguéléguélé, 2008 ; Darbon et Crouzel, 2009). Certains auteurs vont même jusqu'à souligner que parler de politiques publiques dans un contexte pareil devient de plus en plus discutable (Darbon, 2004 ; 2015$_a$; 2015$_b$).

La main qui donne, c'est elle-même qui commande. Les conséquences de cette ingérence étrangère sont souvent désastreuses. La multiplicité et la diversité des acteurs ayant le droit

de veto sur les politiques à mettre en œuvre et sur la façon de les exécuter produisent souvent des politiques incohérentes (Azoulay, 2005), car, la résistance des autorités internes aux impositions externes sont sanctionnés par l'interruption des financements que ces pays ont tant besoin. Le phénomène de politiques incohérentes est compréhensible dans la mesure où ces partenaires financiers ont des priorités qui divergent d'un partenaire à l'autre. En ce sens, Darbon (2015$_a$) estime que « les partenaires au développement sont en concurrence pour influencer les modèles et les techniques à promouvoir » (p.37). Par conséquent, plus un pays est dépendant des financements internationaux, plus il devient la proie à des impositions incohérentes, « plus ses institutions publiques sont de mauvaises qualités » (Sogge, 2003, p.29). Pourtant, cela avait été dénoncé depuis les dates des indépendances quand par exemple Frank (1968) souligna que :

> « nous ne pouvons espérer formuler, pour la majorité de la population mondiale qui souffre du sous-développement, une théorie et une politique du développement adéquates, si nous ne commençons par apprendre comment son histoire économique et sociale passée a pu provoquer son actuel sous-développement. Et pourtant, la plupart des historiens font porter leur étude seulement sur les pays métropolitains développés et ne prêtent guère d'attention aux pays coloniaux et sous-développés. C'est bien pourquoi la plupart de nos catégories théoriques et l'inspiration de notre politique de développement ont été exclusivement le fruit de l'expérience historique des pays capitalistes avancés d'Europe et d'Amérique du Nord » (Frank, 1968, p. 69).

Un excellent exemple de politiques publiques imposées sur le plan quasiment continental qui ont mal tourné est celui de ce qui a été appelé « programmes d'ajustements structurels », constitués d'un ensemble des politiques de réforme libérale réclamée par le Fonds monétaire et international et la Banque mondiale (Coussy, 2006). À l'origine, ces programmes ont été mis en place pour des raisons qui semblent convenables comme le souligne Founou-Tchuigoua (1994) qui estime que :

> « […] les Programmes d'ajustement structurel ont été introduits en Afrique au début des années 1980 non seulement du fait d'une crise d'expansion du modèle développementaliste, mais aussi à cause d'un certain nombre de déséquilibres macro-économiques, tant du point de vue des finances publiques que de celui de la balance des paiements. La Banque mondiale et le Fonds monétaire international, créateurs des Programmes d'Ajustement structurel, ont imposé ces mesures pour stabiliser les

> économies, c'est-à-dire pour ramener les déficits des finances publiques et de la balance des paiements dans des limites qui permettent d'organiser une gestion financière déflationniste. Ils voulaient donc, par ce biais, les aligner sur le système mondial » (Founou-Tchuigoua, 1994, p.1).

Au départ, les États africains se sont déclarés réticents. Non seulement ces derniers voyaient ces Programmes d'ajustements structurels comme une ingérence étrangère dans les jeunes États qui venaient à peine d'accéder à l'indépendance, mais ils interprétaient également ces programmes comme des outils répressifs de contrôle dans des pays normalement souverains et indépendants, ce qui réveilla en quelque sorte le traumatisme colonial. Malgré leur résistance, les négociations ont eu lieu et les programmes ont été mis en œuvre sur le plan continental. Dans un premier temps, certains pays africains ont connu des hausses réelles de compétitivité et des hausses de production de biens exportables, mais la part de l'Afrique dans les exportations mondiales (sauf le pétrole) a baissé (Coussy, 2006). En outre, ces pays exportaient des produits bruts, ce qui diminuait leur valeur réelle. De plus, les programmes de transformation locale pour exporter les produits semi-finis ou finis n'ont jamais été mis en place, empêchant ainsi un véritable décollage économique. C'est pour cette raison, par exemple, que les producteurs du Cacao en Côte d'Ivoire restent dans la pauvreté, étant donné que ce premier producteur mondial de l'or brun l'achète aux citoyens à seulement 1500 francs CFA (2,46USD) le kilogramme (Zongo, 2024), alors que le prix est de loin supérieur quand le cacao est transformé en chocolats, que la majorité de ces Ivoiriens n'auront même pas la capacité de se procurer. C'est la même chose pour le cas du café du Burundi acheté aux cultivateurs à 1280 francs burundais le kilogramme (0,45 USD) (Ndabashinze, 2024), alors que ce même kilogramme une fois transformé s'achète à plus du centuple (Ndabashinze, 2024). On ne peut pas passer sous silence la perte causée aux pays africains par l'exportation minière brute dans les pays comme le Congo (RD), la Zambie, l'Afrique du Sud, le Madagascar, le Mozambique, la Tanzanie ou le Gabon, entre autres.

Somme toute, l'avènement de ces programmes était en quelque sorte un développement bâclé, d'où certains auteurs estiment que c'étaient des « ajustements du Sud aux besoins du Nord » (Founou-Tchuigoua, 1994, p.2).

Après cette brève description de la perception du processus de mise en œuvre des politiques publiques dans le contexte de l'Afrique subsaharienne, nous poursuivons avec les facteurs que nous estimons complémentaires à ceux issus du contexte occidental pour enfin construire un cadre d'analyse complète pour étudier la mise en œuvre des politiques publiques dans ce contexte.

3.5.1. La stabilité socio-politique

Quand les auteurs occidentaux (Pressman et Wildavsky, [1973] 1984 ; Sabatier et Mazmanian,1979 ; Crozier et Friedberg, 1977 ; Lipsky, 1980 ; etc.) ont proposé les facteurs susceptibles d'avoir un impact sur la mise en œuvre des politiques publiques synthétisés précédemment, leurs sociétés respectives faisaient face à d'autres défis, mais pas la guerre. Il est donc tout à fait compréhensible de ne pas trouver cette dimension comme facteur indispensable à la réussite de la mise en œuvre des politiques publiques.

En effet, certains pays africains n'ont jamais connu la stabilité au niveau sécuritaire depuis les indépendances, si ce ne sont pas des créneaux d'accalmie précaire à des moments donnés. Prenons le cas du Burundi dans lequel se déroule cette étude, depuis les années de l'indépendance jusqu'à présent, il y a eu toujours des groupes rebelles qui déstabilisent le pays. C'est le cas par exemple du mouvement de la Résistance pour un État de Droit au Burundi (RED-TABARA) qui continue de mener des attaques depuis l'Est de la République Démocratique du Congo (RDC). Le cas du Burundi est loin d'être une particularité, les guerres sévissent dans toutes les régions du continent : la Libye au Maghreb (Le Monde et Agence Française de Presse, 2022) et le Soudan voisin (Sampson, 2024 ; Pain, 2024) en sont des exemples ; en Afrique de l'Ouest et au Sahel, le Boko Haram enchaine des attaques dans lesquelles plusieurs pertes de vies humaines et matérielles sont déclarées (Radio Canada, 2019 ; La Presse, 2024 ; Le Devoir, 2024) ; en Afrique centrale, l'Est de la RDC est en exemple typique de l'instabilité qui dure depuis plus de trois décennies (Chibelushi, 2025 ; Radio-Télévision Belge de la Communauté Française, 2025) ; en Afrique Australe, les instabilités se font remarquer dans les pays comme le Mozambique (Radio Canada, 2024 ; British Broadcasting Corporation, 2024) et l'Afrique du Sud (Le Devoir 2021 ; Fihlani,

2022). Dans des contextes comme ceux susmentionnés, il est extrêmement difficile de concevoir les politiques publiques, plus encore difficile est de les exécuter. Par ailleurs, le maximum d'effort est mis dans les domaines de la sécurité et la défense, alors que les autres domaines sont délaissés. Pire encore, ce qui est construit par les uns finit par être détruit par leurs antagonistes, sans oublier les populations fuyant les guerres qui restent en déplacements presque réguliers.

À côté des guerres ouvertes, certaines régions africaines connaissent d'autres formes d'instabilités qui entravent aussi la mise en œuvre des politiques publiques. En effet, on observe souvent des affrontements interethniques, religieux ou entre les éleveurs et les agriculteurs dans les pays comme le Nigeria, le Bénin, le Tchad, la RD Congo et le Cameroun (Rusamira, 2003 ; Radio Canada, 2017 ; Mba et Ngueuta, 2022 ; Journal de Québec, 2023 ; TV5 Monde, 2023 ; Jeune Afrique, 2024). Tous ces conflits amenuisent ou mettent en arrêt la mise en œuvre des politiques en cours ou détruisent ce qui est déjà bâti. De plus, un autre phénomène qui ne favorise pas le processus de mise en œuvre des politiques publiques qui s'est récemment observé est le retour des coups d'État surtout en Afrique de l'Ouest dans les pays comme le Mali, le Burkina Fasso, le Niger, la Guinée, et le Gabon en Afrique central. Ces coups d'État sont suivis des sanctions économiques et l'arrêt des financements des partenaires étrangers alors que ces derniers en dépendent. Tout ceci démontre donc que la stabilité socio-politico-sécuritaire est un facteur indispensable pour que les politiques publiques puissent être mises en œuvre avec succès.

3.5.2. La transparence dans les recrutements

Les politiques publiques sont exécutées par des agents publics en collaboration avec les partenaires privés (ou les acteurs privés se voient confier le mandat d'exécuter exclusivement ces politiques au nom des pouvoirs publics). Ces deux catégories d'acteurs ont un impact très important sur l'issue de la mise en œuvre (Pressman et Wildavsky, [1973] 1984). Malheureusement, le manque de transparence qui caractérise le recrutement des agents publics et l'attribution des marchés publics constitue un autre facteur qui handicape la mise

en œuvre des politiques publiques dans le contexte africain (Mougeot et Naegelen, 1997 ; Blundo et Olivier de Sardan, 2001 ; Gnahore, 2016 ; Camara et Thera, 2023).
Concernant le recrutement dans le secteur public, Sumaili et coll. (2022) suggèrent que ce processus est basé sur le clientélisme dans plusieurs pays africains, ce qui fait que « ceux qui ont des couvertures surtout politiques se sentent bien, car obtiennent des promotions facilement […] » (Sumaili et coll., 2022, p.169). En d'autres termes, ce phénomène crée une injustice systémique où il y a des favoris de facto et ceux qui sont considérés comme des citoyens du second rang, et le caractère de la méritocratie disparaît progressivement dans les administrations publiques au détriment de la médiocrité (Médard, 2007).

Le processus de mise en œuvre des politiques publiques étant de nature complexe (Pressman et Wildavsky, [1973] 1984) ; Petrers 2015 ; Knoepfel et coll., 2015 ; De Maillard et Kübler, 2021), il devient davantage complexe dans ce contexte, car le clientélisme et des phénomènes connexes comme le népotisme et le favoritisme placent certaines personnes dans les postes pour lesquels elles n'ont pas de compétences, d'où l'échec de mise en œuvre des politiques publiques. En ce sens, un expert en politiques économiques au Burundi interrogé par Iwacu (2023) suggère que :

> « […]. Malgré l'existence d'une loi faisant la distinction entre les fonctions techniques et politiques, cette loi n'est pas respectée. Les performances d'un fonctionnaire sont évaluées, non pas, en fonction des résultats atteints en mettant en œuvre les projets lui confiés, mais, plutôt en fonction de sa loyauté envers le parti dont il est issu et envers les personnes qui l'ont recruté à ce poste. On observe plusieurs dérapages dans ce domaine, comme des recrutements et des promotions qui ne se font pas sur une base objective, l'attribution des marchés de services ou de travaux à des entreprises non compétentes, juste parce qu'ils sont « recommandés » par des personnalités haut placées » (Iwacu, 2023, paragr.6).

Le constat de cet expert concernant l'attribution des marchés publics au Burundi converge avec les résultats de l'étude de Blundo et Olivier de Sardan (2001) effectuée au Sénégal, au Niger et au Bénin. Ils suggèrent que les marchés de plusieurs milliards de francs CFA se faisaient exécuter selon une procédure proche du gré à gré. Ce fut le même constat en Côte d'Ivoire où Gnahore (2016) estime qu'il y a de profonds dysfonctionnements dans la gestion

du système des marchés publics. Selon lui, le secteur des marchés publics souffre fréquemment d'un manque de transparence et ne garantit pas toujours une sélection fondée sur des critères clairs, objectifs et équitables, ce qui amenuise les projets de développement malgré d'importantes sommes investies par le gouvernement (Gnahore, 2016). L'opacité dans le processus des marchés publics a été aussi constatée dans les conclusions de l'étude de Camara et Thera (2023) réalisée au Cameroun et au Mali. Environ 72% de leurs répondants estiment que les mauvaises pratiques dans la passation des marchés publics sont élevées, rendant ainsi le processus de plus en plus opaque et les projets publics sont confiés aux prestataires qui n'ont pas de compétences nécessaires (Camara et Thera, 2023).

L'opacité dans le processus d'attribution des marchés publics fait que l'État confie ses projets aux maîtres d'œuvre incompétents, ce qui a des répercussions néfastes sur les politiques à exécuter notamment les travaux qui commencent, mais que ne se terminent pas (Manirakiza et coll., 2021), le blocage des financements internationaux octroyés en tranches à condition de montrer les résultats pour les tranches précédentes (Manirakiza et Mugisha, 2023), des infrastructures délabrées avant même qu'elles soient officiellement remises à l'État (Manirakiza, 2020 ; Izere, 2022). Tout cela démontre la nécessité de transparence en s'appuyant sur les critères objectifs lors du recrutement des agents étatiques et les partenaires privés (les maîtres d'œuvre).

3.5.3. La lutte et la maîtrise de la corruption et le détournement de fonds

Un autre problème qui se manifeste couramment selon plusieurs études sur l'Afrique subsaharienne est la corruption systémique et endémique où les agents de l'administration publique monnayent les services publics (Dianor, 2000 ; Vallée, 2006 ; Bodjrenou, 2016 ; Mideso, 2023). En ce sens, Blundo et Olivier de Sardan (2001) dans leur étude effectuée simultanément au Bénin, Niger et Sénégal concluaient que :

> « […] il y a en Afrique aujourd'hui (au moins en tout cas dans les trois pays considérés) un même système de corruption généralisée ; ce système de corruption généralisé est enchâssé dans un même système de dysfonctionnement généralisé des administrations; et, enfin, les fonctionnaires honnêtes et compétents, dont la pratique

> professionnelle personnelle échappe à ces deux systèmes, ne sont pas en mesure actuellement de les réformer » (p.10).

Par ailleurs, le phénomène de corruption en Afrique ne date pas d'hier. Même à l'époque coloniale, des actes d'incivilités fiscales furent signalés par le colonisateur. Déjà, « en 1935, le nombre de chefs accusés [par l'administrateur colonial] d'avoir dilapidé les fonds recueillis [des impôts] augmenta » (Mbembe, 1984 cité par Vallée, 2006, p.138). De plus, c'est un fléau qui est répandu dans tous les domaines : de la douane à l'éducation, de la santé à la justice en passant par les marchés publics, et ce, à tous les paliers du pouvoir public (Vallée, 2006).

Le constat des auteurs précités converge avec le rapport de 2024 de Transparency international sur l'indice de perception des niveaux de corruption au sein du secteur public dans 180 pays et territoires du monde. Ce rapport démontre que, parmi les premiers 50 pays les plus corrompus de la planète, 25 sont africains. En outre, ce rapport suggère que l'espace de l'union africaine n'a globalement eu qu'un score de 32%, avec deux premiers pays qui arrivent au top de liste des plus corrompus, avec des scores de moins de 10% (8% pour le Soudan du Sud et 9% pour la Somalie). Les résultats de ce rapport démontrent un caractère généralisé de la corruption sur ce continent.

Les fonds détournés sont parfois versés dans des paradis fiscaux comme le montre l'étude réalisée par Andersen et coll. (2020) au nom de la Banque Mondiale. En effet, les versements d'aide aux pays les plus dépendants coïncident avec des augmentations significatives des dépôts sur les comptes détenus par les élites au pouvoir dans des centres financiers connus pour leur secret bancaire et leur gestion de fortune privée. Cette étude corrobore celle de Boyce et Ndikumana (2005) qui estime qu'entre 1970 et 1996, la fuite accumulée des capitaux en provenance des 30 pays les plus endettés d'Afrique subsaharienne représentait 170% du produit brut de la région. À cet effet, Boyce et Ndikumana (2005) concluent dans leur étude que :

> « […]. L'analyse économétrique révèle que les emprunts extérieurs sont positivement et significativement liés à la fuite des capitaux, ce qui suggère que,

> dans une large mesure, la fuite des capitaux est alimentée par l'endettement. Nous estimons que, pour chaque dollar emprunté à l'extérieur dans la région, environ 80 cents sont retournés sous forme de fuite de capitaux au cours de la même année. La fuite des capitaux présente également un degré élevé de persistance, en ce sens que la fuite des capitaux passée est corrélée à la fuite des capitaux actuelle et future » (Boyce et Ndikumana, 2005, p.107).

À côté de la grande corruption qui se manifeste essentiellement dans les investissements publics et les aides internationales (Tanzi et Davoodi, 1997 ; Alesina et Weder, 2002 ; Assiga-Ateba, 2001), il y a aussi la petite corruption qui est particulièrement décentralisée du fait de sa proximité avec les citoyens à travers les services publics qu'ils demandent (Assiga-Ateba, 2001). À ce niveau, certains auteurs suggèrent que cette forme de corruption devient endémique dans la mesure où les agents de l'administration publique monnayent les services publics (Dianor, 2000 ; Vallée, 2006 ; Bodjrenou, 2016 ; Mideso, 2023).

Les conséquences de la corruption en Afrique sont néfastes. En effet, Vallée (2006) estime qu'elle « constitue un frein à la croissance économique, elle décourage l'investissement privé étranger et réduit les ressources disponibles pour le développement. Elle rend par conséquent le pays plus pauvre encore » (p.140). D'un côté, les grands investissements que les gouvernements font pour mettre en œuvre les politiques qui répondre aux besoins de la population comme la santé, l'éducation, le transport, etc., sont détournés sous plusieurs manières (Andersen et coll., 2020 ; Boyce et Ndikumana, 2005 ; Mougeot et Naegelen, 1997 ; Camara et Thera, 2023). De l'autre côté, les services publics destinés aux citoyens sont monnayés par les agents publics, ce qui limite les vulnérables d'y accéder et rend leurs conditions précaires davantage (Blundo et Olivier de Sardan, 2001).

Considérant les conséquences de la corruption et le détournement de fonds sur les citoyens et les services publics, nous estimons que la lutte et la maîtrise de ces derniers constituent un facteur important pour que la mise en œuvre des politiques publiques soit couronnée de succès. Si le détournement des fonds publics vers les paradis fiscaux demeure, les politiques publiques n'auront pas des ressources financières nécessaires à leur exécution. Si la petite corruption persiste, cela est susceptible de rendre les services publics inatteignables pour une partie de la population en générale et plus particulièrement les plus vulnérables.

3.5.4. Les conditions favorables des partenaires financiers

La plupart des pays africains comptent en tout ou en partie sur des financements des partenaires au développement pour réaliser certaines politiques publiques. Selon Jacquet (2006), l'aide économique a toujours été un outil au service d'intérêts politiques et stratégiques, notamment dans le contexte historique marqué par la reconstruction de l'après-guerre, la guerre froide et la décolonisation. Dès la fin de la Seconde Guerre mondiale, les États-Unis prennent conscience de leur position dominante sur la scène internationale et de leur rôle dans l'instauration d'un ordre mondial fondé sur la paix et la prospérité (Severino et Ray, 2012). Ils perçoivent alors la nécessité d'établir un cadre économique et politique visant à corriger les erreurs du passé et à éviter les comportements non coopératifs des États, susceptibles de fragiliser cet équilibre. Par ailleurs, dans un contexte de tensions croissantes entre les blocs idéologiques, l'aide économique devient également un instrument clé pour contenir l'expansion du communisme et affirmer l'influence du bloc occidental face à l'URSS et à ses alliés (Jaquet, 2006 ; Severino et Ray, 2012 ; Teboul, 2020).

À côté des États-Unis, d'autres puissances comme le Royaume-Uni et la France, ont progressivement mis en place leur propre politique d'aide bilatérale. Cette évolution est en grande partie influencée par la nécessité de gérer les conséquences de l'indépendance de leurs anciennes colonies (Jacquet, 2006). Par ailleurs, à côté de l'aide passée par les coopérations bilatérales, des coopérations multilatérales voient le jour, ce qui est venu complexifier le domaine davantage, nécessitant ainsi une coordination pour éviter les conflits d'intérêts, d'où la création du Comité d'aide au développement (CAD) au sein de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), avec pour mission de promouvoir l'efficacité et la coordination de l'aide au développement (Jacquet, 2006).

Malgré les initiatives de coordination, plusieurs auteurs ont constaté des incohérences et des contradictions de l'aide au développement à cause de la pluralité des partenaires (Bollini et Reich, 1980, Sabbat, 1997). En ce sens, Severino et Ray (2012) estiment que la concurrence malsaine des donateurs pour fournir des conseils politiques aux bénéficiaires a obstrué les

débats locaux sur les processus optimaux de conduire les politiques publiques. Dans cette même logique, Severino et Ray (2012) suggèrent qu'

> « avec la multiplication du nombre et des types de bailleurs (chaque bailleur apportant sa propre vision de ce qui constitue une « bonne » politique de santé ou d'éducation et imposant ses conditions correspondantes de mise à disposition des fonds), un pays en développement peut de nos jours non seulement recevoir un mauvais conseil, mais également un autre diamétralement opposé, sur la façon de procéder pour mettre en œuvre chaque composante et chaque étape de son programme de développement » (Severino et Ray, 2012, p. 97).

Ces conditions se manifestent sous plusieurs formes. Il y a les donateurs qui exigent des bénéficiaires d'acheter des biens et des services aux pays donateurs (Bong Uh et Siddiky, 2017) ; d'où certains auteurs estiment que l'aide au développement est conçue pour répondre aux priorités politiques et économiques des pays donateurs plutôt qu'aux besoins de développement des bénéficiaires (Cassen et coll., 1986 ; Webster,1984). Parmi les services exigés figure la provenance des experts qui doivent accompagner les bénéficiaires dans l'opérationnalisation des programmes financés. Venant de loin et n'ayant pas forcément connaissance des pays bénéficiaires, ces experts pilotent ces programmes en dehors des réalités contextuelles, d'où Easterly (2005) qui reprend certains mots de F. A.V. Hayek qui estime que :

> « […]. The success of action in society depends on more particular facts than anyone can possibly know. The curious task of economics is to demonstrate to men how little they really know about what they imagine they can design. The escalation of Western interventions in Africa shows an arrogance in the face of very imperfect knowledge. Once economists discard arrogance, there is hope to hold donors accountable for such piecemeal outcomes as well-maintained roads, water supply, medicines, nutritional supplements, and textbooks, to improve the well-being of the poorest people in the world » (Easterly, 2005, p. 23).

En outre, la concurrence et les intérêts divergents des donateurs donnent naissance à un autre problème de l'aide au développement, celui de la concentration sur les mêmes pays ou les mêmes régions bénéficiaires dépendamment des intérêts attendus en retour ou la capacité des lobbies à attirer l'intérêt et la sympathie des donateurs, ce qui fait que certains pays ou régions restent orphelins de l'aide internationale (Severino et Ray, 2012). Par ailleurs, ce mode de

fonctionnement des donateurs est aussi susceptible d'engendrer la redondance des actions, des interférences entre les initiatives et le gaspillage de ressources (Severino et Ray, 2012).

Bien que le débat demeure sur l'efficacité de l'aide au développement au point que certains suggèrent de l'arrêter (Moyo, 2009), d'autres études démontrent certains succès moyennant des défis à relever (Riddell, 2007 ; Howarth, 2017 ; Dreher et coll., 2024). En suggérant d'arrêter l'aide au développement, Moyo (2009) estime que celle-ci pourrait être remplacée par des investissements directs étrangers. Néanmoins, les conditions ne sont pas réunies en Afrique pour attirer plus d'investisseurs étrangers. Certains de ces obstacles ont été précédemment mentionnés : ces investisseurs ne sont pas intéressés d'investir dans les pays qui occupent le devant en matière de corruption sur le plan planétaire. Ils ne sont pas non plus intéressés à investir dans des pays caractérisés par des guerres intempestives et cycliques. La loi du plus fort qui caractérise beaucoup de ces pays n'est pas encore moins de nature à attirer plus d'investissements étrangers, pour ne citer que cela. Par ailleurs, dans son rapport de 2023 sur l'investissement direct étranger, le principal organe des Nations Unies chargé du commerce et du développement (UNCTAD) estime que les investissements directs étrangers en Afrique ont globalement diminué de 3% en 2023 (UN Trade and Developement, 2023). De plus, cette diminution s'est manifestée dans toutes les régions de l'Afrique : en Afrique du Nord, les investissements directs étrangers ont baissé de 12 %, ils ont diminué de 1% en Afrique de l'Ouest, de 17 en Afrique centrale, de 3% en Afrique de l'Est. En Afrique australe, ces investissements ont par exemple diminué jusqu'à 43% en Afrique du Sud (UN Trade and Developement, 2023).

Les récentes mesures du gouvernement américain concernant l'arrêt des financements pour plusieurs programmes de l'USAID ont démontré jusqu'à quel point les bénéficiaires n'étaient pas prêts pour trouver d'autres alternatives. Les conséquences de ces mesures se sont fait ressentir à l'échelle planétaire. Au Kenya et en Afrique du Sud, les séropositifs craignaient de ne plus avoir les antirétroviraux alors qu'au Soudan ravagé par la guerre, la crainte était de n'est plus avoir les denrées alimentaires (Radio Canada, 2025). Ces mesures ont mis à l'arrêt le processus de déminage des bombes au Cambodge larguées par les États-Unis lors

de la guerre au Viêtnam (Fontana, 2025). Au Ghana, les médecins s'inquiètent, car ils sont « confrontés à d'éventuelles ruptures de stock, qui pourraient entraîner une augmentation des maladies évitables, des décès maternels et une résurgence de virus comme le paludisme et la tuberculose » (Herrera, 2025, paragr. 9). Bref, ces mesures touchent la quasi-totalité des domaines vitaux pour les citoyens tels que la santé, l'agriculture, l'éducation, la sécurité, etc. Pour le moment ou du moins dans un avenir proche, d'autres alternatives ne se font pas apparaitre et les États bénéficiaires ne sont pas en mesure de prendre la relève pour entièrement financer la mise en œuvre de leurs politiques, d'où la nécessité encore de l'aide internationale.

Considérant que la mise en œuvre de certaines politiques en Afrique dépend des financements étrangers, et que les donateurs posent souvent des conditions préalables à leur octroi, nous estimons que le caractère favorable de ces conditions est un facteur déterminant pour la mise en œuvre réussie de ces politiques. C'est un facteur déterminant dans la mesure où les exemples précédemment cités démontrent que les États africains ne sont pas encore en mesure de remplacer les financements étrangers pour exécuter ces politiques.
De manière brève, nous retenons que, pour que la mise en œuvre aboutisse aux résultats escomptés en Afrique subsahélienne, en complément aux facteurs testés dans le monde occidental résumé dans l'**encadré 1** s'ajoutent les facteurs spécifiques à l'Afrique subsaharienne synthétisés dans **l'encadré 2** suivant :

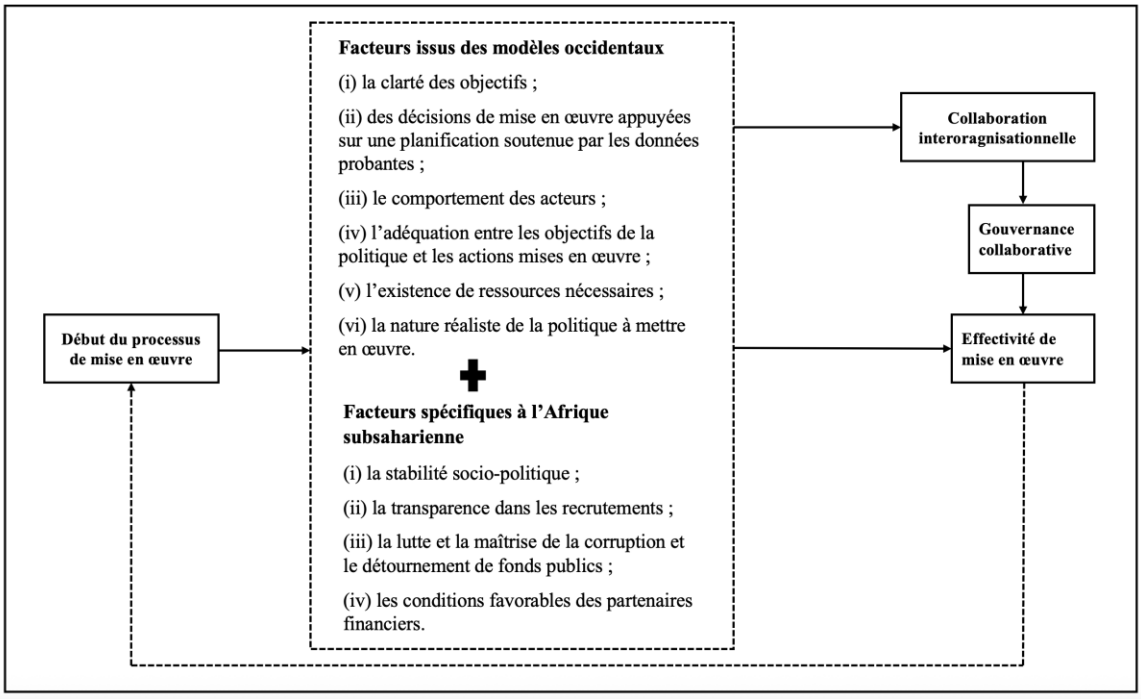
(i) la stabilité socio-politique ;
(ii) la transparence dans les recrutements ;
(iii) la lutte et la maîtrise de la corruption et le détournement de fonds publics ;
(iv) les conditions favorables des partenaires financiers (donateurs).

À côté de la complémentarité entre les facteurs inspirés des modèles occidentaux et les facteurs qui sont spécifiques à l'Afrique subsaharienne, nous estimons en outre que la dimension collaborative entre les différentes organisations et entités étatiques et non étatiques est nécessaire dans certains cas. Comme nous l'avons évoqué précédemment,

compte tenu de la complexité de certains problèmes, la collaboration entre les différentes institutions étatiques et non étatiques devient de plus en plus un passage obligé pour mettre en œuvre certaines politiques (Emerson et Nabatchi, 2015 ; Ansell et Gash, 2008). Il en va de même pour les problèmes qui dépassent le champ de compétences d'une seule structure étatique ou paraétatique (ministères, agences gouvernementales, structures décentralisées, etc.) (Bazinet et coll., 2021).

Ainsi, la complémentarité entre les facteurs inspirés des réflexions et des travaux de terrain du monde occidental et les facteurs spécifiques au contexte africain ainsi que la dimension collaborative entre les différentes organisations nous permet de construire un modèle suivant :

Figure 7 : Modèle d'analyse de la mise en œuvre en Afrique subsaharienne



Source: auteur

3.6. Positionnement et contribution du cadre d'analyse

De prime abord, le cadre d'analyse que nous proposons est bâti dans l'esprit de la complémentarité entre les facteurs ayant un impact sur la mise en œuvre des politiques publiques, issus du contexte occidental d'une part, et ceux qui sont spécifiques à l'Afrique subsaharienne, d'autre part.

Pour la mise en œuvre des politiques publiques visant la résolution des problèmes moins complexes, nous suggérons que la complémentarité entre les facteurs issus du monde occidental et les facteurs spécifiques à l'Afrique subsaharienne permet de bien mener le processus de mise en œuvre.

Concernant la mise en œuvre visant à résoudre des problèmes complexes (ce qui sous-entend l'implication d'un nombre élevé d'acteurs), à côté de la complémentarité entre les facteurs issus des deux contextes (l'occident et l'Afrique subsaharienne), nous estimons que la manière dont les différentes organisations concernées par la mise en œuvre interagissent pour résoudre les problèmes complexes, constitue un facteur supplémentaire à considérer pour réussir la mise en œuvre des politiques publiques en Afrique subsaharienne.

La contribution de ce cadre d'analyse au corpus de la mise en œuvre de politiques est de double manière. Alors que certains auteurs (par exemple ceux cités dans les sections précédentes) ne se limitent qu'à dénoncer comment les modèles occidentaux ne fonctionnent pas pour étudier la mise en œuvre des politiques publiques dans le contexte africain, nous proposons un cadre analytique qui fait dialoguer les réflexions suggérées dans les deux contextes afin d'identifier les éléments issus des études et des analyses dans le contexte occidental, mais qui peuvent aussi fonctionner dans le contexte africain. En prenant cette approche, nous arrivons à concevoir un cadre analytique plus complet, intégrant à la fois la robustesse théorique des modèles classiques et l'ancrage contextuel indispensable à l'effectivité de la mise en œuvre dans le contexte africain. Bien que les critiques émises soient fondées, nous estimons que se limiter à critiquer ne suffit pas pour changer la donne, quoiqu'on dénonce, on ne peut pas réinventer la mise en œuvre à partir de zéro.

En complément avec la première contribution, le modèle que nous proposons répond aux inquiétudes de l'importation ou la transposition intégrale des modèles occidentaux pour étudier les phénomènes sociaux dans d'autres contextes ayant leurs propres réalités. En plus des facteurs étudiés dans le contexte occidental, nous ajoutons des facteurs spécifiques à l'Afrique subsaharienne et leur complémentarité fait que notre modèle soit complet, adéquat et adapté pour étudier la mise en œuvre de politiques publiques dans le contexte africain. Nous partons du principe que le processus de mise en œuvre est le produit d'expériences spécifiques, de trajectoires institutionnelles singulières et de contextes socioéconomiques ayant leurs particularités, d'où la prise en compte des spécificités contextuelles est un élément central de ce modèle.

CHAPITRE 4 : MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre présente la méthodologie que nous avons utilisée pour étudier les facteurs qui expliquent les dysfonctionnements observés dans la mise en œuvre de la politique de réforme de l'enseignement fondamental et post-fondamental au Burundi. Dans un premier temps, nous discutons de notre positionnement ontologique et épistémologique qui nous a guidé dans ce processus. Ensuite, nous abordons nos choix méthodologiques, puis le processus de choix d'unités d'analyse et de participants, la méthode de collecte des données ainsi que le processus de traitement de ces derniers. Enfin, nous présentons les considérations éthiques qui ont guidé notre démarche.

4.1. Positionnement ontologique et épistémologique

Un projet de recherche demande un engagement sans relâche de la part du chercheur. En ce sens, le positionnement de celui-ci face aux différents publics auxquels il se voit confronter est indispensable pour mener une recherche, qu'il s'agisse des institutions qui l'emploient ou qui le financent, de ses pairs qui l'évaluent ou encore des acteurs qui lui donnent accès au terrain (Lelubre, 2013). Par ailleurs, Yanow (2014) estime que toute recherche empirique devrait au préalable avoir une précision concernant le positionnement ontologique et épistémologique du chercheur et Lelubre (2013) abonde dans le même sens en soulignant que « le chercheur doit pouvoir s'engager tant d'un point de vue individuel que sociétal, faisant de la recherche un outil au service de la collectivité » (Lelubre, 2013, p. 15).

L'ontologie est définie comme l'étude de l'« être » et s'intéresse à « ce qui est », c'est-à-dire à la nature de l'existence et à la structure de la réalité en tant que telle (Crotty, 1998). Snape et Spencer (2003) définissent également l'ontologie comme la nature du monde et ce que nous pouvons en savoir alors que Bryman (2008) introduit le concept d'ontologie sociale qu'il définit comme une considération philosophique dans la recherche qui concerne la nature des entités sociales, c'est-à-dire si ces entités sociales sont ou peuvent être des entités objectives qui existent indépendamment des acteurs sociaux ou si elles sont plutôt des constructions sociales en elles-mêmes construites à partir des perceptions, des actions et des interprétations des individus dans la société. Par ailleurs, Ormston et coll. (2014) abordent

l'ontologie dans le sens proche de Bryman (2008) en suggérant qu'elle concerne la question de savoir « s'il existe ou non une réalité sociale qui existe indépendamment des conceptions et des interprétations humaines et, en étroite relation avec cela, s'il existe une réalité sociale partagée ou seulement de multiples réalités spécifiques au contexte » (p.4).

Parlant de l'épistémologie, c'est l'ensemble des hypothèses que nous faisons sur le type ou la nature de la connaissance (Richards, 2003) ou sur la façon dont il est possible de découvrir le monde (Snape et Spencer, 2003). Crotty (1998) estime que l'épistémologie est une façon de voir le monde et de lui donner un sens. Elle implique des connaissances et, nécessairement, une certaine compréhension de ce que ces connaissances impliquent. Bryman (2008) abonde dans le même sens tout en ajoutant que l'épistémologie est « une question concernant ce qui est (ou devrait être) considéré comme une connaissance acceptable dans une discipline » (p.13). Enfin, Cohen et coll. (2007) estiment que l'épistémologie concerne les hypothèses que l'on fait sur « les bases mêmes de la connaissance - sa nature et sa forme, comment elle peut être acquise et comment elle peut être communiquée à d'autres êtres humains » (p.7). En outre, ces auteurs soulignent que le type d'hypothèses épistémologiques qu'un chercheur émet ou maintient à propos de la connaissance affecte profondément la manière dont il va s'y prendre pour découvrir des connaissances sur le comportement social.

Bien qu'il soit vraiment nécessaire de prendre conscience et préciser le positionnement ontologique et épistémologique dans la mesure où cela aide à la justification des choix méthodologiques (Yanow, 2014), il n'existe pas de voie concluante pour classifier les différentes perspectives philosophiques et théoriques qui ont influencé et distingué les différents types de recherches qualitatives (Patton, 2002). Par ailleurs, les auteurs présentent différemment les paradigmes de recherche en lien avec l'ontologie et l'épistémologie. À titre illustratif, Lincoln et Guba (2000) présentent cinq paradigmes de recherche à savoir : le positivisme, le post-positivisme, la théorie critique, le constructivisme et le participatif, alors que Crotty (1998) estime qu'il y a trois principales influences épistémologiques : l'objectivisme, le constructionnisme et le subjectivisme.

Considérant notre expérience personnelle comme participant à la mise en œuvre de projets publics sur le plan national (Burundi et Bénin) et les projets d'envergure internationale (Université Senghor, opérateur direct de la Francophonie en Égypte) et nos interactions que nous avons eu avec les fonctionnaires québécois et du gouvernement fédéral participant au Cercle de jeunes leaders en administration publique au sein de la Chaire en leadership dans le secteur public de l'ENAP, nous estimons qu' une vérité universelle au sein des sciences sociales qui s'applique dans tous les contextes serait comme « le monstre du Loch Ness » que mentionne Barreau (2001). Tout le monde en a entendu parler, on l'aperçoit de temps en temps, mais personne n'est sûr que la bête existe vraiment (*idem*). La mise en œuvre des politiques publiques vise à apporter des solutions aux problèmes ou répondre aux besoins des citoyens dans un contexte quelconque ayant ses réalités propres. Cela fait qu'il y ait « des réalités multiples issues des expériences locales, quotidiennes et émergentes des participants » (Brower et coll., 2000, p.366) et dans le cadre d'une recherche « *the research participants are viewed as helping to construct the reality with the researchers* » (Robson, 2002, p. 27), ce qui veut dire que la réalité est intimement liée à son contexte.

De ce qui précède, nous annonçons nous inscrire dans une perspective constructiviste qui sous-tend que la réalité est socialement construite. Nous estimons que nos expériences passées et notre socialisation (qui diffère d'un contexte à l'autre) construisent notre vision du monde. Pour ce faire, les répondants qui ont participé à notre recherche n'ont pas agi à partir d'une table rase. En revanche, ils sont influencés par les croyances, les traditions et les dilemmes dont ils héritent et qu'ils rencontrent (Boswell et coll. 2019). Par ailleurs, chaque nation, chaque société a ses propres caractéristiques qui sont souvent complexes, ainsi, la considération des aspects contextuels, culturels, les motivations et leurs significations dans leurs contextes est une façon de mieux étudier les phonèmes sociaux (Lahire, 1996). Nous estimons que nous n'aurions pas pu expliquer les lacunes observées dans la mise en œuvre de la politique de réforme de l'enseignement fondamental et post-fondamental au Burundi sans passer par les agents qui l'exécutent au quotidien sur les différents échelons et avec lesquels nous avons pu construire la réalité. Notre recherche n'a pas une visée prédictive, cependant, elle cherche à comprendre un phénomène social qui nécessite une analyse en

profondeur dans un contexte réel en effectuant des spécifications, en précisant des détails et en expliquant des particularités (Yin, 2014), afin de comprendre la réalité, interpréter et donner du sens à la mise en œuvre de la politique que nous étudions. Ainsi, comme le suggère Anadón (2006), la mise en œuvre de la réforme que nous étudions a été analysée à partir des témoignages, du vécu et de la perception des acteurs au cœur du phénomène.

Par ailleurs, notre positionnement s'inscrit en droite ligne avec ce que plusieurs chercheurs prônent, comme nous l'avons précédemment mentionné en détail dans le chapitre du cadre d'analyse. Ils dénoncent la systématisation des modèles testés dans les contextes spécifiques, avec leurs réalités propres ; ce qui fait que ces derniers soient inapplicables ou incomplets dans d'autres contextes, étant donné que chaque contexte a sa réalité spécifique à considérer, surtout quand on étudie un phénomène social. Dans cette logique, Lincoln et Guba (2013) le précisent bien en soulignant que :

> « […] social reality is relative to the individuals involved and to the particular context in which they find themselves. Change the individuals and you change the reality. Or change the context and you change the reality. Or change both the individuals and the context and thoroughly change the reality » (Lincoln et Guba, 2013, p. 39).

En discutant avec chaque répondant faisant partie de notre échantillon des agents qui ont contribué à la mise en œuvre de cette réforme « dans son contexte immédiat, son histoire et ses différentes dimensions » (Roy, 2009, p. 207), cela nous a permis de comprendre et d'expliquer les dysfonctionnements de la mise en œuvre de ladite réforme, ce qui correspond à l'objectif central de cette thèse.

4.2. Choix méthodologiques

L'objectif de cette étude, rappelons-le, vise à expliquer les dysfonctionnements observés dans la mise en œuvre de la politique de réforme de l'enseignement fondamental et post-fondamental au Burundi. Par conséquent, cette étude n'a pas une visée prédictive, nous cherchons en revanche à avoir les éléments de compréhension d'un phénomène étudié comme le décrivent Singleton et Straits (2017). À cet effet, nous avons mené cette étude sur

la base d'une méthode qualitative. Ce choix s'explique du fait qu'elle a démontré son efficacité et sa rigueur scientifique pour analyser les phénomènes sociaux comme le suggèrent les auteurs que nous citons dans les paragraphes suivants.

Caron (2017) suggère que les méthodes qualitatives se rapportent sur la compréhension de la réalité sociale dans son contexte et Rondeau et coll. (2023) soutiennent que l'approche qualitative permet à la personne chercheuse d'avoir accès aux actions et/ou aux processus vécus plus intimement à partir des témoignages libres; le but étant de prendre acte des actions, des comportements, des expériences, des ressentis et de comprendre les logiques et les processus à l'œuvre au regard de telle ou telle situation. Par ailleurs Rondeau et coll. (2023) ajoutent qu'un utilisant cette approche, les expériences des répondants sont abordées telles qu'elles ont été vécues et racontées, avec leur complexité, ses aspérités et ses hésitations. Dans cette même logique, Blais et Martineau (2006) ajoutent une dimension supplémentaire en nuançant que, même si l'analyse dans l'approche qualitative est orientée par les objectifs de recherche au départ, « les résultats proviennent directement de l'analyse des données brutes et non pas à partir de réponses souhaitées par le chercheur » (Blais et Martineau, 2006, p.5). À cet effet, les objectifs tels qu'ils sont formulés, donnent une perspective au chercheur pour conduire la recherche, mais « ne constituent pas une série « d'attentes » à produire, c'est-à-dire des résultats spécifiques à obtenir à tout prix » (Blais et Martineau, 2006, p.5).

Ainsi, Savoie-Zajc (2018) affirme que la méthode qualitative

> « […] possède une qualité de susciter l'engagement des praticiens, étant donné que les problématiques de recherche abordées sont proches des problématiques professionnelles rencontrées. De plus, parce que la recherche qualitative se fait sur les terrains avec les acteurs des milieux, les personnes se sentent respectées, écoutées et valorisées par des formes de recherche qui mettent en évidence la complexité des pratiques et les limites réelles que rencontrent les praticiens dans l'exercice de leurs tâches. Les résultats de la recherche s'ancrent donc dans les réalités des personnes, elles sont cohérentes avec les dynamiques organisationnelles, culturelles et sociales, contextes dans lesquels les pratiques s'exercent. C'est donc par une fine connaissance des pratiques produite par la recherche qualitative que les ajustements de pratiques professionnelles sont éclairés » (Savoie-Zajc, 2018, p.192-193).

Anadón (2006) converge avec les précédents auteurs en soulignant que la méthode qualitative est ouverte au monde de l'expérience, de la culture et du vécu, elle valorise l'exploration inductive et elle élabore une connaissance holistique de la réalité et maintient une riche dynamique d'échanges avec les recherches dites participatives dans le processus de la co-construction de la réalité avec les répondants, ce qui lui confère une place de choix dans les sciences sociales et humaines (Anadón, 2006). Par ailleurs, Ospina et coll. (2017) suggèrent que l'approche qualitative dans la recherche empirique en sciences sociales demeure importante dans la mesure où elle exige un contact intense et prolongé avec les acteurs sociaux dans des contextes locaux, ce qui permet l'intégration d'une vision holistique du contexte de l'étude (Creswell et Poth, 2018) pour saisir les visions du monde des participants, en se concentrant sur les mots et autres formes de représentation, afin de mettre en lumière le sens à travers l'analyse des thèmes, des lacunes (Ospina et coll., 2017) et produire, parmi les interprétations possibles, une compréhension convaincante du phénomène par rapport aux hypothèses théoriques utilisées et aux normes de qualité établies (Miles et coll., 2014). Par ailleurs, d'autres auteurs (Pratt, 2009 ; Gephart, 2004) estiment que les approches qualitatives mettent ainsi en lumière les processus et les significations associés à un phénomène dans un contexte réel et offrent des perspectives souvent difficiles à obtenir avec des données numériques.

Parmi les différentes approches qualitatives, notamment la phénoménologie (Giorgi, 1985; van Manen, 2021), l'ethnographie (Gumperz, 1989; Spradley, 1979), l'étude de cas (Merriam, 1991; Yin, 2014), la théorisation ancrée (Glaser et Strauss, 1967; Charmaz, 2017; Ralph et coll.,2015) et l'analyse narrative (Dodge et coll., 2005; Daiute, 2014), nous avons opté une étude de cas. À cet effet, notre choix se justifie aisément, car, notre étude se focalise sur une seule politique, d'un seul pays, au sein d'un seul ministère, sur période déterminée (2013-2025).

Plusieurs auteurs se sont intéressés à l'approche de l'étude de cas. En ce sens, Creswell et Poth (2018) suggèrent que c'est une approche

> « […] dans laquelle l'enquêteur explore une vie réelle, un système contemporain délimité (un cas) ou plusieurs systèmes délimités (des cas) au fil du temps, par le biais d'une collecte approfondie et détaillée de données impliquant de multiples sources d'information (observations, entretiens, audiovisuel, matériel, documents et rapports) […] » (p. 96-97).

Flyvbjerg (2011) citant le dictionnaire de Merriam-Webster (2009) abonde dans le même sens, spécifiant que l'étude de cas est une « analyse intensive d'une unité individuelle (personne ou communauté) mettant l'accent sur les facteurs de développement en relation avec l'environnement » (p. 301). Par ailleurs, l'approche qualitative basée sur l'étude de cas permet de traiter des entités concrètes comme un individu, groupe d'individus, une organisation, une relation, un processus décisionnel (Schwandt et Gates, 2018 ; Rule et John, 2015), ce qui cadre bien avec la thématique que nous nous proposons d'étudier. De surcroît, cette approche permet de traiter une question au niveau micro (personnes, relations interpersonnelles), méso (organisation, institutions) et macro (communautés, démocraties sociétés) (Schwandt et Gates, 2018). Par ailleurs, Blais et Martineau (2006) quant à eux, estiment que l'approche qualitative basée sur l'étude de cas permet d'aller « au-delà de ce que les données brutes disent a priori » (p.3).

L'approche qualitative basée sur l'étude de cas a prouvé sa rigueur et son efficacité dans les études célèbres comme le cas des missiles de Cuba (Allison, 1960) et la célèbre étude de mise en œuvre de la politique de construction d'infrastructures publiques et la création d'emploi menée par Pressman et Wildavsky, [1973] (1984) à Oakland en Californie. Elle est aussi une approche de premier plan dans les sciences sociales et est particulièrement populaire parmi les étudiants de troisième cycle (Rule et John, 2015). De plus, c'est une approche qui est couramment utilisée pour étudier la mise en œuvre des politiques publiques. À titre illustratif, on peut citer notamment Dupuy et Thoenig (1983) qui ont analysé la politique de réformes engagées par le gouvernement français dans les années 1960 et 1970 en vue de fusionner les communes en suivant une loi votée en 1971, Mayntz (1978) a étudié

la mise en œuvre de la loi fédérale de contrôle d'émissions polluantes votée en 1974 en Allemagne. Par ailleurs, d'autres études récentes ont utilisé cette approche. Lægreid et Rykkja (2022) ont analysé la mise en œuvre de deux politiques norvégiennes : l'une intitulée « collaboration 0-24 » qui visait à renforcer le suivi des enfants et des jeunes vulnérables et de leurs familles, l'autre concernait les arrangements/accords de collaboration pour lutter contre la criminalité en milieu de travail, Boudreau (2021) a analysé les défis de collaboration dans la mutualisation de ressources en se focalisant sur le projet gouvernemental d'infrastructure géomatique ouverte au Québec et Bazinet et Charboneau (2021) ont étudié les retombées d'un projet interministériel pour renforcer l'intégrité des programmes à la population au Québec.

Avec cette approche qui avait déjà prouvé sa rigueur dans le monde scientifique comme le montrent les écrits précédemment mentionnés, nous avons pu entrer en contact avec les agents qui ont conçu et exécutent quotidiennement la réforme de l'enseignement fondamental et post-fondamental sur les différents paliers, afin de coconstruire la réalité sur les facteurs qui expliquent les dysfonctionnements dans sa mise en œuvre, ce qui est en droite ligne avec notre positionnement ontologique et épistémologique. En recoupant et en faisant le croisement des informations recueillies individuellement de la part des répondants, sur les différents niveaux de l'exécution de la réforme, cela nous a permis d'identifier les tendances qui nous ont donné la possibilité de mobiliser les facteurs qui expliquent les dysfonctionnements de cette réforme, après l'interprétation des réponses recueillies selon le cadre d'analyse préalablement proposé.

Plus précisément, le cadre d'analyse que nous avons mobilisé dans cette recherche s'inscrit dans un positionnement ontologique qui considère les politiques publiques et leurs processus de mise en œuvre comme des réalités socialement construites, façonnées par les interactions, les interprétations et les pratiques des acteurs qui y prennent part. Sur le plan épistémologique, cette posture privilégie une approche interprétative, visant à comprendre le sens que les acteurs attribuent à leurs actions, plutôt qu'à en mesurer uniquement les effets de manière objectivante. Ce positionnement justifie le recours à une méthodologie

qualitative, fondée principalement sur des entretiens auprès d'acteurs institutionnels impliqués dans l'exécution de ladite réforme aux différents niveaux du système éducatif et les professionnels externes qui nous ont permis d'avoir une lecture nuancée. En articulant ces choix, la méthodologie adoptée apparaît ainsi comme le prolongement opérationnel du cadre d'analyse et du positionnement et ontologique et épistémologique, permettant une analyse en profondeur et contextualisée des dynamiques de mise en œuvre de la réforme que nous étudions.

4.3. Unités d'analyse et choix des participants

Concernant le choix des répondants, Mason (2002) suggère aux chercheurs de se poser les trois questions suivantes afin de faire un bon départ : (i) quel travail dois-je accomplir avec mes répondants ? (ii) quel est l'univers ou la population au sens large dont je souhaite tirer les répondants ? (iii) quelle est la nature de mon intérêt pour cet univers ou cette population ? (Mason, 2002, p.121). Les réponses à ces questions dépendent de la question de recherche. Dans cette même logique, Flyvbjerg (2011) souligne que le choix des répondants dépend des informations dont on a besoin et cette stratégie vise à maximiser l'utilité des informations provenant de petits groupes de ces derniers. Bref, les répondants sont sélectionnés sur base des attentes quant à leur contenu informatif.

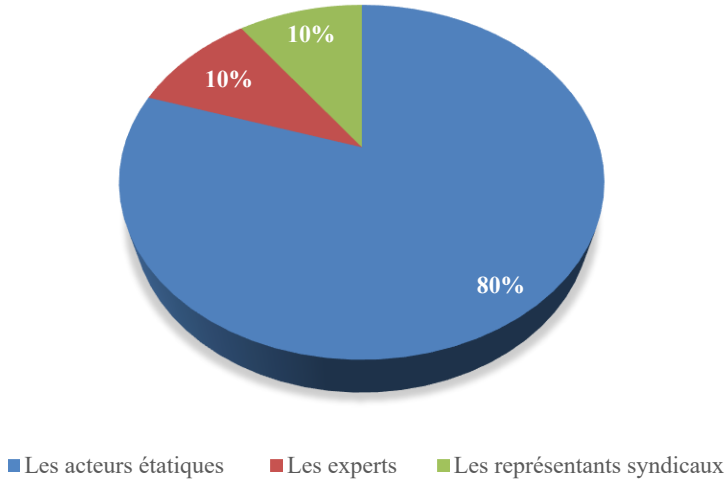
En ce qui concerne la réalisation de cette étude, au fur et à mesure que nous avons avancé dans notre cheminement académique, nous avons progressivement échangé avec nos connaissances au ministère de l'Éducation nationale et de la recherche scientifique (MENRS) de la République du Burundi pour analyser la faisabilité de notre étude, ce qui nous a permis d'établir des contacts préalables et de connaître les autorisations nécessaires à chercher et leurs possibilités d'obtention, avant d'aller faire le terrain. Après avoir eu le certificat éthique de l'ENAP et les lettres de demande d'autorisation à mener des entretiens fournis aussi par l'ENAP, nous sommes parti au Burundi pour effectuer un terrain pendant près de deux mois et demi.

Arrivé au pays, nous sommes allés rencontrer nos contacts préalablement informés de notre arrivée avant notre départ, afin de nous guider dans le processus de présentation de la demande d'autorisation pour mener les entretiens auprès du MENRS. Ensuite, nous sommes allés déposer les documents requis (le certificat éthique de l'ENAP, la lettre officielle de demande d'autorisation pour mener les entretiens fournis par l'ENAP, la preuve d'admission à l'ENAP et notre document d'identité). Après une semaine, le MENRS nous a contacté pour nous informer de l'approbation pour effectuer les entretiens et nous a référé aux différents responsables de la mise en œuvre de la réforme de l'enseignement fondamental et post-fondamental au niveau de national.

Après l'obtention de l'autorisation, l'étape suivante a été l'identification des unités et des personnes à interviewer. Selon notre plan préalablement défini, il était prévu que nos répondants proviennent principalement de trois grandes catégories à savoir :
(i) les acteurs étatiques : Cette catégorie englobe les agents de l'État, chargés d'exécuter la réforme de l'administration centrale au MENRS jusqu'en classe (les enseignants), en passant par les organes déconcentrés (les directions provinciales d'enseignement qui supervisent l'exécution de ladite réforme au niveau des provinces et les directions communales de l'enseignement qui supervisent la mise en œuvre de ladite réforme au niveau des communes). Au total, nous avons rencontré 24 répondants pour cette catégorie.
(ii) les experts des réformes éducatives au Burundi : Dans cette catégorie, nous avons rencontré un ancien ministre du MENRS et actuellement professeur émérite de l'Université du Burundi, un ancien directeur du *Bureau d'Éducation Rurale (BER) au* MENRS et actuellement doyen de faculté dans une université privée à Bujumbura et enfin, un professeur titulaire à l'École Normale Supérieure (ENS) qui forme les enseignants au Burundi. Tous les trois ont été choisis pour nous faire une lecture externe sur la manière dont la réforme qui fait l'objet de notre étude a été exécutée.
(iii) les représentants syndicaux: La réforme de l'enseignement fondamental et post-fondamental a modifié tout le système éducatif burundais, ayant, par exemple, un impact sur le calendrier scolaire et le temps de travail par l'ajout de nouveaux cours. Nous avons jugé important de nous entretenir avec les représentants nationaux des syndicats des enseignants,

qui sont des interlocuteurs du gouvernement pour défendre les intérêts de leurs membres. Dans cette catégorie, nous avons réussi à nous entretenir avec trois représentants nationaux de trois syndicats différents.

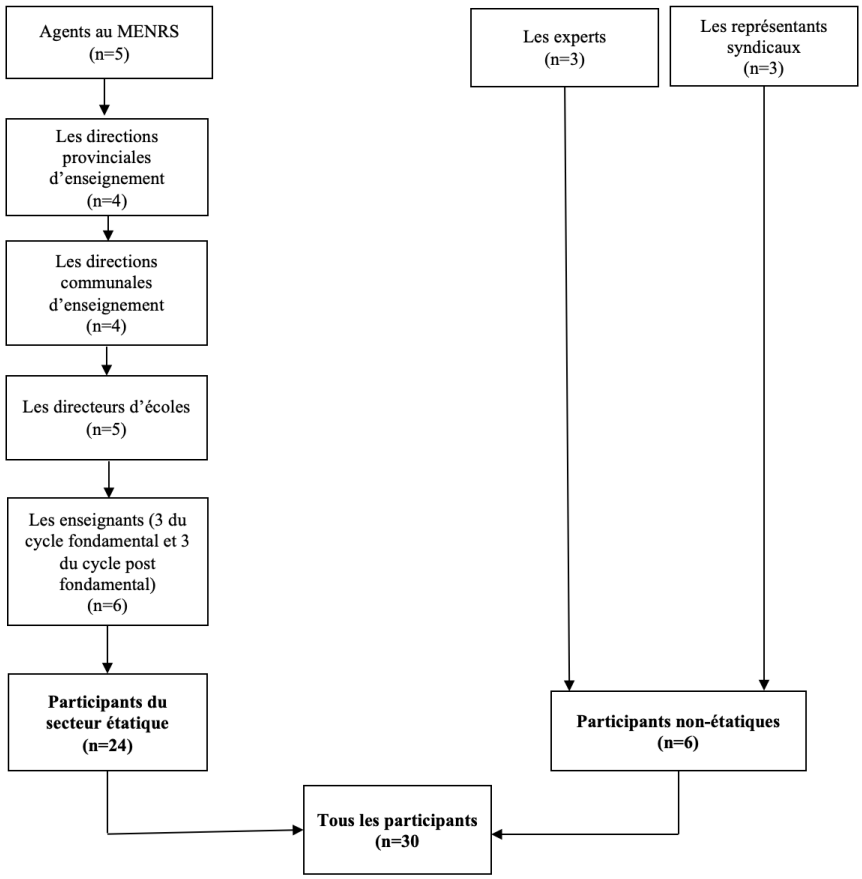
Figure 8 : Aperçu global des participants



Source: Auteur

Parmi les répondants en provenance du gouvernement, comme mentionné précédemment, nous nous sommes entretenus avec les agents au MENRS d'abord qui pilote la réforme au niveau national. Ensuite, pour identifier les participants des autres paliers du MENRS, nous avons fait la compilation des résultats du concours national pour les cinq dernières années (2020-2025) pour identifier les provinces qui sont à la tête de la classification et celles qui sont en bas du classement. Les participants des organes déconcentrés (les directeurs provinciaux et les directeurs communaux) ainsi que les directeurs d'écoles et les enseignants ont été choisis dans ces deux catégories des provinces. Cette démarche nous a permis de choisir de façon objective les entités (provinces, communes et écoles) dans lesquelles nous avons mené nos entretiens. De manière générale, le choix des participants a suivi le schéma suivant :

Figure 9: Répartition des répondants



Source: Auteur

En discutant avec ces participants qui sont au cœur de l'exécution de la réforme depuis 12 ans, sur les différents paliers, de l'administration centrale du MENRS jusqu'en classe, ainsi que la lecture des acteurs externes, en l'occurrence les experts du domaine et les représentants syndicaux, cela nous a permis de recueillir des témoignages à la source de l'exécution de ladite réforme. D'un côté, les entretiens menés auprès d'acteurs directement impliqués dans l'exécution de cette réforme se justifient par la nécessité de saisir le processus de mise en œuvre au plus près de réalités opérationnelles de la part des acteurs qui nous ont partagé leurs vécus quotidiens depuis plus d'une décennie qu'ils exécutent ladite réforme. De l'autre côté, ceux menés avec les acteurs qui ne sont pas directement impliqués dans le processus de mise en œuvre de ladite réforme, mais qui ont une expertise dans le pilotage des politiques éducatives au Burundi nous ont permis d'avoir une compréhension nuancée et le croisement de ces différents regards par rapport à l'exécution de celle-ci nous a permis d'enrichir

davantage notre analyse. Au total, nous avons réussi à réaliser trente entretiens dans sept provinces différentes (selon le découpage territorial d'avant septembre 2025) à savoir : Bujumbura-Mairie, Cibitoke, Gitega, Makamba, Ngozi, Rumonge et Rutana.

4.4. Méthode de collecte

Comme l'ont souligné Creswell et Poth (2018) dans leur définition de l'approche qualitative basée sur l'étude de cas (mentionné plus haut), l'une des stratégies utilisées pour la collecte des données est l'entretien et c'est cette technique que nous avons utilisée pour réaliser notre étude. À cet égard, Rondeau et coll. (2023) suggèrent que « les entretiens sont depuis longtemps et demeurent aujourd'hui le mode de collecte de données le plus sollicité » (p.6). En ce sens, Edwards et Holland (2013) affirment que « l'entretien est probablement la méthode la plus utilisée dans la recherche qualitative, une ressource centrale pour les sciences sociales. Les entretiens qualitatifs ont servi de base à de nombreuses études importantes […] » (p.1) et Nils et Rimé (2003) abondent dans le même sens en soulignant que l'entretien est un dialogue dont la finalité est de collecter des informations à propos d'un thème particulier.

Plus précisément, nous avons procédé par des entretiens semi-dirigés dans notre cas. Ainsi, Savoie-Zajc (2009) estime que les entretiens semi-dirigés permettent de faire

> « une interaction verbale animée de façon souple par le chercheur. Celui-ci se laissera guider par le rythme et le contenu unique de l'échange dans le but d'aborder, sur un mode qui ressemble à celui de la conversation, les thèmes généraux qu'il souhaite explorer avec le participant à la recherche. Grâce à cette interaction, une compréhension riche du phénomène à l'étude sera construite conjointement avec l'interviewé » (p.340).

Par ailleurs, Leech (2002) estime que les entretiens semi-dirigés fonctionnent bien pour une thématique dont le chercheur a une certaine connaissance, car ce qu'on sait déjà sur le sujet est aussi important que ce qu'on veut savoir, ce qu'on veut savoir détermine les questions qu'on va poser et ce qu'on sait déjà déterminera la manière dont on va les poser. Dans notre cas, avant d'aller sur le terrain, nous avons d'abord fait une analyse exploratoire des documents gouvernementaux, des rapports d'étude, des éléments audiovisuels et des articles

des journaux publiés sur le sujet afin d'aiguiser notre connaissance tel que le suggèrent Boote et Beile (2005). Les informations recueillies nous ont permis de constituer le premier chapitre de cette étude concernant les éléments contextuels et la problématisation, d'où l'importance de l'analyse exploratoire au préalable des documents disponibles pour avoir une vue panoramique sur le sujet.

De plus, nous avions également un guide d'entretien que nous avions préalablement réalisé à base de notre cadre d'analyse qui, à son tour, découle de la question de recherche ainsi que les informations recueillies lors de l'analyse documentaire. Les questions ont été formulées à base de thèmes clés de la réforme et nos répondants ont été invités à nous partager leurs témoignages sur ces derniers, tel qu'ils l'ont vécu eux-mêmes, comme le soulignent Rondeau et coll. (2023). Par ailleurs, nos entretiens se sont déroulés comme le décrit Boutin (2018), dans la mesure où notre rôle a été d'aider les participants à « explorer leurs expériences sur la mise en œuvre de ladite réforme, en leur demandant des éclaircissements sur un tel ou tel autre point, en les amenant à se prononcer librement sur telle ou telle piste, en les encourageant à faire tel ou tel lien et tout cela, sans mettre les mots dans leurs bouches » (Boutin, 2018, p.123).

Eu égard au nombre de répondants à interviewer, un nombre suffisant d'entretiens à faire pour répondre à une question de recherche n'est pas statique dans les écrits. En ce sens, Baribeau (2009) suggère que « l'essentiel pour un chercheur est de créer les meilleures conditions possibles pour que les participants se sentent à l'aise d'exprimer non seulement leur point de vue (objectif propre à l'entretien individuel, par exemple), mais davantage, de discuter, en toute sérénité […] » (p.135). D'autres auteurs (Morse, 1995 ; Guest et coll., 2006; Hennink et coll., 2017) suggèrent que le nombre de personnes à interviewer dépendra de la satisfaction des codes – quand on remarque qu'on est en train de recevoir des réponses redondantes à celles des répondants du (des) tour(s) précédent(s) et la satisfaction de sens – quand on constate qu'on a suffisamment de réponses à (aux) question(s) de recherche. Ce sont les deux dimensions qui nous ont guidés lors de nos entretiens. Pour y parvenir, nous avons fait des collectes en séquences, suivies par des traitements de données, ce qui nous a

permis de remarquer des redondances dans les réponses données et la satisfaction en termes de contenu pour répondre à notre question de recherche. Par ailleurs, Sawadogo (2021) précise bien que

> « […]. Le but de la recherche qualitative n'est pas d'avoir un échantillon représentatif, mais plutôt un échantillon qui reflète les caractéristiques et la richesse du contexte ou de la population étudiée. La détermination des caractéristiques des participant-e-s est une étape importante, car elle renseigne sur les différents interlocuteurs et différentes interlocutrices à contacter pour participer à la recherche. Dans l'approche qualitative, les deux qualités essentielles sont la diversité de l'expression et la présence dans l'échantillon d'individus présentant des caractéristiques très liées aux phénomènes étudiés. L'approche qualitative décrit et explique les phénomènes de façon détaillée à partir d'un nombre limité d'observations » (Sawadogo, 2021, chap.29)[10]

Concernant notre étude, la diversité de caractéristiques de nos répondants se manifeste de différentes manières. D'abord, pour les répondants du secteur étatique, nous avons pris le soin de diversifier la provenance des unités de participants, en partant de l'administration centrale du MENRS jusqu'en classe (les enseignants), en passant par ses organes déconcentrés (les directions provinciales d'enseignement et les directions communales d'enseignement) ainsi que les directions des écoles. Par ailleurs, les répondants des organes déconcentrés du MENRS proviennent de sept provinces différentes, ce qui constitue un autre atout important de la diversité d'opinions sur la façon dont la politique fut mise en œuvre. Ensuite, pour avoir une lecture nuancée sur la mise en œuvre de la réforme faisant objet de notre recherche, nous avons complété les entretiens des répondants du secteur étatique par des entretiens de la part des répondants du secteur non étatique, ce qui a contribué à la diversification des perceptions sur le sujet, permettant ainsi une analyse en profondeur.

Par rapport au lien existant entre les répondants et le phénomène étudié, la première catégorie constituée de répondants du secteur étatique qui sont tous directement impliqués dans la mise en œuvre de ladite réforme. Leur implication est de différente manière selon le palier auquel ils sont et le poste qu'ils occupent au sein des organes du MENRS. La seconde catégorie de

[10] https://scienceetbiencommun.pressbooks.pub/projetthese/chapter/methodes-qualitatives-de-recherche/ consultée le 16 janvier 2026 (cet ouvrage est encore en version html seulement au moment de la rédaction de ce chapitre).

répondants non étatiques est d'abord constituée par des experts qui ont une expertise sur la mise en œuvre des politiques éducatives au Burundi, du fait de leur expérience dans le passé au sein du MENRS, renforcée par leurs fonctions actuelles de professeurs dans des facultés des sciences de l'éducation au sein de diverses universités au Burundi. Dans cette même catégorie des répondants non étatique, nous avons jugé utile de nous entretenir avec les représentants syndicaux qui défendent les intérêts des enseignants au niveau national du fait que la réforme a touché l'organisation des cours, agrandissant ainsi le calendrier scolaire en augmentant les heures de travail. Toutes ces dimensions prises ensemble, nous ont permis d'avoir l'accès « aux processus vécus plus intimement à partir des témoignages libres et ouverts » (Rondeau et coll., 2023, p. 7), grâce à la générosité de nos participants qui ont accepté de nous donner l'accès à leurs expériences et de nous partager leurs appréhensions sur la façon dont la politique qui fait objet de notre étude a été exécutée. Sur leur consentement libre et éclairé, tous les entretiens ont été enregistrés dans un format audio pour faciliter la transcription fidèle et complète de leurs propos. Les entretiens ont duré entre 30 et 90 min.

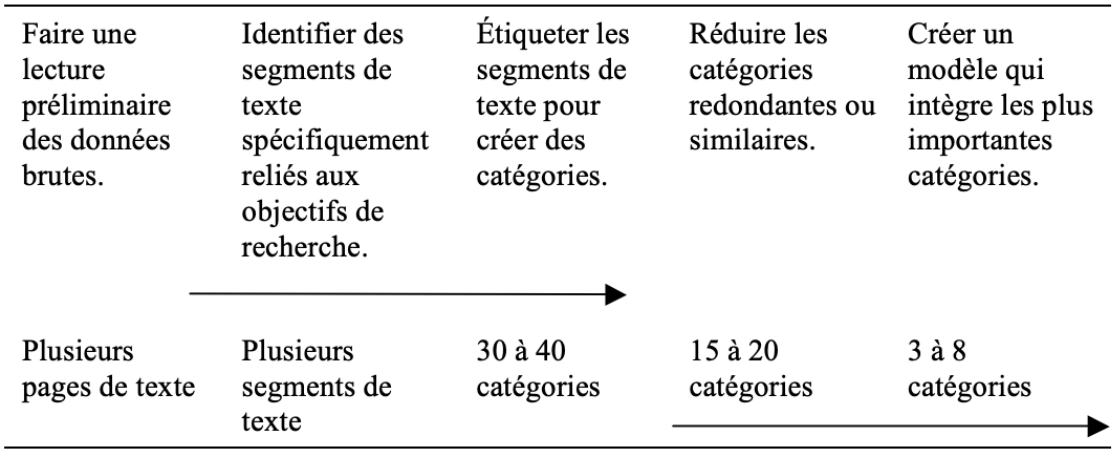
4.5. Traitement des entretiens

La première phase de traitement de données a été la transcription des entretiens. Nous avons transcrit nos entretiens selon l'approche de Paillé et Mucchielli (2021). Pour ces auteurs, la transcription de chaque entretien devrait être effectuée par plus d'une personne pour s'assurer de la transcription fidèle des propos du répondant, et ce, de façon séparée. À cet effet, le premier chercheur fait la transcription de l'entretien et la révise plusieurs fois. Ce même processus est repris par ses co-chercheurs de façon individuelle. À la fin, tous ces chercheurs se rassemblent pour analyser ensemble leurs transcriptions. En cas de divergences dans la transcription des propos du répondant à certains niveaux, ces derniers réécoutent ensemble l'enregistrement ou révise ensemble les notes prises au moment de l'entretien, jusqu'à réaliser une transcription la plus homogène possible (Paillé et Mucchielli (2021). En ce qui nous concerne, pour nous assurer de la transcription fidèle des propos des participants, nous avons recruté trois doctorants de l'Université du Burundi, qui nous ont aidés à faire la transcription, réalisée de façon individuelle pour chaque entretien à côté des nôtres. Cela

sous-entend que, pour chaque entretien, nous avons fait quatre versions différentes. Ensuite, nous avons comparé nos transcriptions faites individuellement pour identifier les divergences et les similitudes de transcription. En cas de divergences, nous réécoutions la partie où il y a eu de différences pour saisir ensemble ce que le répondant a réellement dit, afin de faire la version finale de chaque transcription.

Après la transcription, nous avons poursuivi avec la phase de codage en utilisant la stratégie de codage libre selon la démarche de Thomas (2006), reprise par Blais et Martineau (2006) à l'usage du logiciel Nvivo :

Figure 10: Le processus de codification menant à la réduction des codes



Source : Blais et Martineau, 2006, p. 9

Comme à la phase de transcription, chacune a été codée par quatre personnes différentes selon notre question de recherche, à savoir, l'identification des facteurs qui expliquent pourquoi la politique de réforme de l'enseignement fondamental et post-fondamental au Burundi connaît des dysfonctionnements dans sa mise en œuvre. Comme l'ont décrit Blais et Martineau (2006), nous avons suivi leur approche en quatre étapes suivantes :

(i) *la préparation des données brutes* : il s'agit ici d'aménager les données dans un format commun pour faciliter la lecture et le traitement dans un logiciel. À cette étape, nous avons aussi rendu anonymes les transcriptions en retirant tous les éléments permettant d'identifier

les répondants afin de favoriser le traitement libre dans le codage et éviter l'influence des statuts des répondants.

(ii) *lecture attentive et approfondie* : Après l'aménagement des transcriptions, chaque personne de nous quatre a fait plusieurs lectures pour chaque transcription, et ce, de façon individuelle, pour comprendre davantage comment chaque personne répondante explique pourquoi la mise en œuvre de la réforme qui fait l'objet de notre étude fonctionne mal.

(iii) *l'identification et la description des premières catégories* : À cette étape, nous avons commencé l'identification des segments de texte qui présentent une signification spécifique (unités de sens). Nous créâmes des étiquettes (un mot ou une courte phrase) pour nommer les catégories auxquelles les unités de sens ont progressivement été assignées. D'autres segments de texte ont été graduellement intégrés dans les catégories déjà étiquetées pour lesquelles les unités de sens sont similaires. Par ailleurs, cette approche présente des similitudes avec l'analyse thématique de Paillé et Mucchielli (2021). Selon ces derniers, de l'analyse des transcriptions émerge des thèmes qui sont progressivement regroupés pour rester avec un nombre réduit de thèmes présentant des ressemblances. En ce sens, Blais et Martineau (2006) suggèrent qu' « habituellement, le premier niveau de catégories devrait être directement lié aux objectifs ou aux questions de recherche » (p. 7). Pour notre cas, la catégorisation des thèmes présentait un lien non seulement avec la question de recherche mais aussi avec les éléments du cadre d'analyse.

(iv) *la révision et le raffinement des catégories* : À cette phase, nous avons d'abord analysé ensemble la codification des transcriptions faites individuellement entre nous quatre, afin d'identifier les divergences qui se sont occasionnées dans ce processus. Une fois les divergences constatées pour certains codes, nous faisions la comparaison entre nos codages et en faisions la discussion jusqu'à ce qu'on aboutisse à une version de codage commune, qui est la plus proche possible à la question de recherche et aux éléments du cadre d'analyse. En procédant ainsi, nous sommes resté dans la logique de Blais et Martineau (2006) qui indiquent que le but visé de cette démarche est « de créer un nombre restreint de catégories afin que le chercheur puisse avoir une vue d'ensemble des aspects clés qui ont été identifiés dans les données brutes et qui sont considérés comme étant les plus importants, étant donné les objectifs de recherche visés » (p.8). À la fin du processus de codage, nous sommes restés

avec 11 catégories (thèmes) qui sont en lien avec les 11 facteurs qui constituent notre cadre d'analyse.

Enfin, concernant la rigueur dans le traitement de nos transcriptions, nous avons appliqué la démarche de Lincoln et Guba (1985) telle qu'elle a été reprise par Blais et Martineau (2006). Celle-ci s'articule sur le codage parallèle en aveugle et la vérification de la clarté des catégories. Nous avons emprunté cette même démarche comme nous venons de le décrire plus haut. Par ailleurs, dans certains cas, nos discussions ont abouti à la recodification de certains segments en attribuant de nouvelles étiquettes (codes). De plus, nous avons aussi suivi la même démarche au moment de la transcription comme le recommandent McLellan et coll. (2003), qui suggèrent la transcription d'un entretien à plus d'une seule personne. Une fois toutes les transcriptions codées, nous avons procédé à l'analyse d'ensemble, en identifiant la récurrence des thèmes et en faisant des liens entre eux comme le suggèrent Blais et Martineau (2006). Par ailleurs, c'est ce que plusieurs auteurs (Deschenaux, 2007; Deschenaux et coll., 2005; Bourdon, 2002; Bourdon, 2000) considèrent comme l'étape de reconstruction, c'est-à-dire prendre les extraits des différents entretiens et les regrouper ensemble sous un thème dans le but de construire un sens. Cela nous a permis d'avoir une vue panoramique de la manière dont nos répondants percevaient les facteurs qui handicapent la réforme que nous étudions. De plus, le logiciel NVivo, que nous avons utilisé, a facilité l'opération des croisements matriciels, ce qui nous permettait de visualiser les résultats des différents thèmes, identifier les tendances et enfin ressortir des graphiques que nous présentons dans le chapitre des résultats.

4.6. Les considérations éthiques

Selon Iphofen et Tolich (2018), tout le processus de recherche doit se faire dans le strict respect des enjeux éthiques. Ceux-ci doivent être une préoccupation constante pour tous les chercheurs et imprègnent tous les aspects du processus de recherche, de la conception du projet de recherche à la publication des résultats, en passant par la conduite proprement dite de la recherche et le traitement des données.

Dans cette perspective, la première phase de notre processus de recherche sur le terrain a débuté d'abord par un dépôt préalable de notre projet auprès du comité d'éthique à la recherche de l'ENAP pour formellement demander l'approbation éthique et le certificat de conformité éthique, comme le préconise la Politique de conduite responsable en recherche de l'ENAP. Notre projet a été analysé et approuvé et un certificat éthique nous a été délivré. La deuxième phase a été le départ sur le terrain et le dépôt formel de notre demande auprès du MENRS afin d'obtenir l'autorisation de mener des entretiens avec les différents agents qui ont contribué à la mise en œuvre de la réforme qui fait objet de notre étude sur les différents paliers. Nous avons déjà évoqué plus haut que les contacts ont été établis au fur et à mesure que nous avons évolué dans notre cheminement académique, afin de connaître comment les procédures fonctionnent pour avoir les autorisations nécessaires pour mener les entretiens. Après le dépôt des documents nécessaires, une autorisation nous a été octroyée et nous avons débuté avec les entretiens.

La troisième phase de notre processus de recherche sur terrain a été le déroulement des entretiens proprement dits. À cette étape, Gaudet et Robert (2018) suggèrent que le consentement et l'anonymat sont au cœur du principe d'intégrité des personnes répondantes et que, tout au long de la recherche, on doit s'assurer que celles-ci consentent librement à participer. À cet effet, avant de commencer les entretiens, nous lisions le consentement verbal qui a été validé par le comité d'éthique à la recherche de l'ENAP, dans lequel nous informions les personnes répondantes de leur liberté de participer à la recherche. Dans ce consentement, nous clarifions à nos participants que les informations qu'ils allaient nous partager resteraient strictement confidentielles et seraient anonymisées pendant le traitement des données jusqu'à la publication des résultats. Nous leur annoncions en outre qu'ils avaient la liberté de ne pas répondre à certaines questions et qu'ils avaient le droit de se retirer à n'importe quel moment de l'entretien, et ce, sans devoir s'expliquer ou s'attendre à des conséquences à la suite de cette décision. Enfin, nous les informions qu'ils avaient la liberté d'accepter ou de refuser d'être enregistrés et que les enregistrements faits seront détruits une fois la thèse soutenue et validée. Tous ces engagements pris à l'endroit de nos personnes répondantes sont recommandés par plusieurs auteurs (Tracy, 2001; Morse, 2018; Conseil de

recherches en sciences humaines, Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie du Canada et l'Institut de recherche en santé du Canada, 2022; Gaudet et Robert, 2018). Après l'approbation de ce consentement par nos personnes répondantes, nous débutâmes avec l'entretien proprement dit.

Par ailleurs, à côté du consentement verbal que nous lisions à chaque personne répondante avant de faire l'entretien, nous prenions aussi le soin d'expliquer clairement l'importance d'une telle étude et leur contribution à la compréhension du phénomène faisant l'objet de notre recherche en acceptant de répondre à nos questions. Nous avons privilégié l'approche participative, comme le recommandent plusieurs auteurs (Baez, 2002 ; Iphofen et Tolich, 2018 ; Manohar et coll., 2019 ; Ferguson et coll., 2019 ; Tracy, 2001 ; Morse, 2018 et le Conseil de recherches en sciences humaines, Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie du Canada, Instituts de recherche en santé du Canada, 2022). Cela nous a permis de bâtir un climat très apaisé, où les personnes répondantes s'exprimaient librement et parfois longuement sur certaines questions, au point que certains participants nous recommandaient d'autres personnes pouvant donner des précisions plus concrètes sur certains sujets. Il sied de souligner que les entretiens se sont tous déroulés en présentiel dans des endroits calmes pour éviter de se faire entendre et maintenir la confidentialité des informations fournies par les personnes répondantes. Enfin, comme évoqué plus haut, nous n'avons pas eu de réticences d'être enregistré pour aucune personne participante, ce qui nous a facilité la transcription plus fidèle et plus complète des propos des participants.

CHAPITRE 5 : PRÉSENTATION DES RÉSULTATS ET DISCUSSION

Ce chapitre présente les résultats de l'analyse des entretiens semi-dirigés que nous avons collectés et traités à l'aide du logiciel Nvivo. Il est constitué de quatre sections. Dans un premier temps, nous exposons de façon générale nos résultats en faisant le portrait global de catégories d'enjeux qui entravent la mise en œuvre de la réforme de l'enseignement fondamental et post-fondamental au Burundi, ainsi qu'une comparaison de ces catégories selon nos sources. Ensuite, nous présentons de manière détaillée, les enjeux qui handicapent le fonctionnement de cette réforme en faisant ressortir les principaux thèmes qui découlent de l'analyse des réponses de nos différentes personnes répondantes, afin de comprendre, rappelons-le, les facteurs qui expliquent les dysfonctionnements observés dans la mise en œuvre de ladite réforme. Troisièmement, nous confrontons nos résultats à notre cadre d'analyse, afin d'identifier pourquoi la réforme a mal fonctionné. Enfin, nous terminons avec un résumé des éléments clés du chapitre en synthétisant les facteurs qui sont à l'origine du dysfonctionnement de mise en œuvre de la réforme que nous analysons.

5.1. Présentation générale des résultats

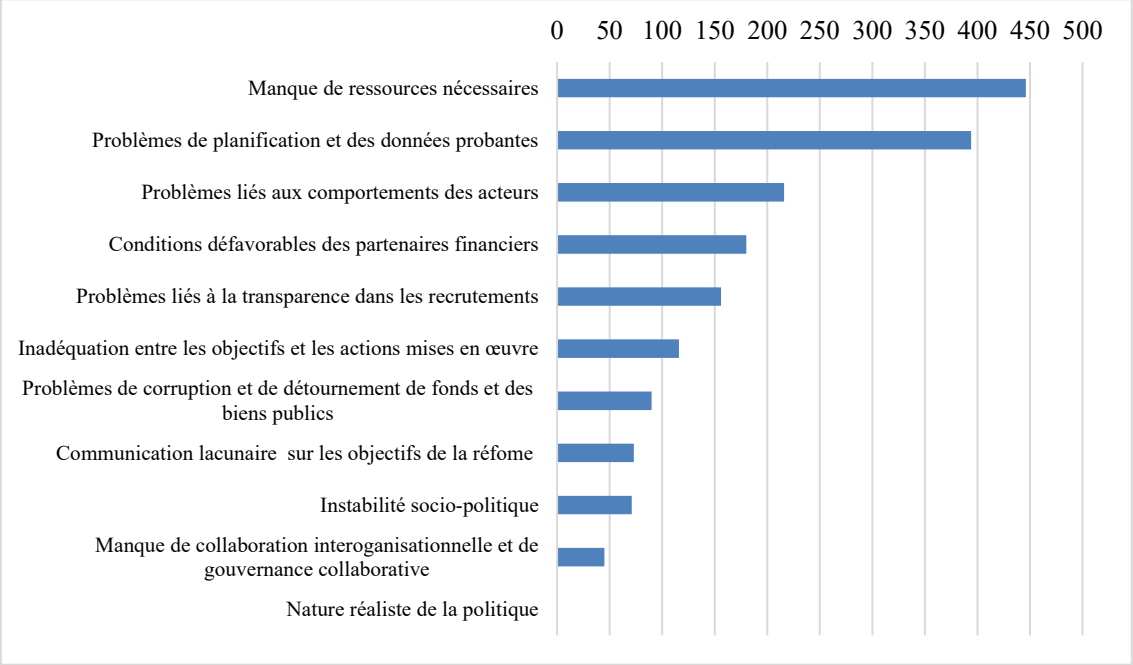
Avant d'entrer en détail, nous présentons dans cette section le portrait global des enjeux qui handicapent le fonctionnement de la mise en œuvre de la politique de réforme de l'enseignement fondamental et post-fondamental au Burundi, tel qu'ils ressortent du traitement de nos entretiens.

5.1.1. Portrait global des enjeux[11]

Comme le montre le graphique 11, nos répondants suggèrent que la première catégorie des enjeux qui handicapent cette réforme est constituée des problèmes liés au manque de ressources nécessaires, que ce soient les ressources matérielles et humaines, ainsi que les ressources financières qui sont par ailleurs à l'origine du manque des deux premières catégories de ressources.

[11] Dans cette thèse, les enjeux signifient clairement les difficultés, les problèmes ou les obstacles et ces concepts sont utilisés de manière interchangeable.

Figure 11: Portrait global des enjeux



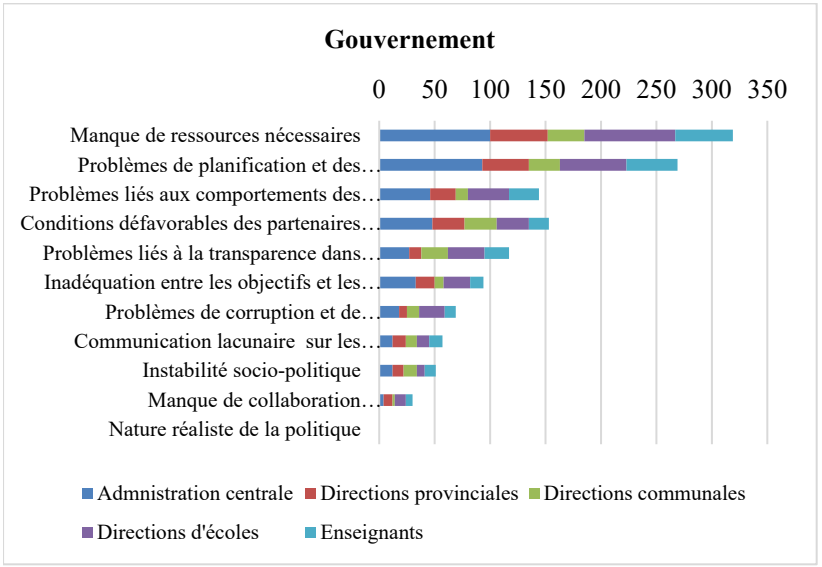
Source: auteur

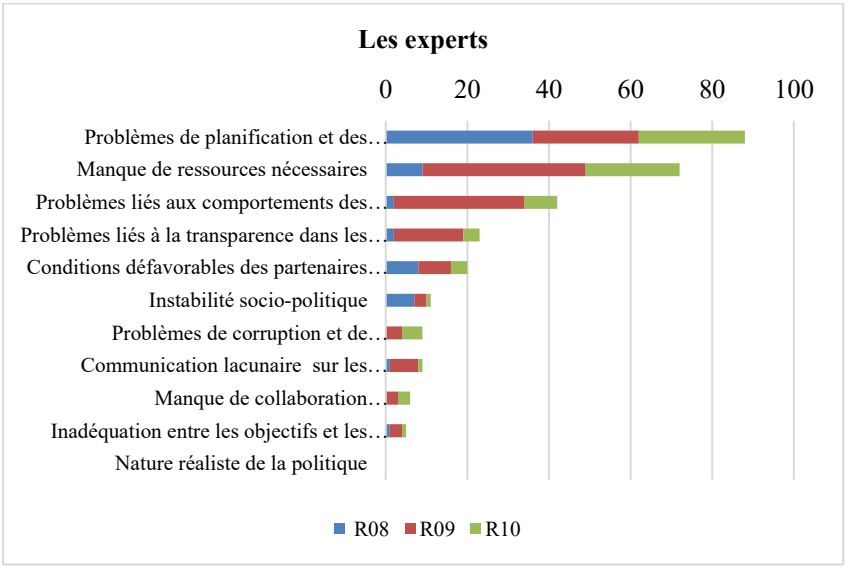
La seconde catégorie des enjeux qui handicapent cette réforme est constituée des problèmes liés à la préparation et à la planification lacunaires de la réforme, suivie des problèmes liés aux comportements des acteurs, c'est-à-dire la manière dont les acteurs ont interagi pour exécuter la réforme. Les trois dernières catégories sont composées des enjeux liés à l'instabilité socio-politique du pays, suivis des problèmes en rapport avec le manque de collaboration interorganisationnelle et la gouvernance collaborative, c'est-à-dire la manière dont les responsables du pilotage de la réforme ont associé les acteurs externes du MENRS afin de collaborer avec ces derniers dans la résolution des enjeux qui dépassent les champs de compétences du MENRS. Enfin, les résultats de nos entretiens ne présentent aucun enjeu lié à la nature réaliste de la politique en soi, tous nos répondants convergent sur le fait que c'était une bonne politique, qui visait à répondre aux enjeux réels, mais les difficultés ont eu lieu sur la façon de la mettre en œuvre.

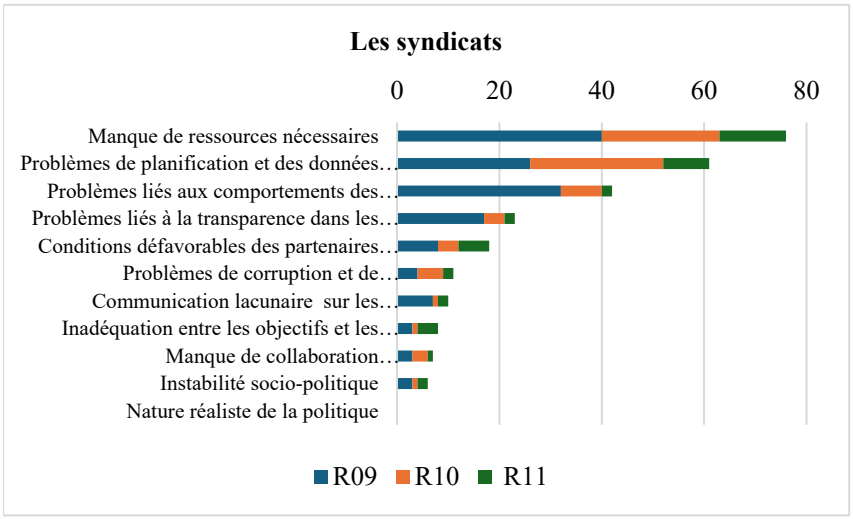
5.1.2. Comparaison des perceptions des enjeux selon les sources

De façon générale, nos répondants proviennent de trois catégories. Il y a à fortiori ceux du gouvernement qui regroupent les agents de l'administration centrale au sein du MENRS, organe responsable du pilotage de la réforme au niveau national, les directeurs provinciaux qui pilotent la réforme à l'échelle de leurs provinces, les directeurs communaux qui sont responsables de la mise en œuvre de la réforme dans leurs communes respectives, les directeurs qui accompagnent les enseignants dans la mise en œuvre au niveau d'écoles et enfin les enseignants qui exécutent la réforme en classe. Nous avons aussi parlé aux experts de la mise en œuvre des réformes éducatives au Burundi pour avoir une lecture externe sur la façon dont cette réforme a été exécutée. La dernière catégorie est constituée bien évidemment des représentants nationaux des trois syndicats des enseignants qui défendent les intérêts de leurs membres.

Figure 12 : Comparaison des perceptions des facteurs qui handicapent la mise en œuvre de la politique analysée selon les catégories des répondants







Source: auteur

En comparant les perceptions de nos trois catégories de sources, nous réalisons que leur lecture sur la façon dont la mise en œuvre de ladite réforme a été exécutée est assez proche. En effet, les trois premières catégories d'enjeux sont semblables, bien que l'ordre soit divergent du côté des experts. Pour les répondants en provenance du gouvernement et les syndicalistes, les trois premières catégories d'enjeux qui ont entravé le bon fonctionnement de la réforme de l'enseignement fondamental et post-fondamental au Burundi sont d'abord liées au manque de ressources nécessaires à sa mise en œuvre, suivis des difficultés liées à la planification et à l'obtention des données probantes, et enfin les problèmes liés aux comportements des acteurs. Pour les experts, les divergences ne sont pas si grandes, car pour eux, les difficultés liées à la préparation et à la planification de la réforme prennent le devant parmi les facteurs qui handicapent cette réforme, suivis des difficultés en lien avec le manque de ressources qui étaient nécessaires pour son bon fonctionnement, et enfin les problèmes liés aux comportements des acteurs.

Par ailleurs, concernant les trois dernières catégories d'enjeux qui handicapent la réforme, que ce soient les répondants en provenance du gouvernement, les experts et les syndicalistes, tout le monde s'accorde sur le fait que la nature de la politique en soi n'a jamais été un problème. Selon eux, cette politique répond aux vrais défis actuels de la société burundaise. Ensuite, les deux avant-dernières catégories d'enjeux pour les répondants en provenance du gouvernement et les syndicats sont les mêmes, mais l'ordre diverge. Pour ceux du gouvernement, les difficultés liées au manque de collaboration interorganisationnelle et la gouvernance collaborative occupent l'avant-dernière place, suivies des difficultés en lien avec l'instabilité socio-politique, alors que les syndicalistes font la même lecture de la situation par ordre inverse. Pour les experts, l'avant-dernière catégorie des enjeux qui handicapent ladite réforme, est constituée des difficultés liées à l'inadéquation des objectifs de la réforme et les actions réellement mises en œuvre, suivies des problèmes en lien avec le manque de collaboration interorganisationnelle et la gouvernance collaborative. De façon générale, hormis quelques divergences sur l'ordre dans lequel certains facteurs se succèdent pour les différentes catégories de répondants, force est de constater que nos participants

s'accordent sur les obstacles qui handicapent cette réforme. C'est ce que nous abordons de façon détaillée dans la section suivante.

5.2. Présentation détaillée des résultats

Dans cette section, nous présentons de manière détaillée les résultats issus du traitement de nos entretiens. Nous abordons point par point les enjeux qui handicapent le fonctionnement de mise en œuvre de la réforme de l'enseignement fondamental et post-fondamental au Burundi, selon l'ordre dans lequel ils sont présentés dans le graphique du portrait global des enjeux, présenté précédemment (figure 11).

5.2.1. Une réforme lancée sans les ressources nécessaires

Dans cette sous-section, nous abordons le manque de ressources matérielles, humaines et financières qui a caractérisé cette réforme, dès son lancement, selon les résultats de nos entretiens.

D'entrée de jeu, R[12]6, R7 et R8, trois experts de pilotage des politiques éducatives au Burundi, estiment qu'en entreprenant une réforme qui vise le changement de tout le programme de l'enseignement fondamental et le post-fondamental, et ce, dans tout le pays, il fallait s'attendre qu'une telle réforme requiert des coûts faramineux, « qui ne pourraient pas être facilement disponibles dans un pays classé parmi les plus pauvres du monde » (R8, entretien). En ce sens, R7 souligne que « ce qui a été plus étrange dans cette réforme n'est pas l'insuffisance des ressources nécessaires, cela était fort probable vu l'ampleur de la réforme, mais le plus étonnant a été la décision assumée du gouvernement de lancer une réforme sans les préalables basiques comme les livres » (R7, entretien). Par ailleurs, R16 ajoute que le Burundi avait un système éducatif qui fonctionnait déjà malgré les améliorations qui étaient nécessaires, pour ce faire, il ne voit pas en quoi la réforme était si urgente pour la forcer et la lancer sans les préalables nécessaires; des observations aussi faites par R19, R20, R10, R26, R8. C'est ainsi que R5 revient sur l'improvisation de la réforme en soulignant que

[12] R= Répondante ou Répondant

« c'est une réforme qui a été précipitée. Ils n'ont tout simplement pas pris le temps de chercher les ressources nécessaires avant d'implémenter la réforme. Que ce soient les ressources humaines, financières, logistiques et matérielles, elles manquent jusqu'à maintenant » (R26, entretien).

5.2.1.1. Ressources matérielles et logistiques

Concernant les ressources matérielles et logistiques, à la veille du lancement de la réforme, R13 était dans une formation des formateurs concernant les nouveaux programmes dans sa province, il souligne qu'ils ont manqué de manuels pour leur montrer ce qui a changé sur les programmes :

> « […]. Je commence avant le début du lancement de la réforme en septembre 2013. Lorsque nous étions en formation à la veille du début de l'année scolaire, nous même nous manquions des manuels de formation. Ça veut dire que les livres des nouveaux programmes que les formateurs devraient utiliser pour nous montrer comment les programmes ont changé n'étaient pas disponibles. Vous comprenez quand il était question de desservir toutes les écoles du pays, la situation se compliquait davantage, si le gouvernement n'était pas en mesure de fournir quelques centaines de manuels qui allaient être utilisés pour former les enseignants (R13, entretien).

Dans ce même ordre d'idée, R3 soutient que les premiers lots de livres dans sa région leur ont été livrés en 2016, 3 ans après le lancement de la réforme. C'est ainsi qu'il souligne qu'en matière d'enseignement-apprentissage, on ne peut pas démarrer une réforme sans les manuels, c'est pédagogiquement infaisable (R3). En revenant sur le caractère précipité de la réforme, R4, préfet des études d'une école lors du lancement de la réforme, il estime qu'ils ont vécu une situation difficile en termes de ressources matérielles:

> « […]. Un signe qui ne trompe pas et qui montre qu'il n'y avait pas eu une bonne planification de cette réforme, la réforme n'aurait pas dû être lancée sans les matériels nécessaires par exemple. Mais, il y a des années surtout au début, où le trimestre commençait et les livres venaient longtemps après. Cela s'est répété plus d'une année par ailleurs. Il fut un moment où la situation s'est tellement compliquée que le ministère, au lieu d'imprimer un livre d'une telle classe au complet, il imprimait des brochures à utiliser, trimestre par trimestre. Si vous allez dans la bibliothèque, vous allez trouver ces morceaux qui étaient utilisés trimestre par trimestre. Là, je parle sur la dimension en lien avec les retards. Si j'évoque l'insuffisance de ces manuels, c'était chaotique au point qu'un seul

> morceau ou livre était partagé par plus d'une dizaine d'élèves. Si l'on considère la qualité physique de ces manuels, ils étaient très fragiles par rapport aux manuels que nous utilisions avant. Ils étaient fabriqués en matières qui n'étaient pas vraiment durables, alors qu'ils devraient être résistants du fait qu'ils devraient être utilisés par plusieurs personnes à la fois. Tout cela laisse penser que les réformateurs précipitaient tout pour que la réforme soit lancée à tout prix » (R3, entretien).

Dans cette même logique, R13 se rappelle aussi qu'à côté des livres qui venaient avec un ou deux trimestres de retard, il s'est retrouvé à un moment dans la classe avec 7 livres pour 70 élèves, d'où il estime que c'est comme si c'est un projet qui est venu à la surprise de tout le monde, du début à la fin (R13). De même, R25 témoigne elle aussi que là où elle enseigne actuellement, ils n'ont aucun livre pour le F4. Elle soutient que le directeur s'entend avec d'autres directeurs des anciennes écoles environnantes pour lui prêter deux ou trois livres. Elle a une classe où ils utilisent 3 livres qu'on leur a prêté, dans une classe de plus de 50 élèves, d'où elle souligne que tous les élèves ne peuvent forcément pas voir dans le livre (R25). Par ailleurs, R14 affirme lui aussi que le manque de livres (les guides du maître) oblige les enseignants des différentes écoles de se prêtent des livres entre eux pour préparer les matières à enseigner. Néanmoins, il souligne que cela provoque des conflits par exemple quand l'un ou l'autre enseignant dépasse les délais convenus pour retourner le livre, ce qui occasionne aussi des retards dans la préparation pour l'enseignant en attente du manuel.

La période d'attente des manuels pour les enseignants et ceux des élèves était intenable selon nos répondants (R10, R19, R23, R29, R1). Dans cette optique, R23 souligne que c'était une galère pour laquelle il est difficile de trouver les mots pour le décrire :

> […]. À l'époque, la situation était compliquée plus que vous pouvez l'imaginer. Tout un trimestre ou deux, voire même plus, sans le programme d'enseignement, vous comprendrez les difficultés des enseignants à occuper les élèves pendant toute cette période. En outre, ils ne pouvaient pas utiliser leurs matières préparées les années antérieures, les programmes avaient été modifiés et ils étaient caducs. Nous avons énormément galéré. Sur ce même point, n'oubliez pas que les grandes victimes dans cette improvisation, ce sont les élèves qu'on a fait semblant d'enseigner alors que ce n'était pas vrai. C'était une formation tronquée et bâclée » (R23, entretien).

Dans cette même logique, R29 suggère lui aussi qu'ils ne pouvaient pas utiliser leurs préparations des matières pour les années antérieures, car les programmes étaient modifiés,

il souligne qu'ils se sont arrangés juste pour occuper les élèves, tout en mentionnant que ces deniers ont perdu du temps dans leur cursus scolaire. Selon R21, la situation a été davantage compliquée pour les écoles qui avaient des directeurs qui ne s'impliquent pas beaucoup dans les affaires de l'école parce qu'à un moment, il a fallu que les directeurs parcourent eux-mêmes la province pour chercher une école qui aurait pu avoir un livre pour un domaine quelconque afin de faire des photocopies, c'est ce qu'ils ont longtemps utilisé à son école (R21). À ce même point, R22 ajoute qu'à part la perte du temps pour les élèves, c'était aussi la perte du temps pour les enseignants, car, il était extrêmement difficile de couvrir la matière sensée être dispensée pendant trois trimestres en un seul trimestre seulement.

Alors qu'il était interdit d'utiliser les anciens programmes, pour certaines écoles, R14 souligne qu'en attente des nouveaux manuels, ils avaient la consigne de continuer d'utiliser les manuels de l'ancien système pour occuper les élèves, bien qu'ils étaient obsolètes. Actuellement, plusieurs de nos répondants (R12, R5, R10, R30, R9) soulignent qu'il y a encore des domaines qui n'ont pas des manuels pour les enseignants comme pour les élèves, notamment le domaine d'arts et sport. En ce sens, R23 témoigne que « des manuels pour le domaine d'art et sport ne sont pas disponibles jusqu'à maintenant. À chaque fois que nous soumettons cette doléance auprès de nos autorités hiérarchiques, la réponse est la même : nous sommes au courant de ce problème et nous y travaillons. À ce moment, nous sommes obligés d'attendre » (R23, entretien). C'est ainsi que R28 remet toujours en question le lancement d'une réforme dans de telles conditions en soulignant que la disponibilisation des livres « était la moindre des choses qu'il fallait faire. Si l'enseignant n'a pas son guide d'enseignant, non plus les élèves n'ont pas leurs livres, à quoi bon de lancer la réforme? » (R28, entretien).

À côté de l'insuffisance ou de l'indisponibilité totale des manuels, certains de nos répondants ont aussi souligné les erreurs avec lesquelles sont produits les manuels (R8, R1, R14). Par ailleurs, R6 n'estime pas ces erreurs comme une grande surprise, à considérer la pression sous laquelle les concepteurs des programmes travaillaient. Il souligne que les responsables du pilotage de ladite réforme

> « répétaient dans les différentes rencontres, le Chef de l'État a dit, faites vite, on a plus du temps, allez vite! Cette pression a fait par exemple que, les membres des commissions en charge de la conception de programmes passent des nuits et des nuits consécutivement dans leurs bureaux et vous comprenez la qualité d'un travail fait comme ça. Pour concevoir un programme de formation, il faut avoir énormément du temps et faire beaucoup de révisions » (R6, entretien).

Dans cette même optique, R7 souligne avoir aussi identifié beaucoup d'erreurs de saisie dans les manuels scolaires. Il soutient en outre que les textes pour le domaine de Langues ont été bricolés avec des textes aux auteurs inconnus, alors qu'on devrait utiliser les textes d'un auteur connu, issu d'un livre édité, validé et publié par une maison d'édition connue. Selon lui, lors de l'exploitation, on devrait voir le mouvement du texte, les figures de style, la structuration correcte de la grammaire, ce que l'on ne peut pas trouver dans un texte façonné (R7). Par ailleurs, R30 trouve injustifiée l'existence de ces fautes pendant 12 ans alors que ces manuels sont utilisés par les enfants d'une année à l'autre. Il souligne que, depuis son stage de fin d'études secondaires, il montrait les fautes de certains manuels aux encadrants, croyant que ces dernières pourraient être corrigées dans les productions ultérieures des livres, mais il a étudié pendants 4 ans à l'université, il est revenu pour enseigner en retrouvant que ces erreurs demeurent dans les livres comme il les a laissés quand il était encore au post-fondamental; d'où il estime qu'il y a aussi eu une dimension de négligence délibérée de la part des concepteurs.

Un autre hic constaté dans les manuels scolaires par nos répondants et qui aurait été probablement dû à la pression sous laquelle les concepteurs travaillaient est le copier-coller intégral de certains chapitres de l'internet, ce qui remet en question la qualité du contenu pour certaines matières, comme le suggère R9 :

> « […]. Plus grave, pour certaines disciplines, ces concepteurs sont allés sur internet et ont fait intégralement du copier-coller. Moi, je l'ai constaté quand je me ressource sur internet pour enrichir mes enseignements, c'est comme ça que j'ai découvert qu'ils ont pris des morceaux des textes et ils les ont mis dans les manuels scolaires sans aucune modification. Ils ont ignoré que la grande majorité des enseignants qui vont utiliser ces manuels n'ont pas d'accès à l'internet et quand ils se retrouvent en face d'un terme qu'ils ne comprennent pas, ils laissent tomber comme les concepteurs copiaient sans donner des explications et la plus grande victime dans tout cela reste l'élève » (R9, entretien).

Par ailleurs, R3 revient sur la qualité de la matière dans laquelle sont fabriqués les manuels scolaires. Il estime que leur qualité laisse à désirer comparativement à ceux qu'ils utilisaient dans les programmes de l'ancien système. De plus, R4 abonde dans le même sens en soulignant que, si l'on considère la qualité physique de ces manuels, ils sont très fragiles par rapport aux manuels qu'ils utilisaient avant. Ils sont fabriqués en matières qui ne sont pas vraiment durables, alors qu'ils devraient être résistants du fait qu'ils sont utilisés par plusieurs personnes à la fois (R4).

Une dernière dimension importante sur les manuels scolaires, c'est leur distribution inéquitable par le gouvernement, surtout pour les coins difficilement accessibles, ce qui risque d'agrandir les inégalités sociales dans la société burundaise. À cet effet, R17 estime qu'il y a les régions du pays qui risquent d'être oubliées:

> « […]. Un autre élément qu'on n'a pas abordé qui entrave cette réforme, du moins dans la province où je travaille, c'est la gestion optimale des biens publics. Il y a des écoles qui reçoivent une quantité des livres qui dépassent de loin les effectifs qu'ils ont à leurs écoles, je ne sais pas comment cela arrive, mais ils les gardent dans leurs bureaux. Comme ces derniers ne sont pas exploités ou bien conservés, ils se détériorent dans ces endroits alors qu'il y a d'autres écoles qui en manquent cruellement. J'appelle à l'esprit patriotique de bien vouloir se partager ces manuels pour qu'ils servent les nécessiteux. Cela arrive surtout pour les écoles qui sont inaccessibles aux voies routières, dans ce cas, les livres sont acheminés jusqu'aux écoles accessibles par des réseaux routiers, ce qui constitue une injustice sociale » (R17, entretien).

Concernant d'autres supports pédagogiques, plusieurs de nos répondants trouvent qu'il est illogique d'amener une réforme qui vise à fournir des compétences pratiques sans les matériels nécessaires (R13, R6, R27, R21, R18). Ces derniers estiment que c'était une bonne chose d'introduire les cours comme l'entrepreneuriat et le TIC sur les programmes de formation. Ils évoquent néanmoins que cela n'a pratiquement rien apporté aux élèves, à cause du manque des matériels qui devraient rendre les compétences pratiques (R20, R24, R1, R30).

En commençant par l'entrepreneuriat, R22 suggère que ce cours était très utile pour que les enfants apprennent les différents métiers, mais, cela reste très théorique, car les écoles n'ont pas des équipements nécessaires pour rendre le cours plus pratique comme le veut la réforme (R22). C'est le même constat pour R1 qui estime qu'au niveau de l'entrepreneuriat, il faut de la théorie certes, toutefois, pour créer un esprit entrepreneurial, il faut toucher à l'essence de la chose, toucher la curiosité de l'enfant, ça veut dire, lorsque vous êtes en train de lui parler de l'élevage, il faut absolument un temps d'apprentissage où l'enfant doit être à la ferme pour voir comment se fait l'élevage pratiquement (R1). Par ailleurs, lorsqu'on enseigne aux élèves des professions, telle que la mécanique, il faut que l'enfant puisse au moins être au garage pour discuter avec les mécaniciens, échanger sur ce qu'ils font et comment ils le font, pour enfin pratiquer à son tour. Malheureusement, ces garages et les fermes n'existent pas (R1).

À propos du cours de TIC, tous nos répondants estiment qu'il est pratiquement impossible d'enseigner ce cours. D'emblée, R9 fustige la faisabilité d'enseignement d'un tel cours pour un pays avec un taux national d'électrification de 22,6% et avec un taux de 4% seulement dans les zones rurales, selon les données de la Banque Mondiale de 2024, alors qu'environ 90% de la population vivent dans ces mêmes zones non électrifiées (R9). D'autres répondants soutiennent aussi que la disponibilité de l'électricité reste une condition sine qua none pour l'enseignement du TIC, la conservation des produits de laboratoires pour les cours de Chimie, Physique et Biologie, ainsi que l'enseignement des métiers mécaniques et de la soudure, etc. (R10, R16, R18, R20, R23, R26). À défaut de l'électricité hydroélectrique, R2, R6, R13 et R30 suggèrent qu'il aurait fallu au moins que le gouvernement préconise l'électricité photovoltaïque pour alimenter les écoles, mais tout cela n'a pas été fait, ce qui fait que les écoles des zones rurales n'enseignent que théoriquement ces cours. Ainsi, R27 actuellement enseignant, il était encore élève lorsque la réforme a été lancée. Il évoque qu'il fait partie de ces personnes que la réforme a rattrapées et le témoigne de la manière suivante : « ils ont mis le cours de TIC sur notre programme d'enseignement, mais j'ai terminé le post-fondamental sans toucher sur le clavier, car il n'y avait pas de machines. La première fois où j'ai pu voir un laptop était dans la direction du curé de la paroisse catholique » (R27, entretien). C'est la même chose pour R29, lui aussi étudiant à l'époque du lancement de la réforme, il abonde

dans le même sens en témoignant que « le cours de TIC était programmé par semaine, mais je vous dis que j'ai touché sur l'ordinateur pour la première fois quand j'ai commencé l'université. On apprenait la théorie, mais, on ne pouvait pas toucher sur un clavier parce qu'il n'y avait pas » (R29, entretien).

Actuellement, 12 ans après que la réforme soit en cours, R24, R10, R30, R21 soulignent que le gouvernement n'a jamais livré les ordinateurs aux écoles. En ce sens, R19 évoque plutôt que le gouvernement a adopté une autre alternative:

> […]. Je peux vous confirmer qu'il n'y a pas eu des machines qui ont été distribuées aux écoles par le gouvernement, sauf des écoles qui se sont organisées pour demander des aides aux natifs des environs de l'école ou ses anciens élèves. Le gouvernement a finalement constaté qu'il ne pouvait pas pourvoir les machines nécessaires à l'enseignement de ce cours. Il les a substitués aux flip charts sur lesquels sont dessinés les différentes parties de l'ordinateur et leurs fonctionnements. C'est comme ça que les enfants burundais apprennent le TIC à l'école. Même ces croquis sont venus longtemps après, environ 5 ans après le début de la réforme, sur le don de l'ENABEL. Mais, il y a toujours des écoles qui n'en ont pas jusqu'à maintenant. Cela est ainsi alors que plusieurs écoles à l'intérieur du pays ont des enseignants qui n'ont jamais touché sur l'ordinateur, d'où les difficultés d'utiliser ces croquis demeurent toujours. C'est une réforme qui n'a pas été préparée tout simplement (R19, entretien).

À ce point, tous nos répondants au sein du MENRS (R1, R2, R3, R4, R5) confirment que le problème des machines pour enseigner le cours de TIC est une question nationale que le pays ne pourra pas résoudre à court terme.

À côté des problèmes de supports pédagogiques, nos répondants soulignent aussi que les écoles manquent cruellement de salles de classe. En ce sens, R6 estime que la moyenne nationale par classe est de 92 élèves. Par ailleurs, R1 suggère que cette moyenne peut atteindre plus de 100 élèves par classe dans certaines régions; d'où il n'est donc pas surprenant, selon lui, qu'il y ait un enfant qui termine une année entière sans aller au tableau pour effectuer un exercice ou répondre à une question. Dans cette logique, R22 illustre cette situation par un exemple suivant :

> « […] prenons la classe de 1ère année où tout débute. On a une classe de plus de 100 élèves, plus de la moitié assise par terre, comment un seul enseignant peut

> apprendre à chaque enfant à écrire le chiffre « 1 » ou bien la lettre « a » par exemple? Méthodologiquement, l'enseignant devrait visiter chaque enfant un à un, prendre la main un à un, pour leur apprendre à écrire, mais ce n'est pas possible dans ce cas » (R22, entretien).

Dans ce même ordre d'idée, R10 suggère que la promiscuité fait que l'enseignant ne trouve même pas où passer pour contrôler toute la classe et R13 estime que « voir au 21e siècle, en 2025, qu'il y ait un enfant qui suit les apprentissages assis par terre ou sur une pierre, c'est une honte pour tout le système éducatif et la nation tout entière » (R13, entretien). En ces sens, R3 soutien qu'avec cette réforme « les mesures qui permettraient les enfants à réussir en grand nombre n'ont pas été prises jusqu'à maintenant. On ne peut pas s'attendre à ce que les enfants réussissent s'ils sont assis par terre, dans une classe de plus de 100 élèves, pour un seul enseignant » (R3, entretien).

5.2.1.2. Ressources humaines

Concernant les ressources humaines, nos répondants suggèrent qu'elles ne sont pas suffisantes ni en quantité ni en qualité (R1, R10, R28, R17, R21). D'abord, nos répondants ont souligné que le gouvernement a introduit le cours de Swahili en F4[13] et tout le post-fondamental alors qu'aucune institution universitaire formatrice des enseignants n'offre de formation à l'enseignement du Swahili. Par ailleurs, R1, un haut cadre au MENRS, ajoute que c'était la même chose pour les cours de l'entrepreneuriat et l'anglais. La pédagogie de l'anglais était enseignée dans les institutions formatrices des futurs enseignants, mais les enseignants qualifiés pour dispenser l'anglais ne suffisaient à l'époque du lancement de la réforme et ne suffisent actuellement pas (R1). Pour l'entrepreneuriat, l'espoir était misé sur les lauréats de la faculté d'économie à l'université du Burundi, qui donne des formations proches de l'entrepreneuriat, mais ces derniers n'étaient pas aussi suffisants pour tout le pays (R6, R7). C'est ainsi que R1 souligne que :

> « […]. Malheureusement, le problème est que les enseignants n'ont pas été préparés pour cela, au niveau initial d'abord, et au niveau de la formation continue, les réformateurs n'ont prévu que deux semaines seulement sur la méthodologie et la maîtrise du contenu, un délai extrêmement court pour de telles

[13] F4 désigne le dernier niveau (ou cycle) de l'école fondamentale, ça veut dire de la 7e jusqu'en 9e année

> formations et surtout pour un nouveau programme. Depuis lors, je n'ai pas encore vu faire un suivi systématique qui devrait se faire dans tout le pays pour voir si les enseignements sont en train d'être menés selon les modalités prévues et recommandées au début de la réforme, étant donné que les enseignants n'ont pas été bien formés » (R1, entretien).

Les constats de ces cadres du MENRS sont aussi partagés avec nos répondants des organismes déconcentrés du MENRS, ceux du monde syndical ainsi que les experts. À cet effet, R9 suggère qu'il n'y avait quasiment pas d'enseignants qui étaient formés pour le cours d'entrepreneuriat, même les concepteurs eux-mêmes. Dans cette même logique, R10 abonde dans le même sens en soulignant que, comme la majorité des enseignants n'ont aucune formation en élevage ou en agronomie, ils ne font que faire noter les enfants l'encadré « je retiens » qui résume les démarches d'élevage sans aucune explication, ce qui sous-entend que la leçon est ainsi bâclée. Comme les enfants savent que l'enseignant va poser les questions dans les examens sur l'encadré « je retiens », ils ne font que l'apprendre par cœur. C'est ainsi que le programme qui se voulait pratique est devenu très théorique (R10). S'exprimant à ce sujet, R6 estime qu'en introduisant le cours d'entrepreneuriat alors qu'à l'époque il n'y avait aucune institution académique au Burundi qui formait les gens qui vont enseigner ce cours, « le gouvernement burundais a commencé là où il fallait se terminer, ça veut dire former les enseignants d'abord et introduire le cours sur le programme après » (R6, entretien).

Un autre problème de cette réforme sur le plan des ressources humaines, c'est le traitement des enseignants. En ce sens, R5 estime que le gouvernement burundais a amené des programmes très compliqués avec cette réforme, qui demandent beaucoup de concentration, mais il les paie moins que tous les autres fonctionnaires du pays. En ce sens, R17 mentionne que les enseignants burundais restent toujours dans les découverts pour essayer de faire vivre leurs familles. Dans cette même optique, R3 souligne que les enseignants travaillent plusieurs heures pour préparer d'abord la matière qu'ils vont enseigner, mais le salaire qu'ils perçoivent n'est pas à la hauteur des efforts fournis. À cet effet, R25 témoigne ainsi : « […]. Quand je regarde les efforts que je fournis et que je me retrouve dans une situation où je ne peux pas acheter du lait pour mes enfants, cela m'affecte énormément et affecte ce que je fais comme profession, c'est dégoutant. Moi, il m'arrive de me réveiller à 4h du matin pour faire

la préparation, nous travaillons le jour comme la nuit » (R25, entretien). Par ailleurs, R7 fait le même constat que R3, et R23 abonde lui aussi dans le même sens:

> « […]. Les enseignants sont frustrés puisque leurs conditions de vie sont extrêmement précaires, les réformateurs n'ont pas tenu compte de la nécessité de motivation des enseignants pour qu'ils vaquent convenablement à leurs activités. L'enseignant peut être en classe, croyant qu'il est en train d'enseigner, mais il arrive que les enfants rentrent sans rien apprendre. Ici, il faut faire la différence entre 8h de travail et 8h au travail! Ils sont effectivement 8h au travail, mais les heures de travail ne sont pas celles-là et leurs performances sont médiocres » (R7, entretien).

Comme le salaire ne couvre pas leurs besoins, les enseignants sont dans l'obligation de chercher d'autres choses à faire pour joindre les deux bouts du mois, ce qui a un impact négatif sur la concentration qu'ils devraient consacrer à la préparation et à la bonification de leurs enseignements (R3). C'est le même constat pour R20, un directeur d'école, qui estime que lors de ses visites de supervision dans les classes, il voit à plusieurs reprises des enseignants qui viennent en classe sans faire la préparation mentale de la leçon ni la préparation écrite. Selon lui, par manque du temps, plusieurs enseignants ne se concentrent que sur les encadrés qui résument les chapitres qui se trouvent dans tous les manuels sous l'appellation de « je retiens ». Au lieu d'aborder toutes les étapes de la leçon qui ont mené à aboutir sur ce résumé, ils ne se limitent qu'à l'encadré, ce qui fait que la leçon soit bâclée. C'est ainsi que R13 soutient que, comme les enseignants font plusieurs choses à la fois pour gagner leurs vies, ceux qui en paient le prix sont les élèves dont leurs programmes ne se terminent pas, ou qui sont dispensés de façon tronquée, car, l'attention de leurs enseignants n'est plus sur leur métier, mais plutôt sur d'autres activités qui leur génèrent plus de revenus (R13).

Partant des conditions difficiles dans lesquelles les enseignants burundais exercent leur métier, R18 se demande comment le gouvernement peut attendre la bonne performance d'un enseignant qui se présente en classe le matin, sans avoir fait un bon diner (le souper) la veille, ni un petit déjeuner le matin, et enseigner 8 heures d'affilée, d'une classe à l'autre, étant débout, et parler pendant tout ce temps (R18). En ce sens, R26 complète R18 en se demandant comment un enseignant peut être performant en classe alors qu'il a laissé son enfant à la

maison qui a été chassé de l'école parce qu'il a manqué son minerval, ou quand il ne sait pas comment il va nourrir ses enfants le soir, « comment un enseignant dans cet esprit peut-il donner ses cours tranquillement? » (R26). Par ailleurs, R21 souligne une situation inédite qu'il a vue à son école et témoigne ainsi : « [...]. Je peux vous témoigner qu'un enseignant à l'école où je travaille s'est évanoui devant la classe à cause de la faim. Ce que je vous dis, ce n'est pas ce qui m'a été raconté, c'est ce que j'ai vu de mes propres yeux » (R21, entretien).

Les conditions difficiles de travail dues aux maigres salaires deviennent davantage compliquées pour les enseignantes. En sens, R29 estime que :

> […]. Nous arrivons au point que les mères enseignantes viennent avec leurs enfants sur le dos en classe parce qu'elles ne peuvent pas avoir le salaire pour payer une nounou. Imaginez toutes les querelles et les bruits d'un bébé en classe pleine d'écoliers, ça ne déconcentre pas seulement l'enseignante et sa classe, mais aussi toutes les classes environnantes ou toute l'école même. Ce qui fait mal dans tout cela, c'est quand le directeur gronde l'enseignante déjà stressée, l'accusant qu'elle prend beaucoup de temps à s'occuper de son enfant dans les heures de la classe alors que l'enfant refuse de se calmer, vous comprenez combien de fois cela fait du mal à la mère enseignante. J'ai assisté à de telles scènes plusieurs fois à mon école où j'enseigne (R29, entretien).

Dans cette même perspective, R14 abonde dans le même sens en soulignant que les enseignants ont vraiment des préoccupations de la vie qui leur empêchent de donner le mieux d'eux-mêmes : les dettes qu'ils contractent ici et là, ils tombent malades, mais n'ont pas la capacité de se faire soigner convenablement, certains constatent qu'ils vont commencer leur retraite sans rien avoir à léguer à leurs enfants qui sont encore jeunes et tout cela les décourage (R14). De plus, il ajoute qu'il y a même des enseignants qui développent des maladies chroniques à cause de ce stress et le désespoir permanents (R14). Par ailleurs, R22 ajoute lui aussi que cette pauvreté que vivent les enseignants actuellement fait qu'ils n'aient plus le statut social et la considération qu'ils avaient à une autre époque. Cette vulnérabilité économique fait qu'il y ait trop de proximité entre les élèves et les enseignants, ce qui augmente les risques de corruption, car certains enseignants partagent de la bière avec leurs élèves au point que certains tombent même dans le délit d'enceinter leurs apprenantes (R22); un constat partagé par plusieurs autres répondants (R19, R20, R30, R2, R11). C'est ainsi que R13 souligne que, considérant le faible salaire et le travail imposant de l'enseignant au

Burundi, il y a ceux qui décident d'abandonner leur métier pour aller faire des petits boulots, comme l'aide-maçon ou le gardiennage dans les pays de l'Afrique de l'Est ou au Moyen-Orient. Un constat partagé par plusieurs répondants (R16, R18, R15). À ce point, R12 souligne que :

> « […]. À cause justement du mauvais traitement et de la démotivation des enseignants, il y a maintenant une fuite de cerveaux, c'est-à-dire les enseignants qui démissionnent depuis l'école fondamentale jusqu'à l'université, et cela dans tout le pays. Il y a deux semaines, j'étais dans une réunion avec les directeurs communaux d'enseignement au ministère, ils disaient que le problème des enseignants qui abandonnent leurs postes aggrave la situation qui était déjà compliquée, car, même le processus de leur remplacement est trop lent et complexe dans la mesure où on peut passer toute une année sans avoir l'autorisation de les remplacer » (R12, entretien).

Une autre difficulté sur l'aspect des ressources humaines est l'arrêt des formations continues ou de renforcement de capacités à l'endroit des enseignants en cours d'emploi (R1, R10, R19, R30). À cet effet, R1 estime que les enseignants constituent la cheville ouvrière de la réforme, par conséquent, il souligne qu'« il fallait renforcer la formation des enseignants et d'être sûr que nous avons leur adhésion parce qu'après tout, c'est eux qui doivent concrétiser cette réforme » (R1, entretien). Sous ce même angle, R2 soutient que, comme les enseignants n'avaient pas été formés eux-mêmes dans les programmes de cette réforme lors de leur formation initiale, et que ces programmes venaient de changer de la 1ère année de l'enseignement fondamental jusqu'en terminal du post-fondamental, l'organisation systématique des renforcements de capacités à l'endroit des enseignants était indispensable pour actualiser leurs compétences selon les nouveaux programmes (R2). C'est ainsi que R2 estime que le gouvernement « n'a pas fait et ne fait pas assez pour accompagner ces enseignants » (R2, entretien). En ce sens, R3 soutient la réflexion de R2 en soulignant que la transition de l'ancien système vers le nouveau système demandait beaucoup de formations. De plus, R3 estime que ces formations de renforcement des capacités à l'endroit des enseignants étaient et restent d'autant plus nécessaires du fait que le programme de la nouvelle réforme a connu l'introduction de nouveaux cours, comme le TIC, le Swahili et l'Entrepreneuriat que les enseignants n'ont pas vu dans leurs formations initiales.

Partant de la nécessité du renforcement de capacités des enseignants pour bien exécuter la réforme de l'enseignement fondamental et post-fondamental au Burundi, R8 souligne qu'à la veille du lancement de la réforme, le gouvernement du Burundi a organisé des formations de moins d'une semaine, elles duraient généralement trois jours pour former les enseignants sur la méthodologie de nouveaux programmes, mais R8 estime que ce n'était pas suffisant pour former un enseignant sur la méthodologie des contenus-matières qu'ils n'ont pas appris eux-mêmes comme le TIC, le Swahili et l'Entrepreneuriat. C'est le même constat que R19 qui suggère lui aussi que les formations de trois jours qui étaient organisées à la fin des vacances et à la veille du début de l'année scolaire n'étaient pas suffisantes pour former les enseignants sur les programmes qu'ils découvraient sur place; une observation aussi faite par R24 et R28. C'est ainsi que R24 conclut que la réforme s'est surtout focalisée sur le changement de programmes avec moins d'importance sur la formation des enseignants qui devraient l'exécuter.

Dans cette même perspective, R22 soutient que le renforcement de capacités des enseignants reste indispensable pour que l'exécution de la réforme fonctionne, surtout par ce que le niveau des enseignants qui terminent la scolarité actuellement constitue un autre problème, du fait qu'ils sont des fruits de cette même réforme. Toujours selon R22, ces enseignants ont été mal formés et leurs compétences sont à la hauteur de la formation qu'ils ont reçue. En ce sens, R24 partage la même observation que R22 en indiquant que:

> « […]. Les enseignants qui ont été formés dans la nouvelle réforme terminent les universités maintenant. Ce sont eux qui sont en train d'être recrutés actuellement, comme ils sont formés dans de mauvaises conditions, leurs performances laissent à désirer. Ils sont nos collègues, ce n'est pas de leur faute, mais c'est un cercle vicieux des erreurs commises par le gouvernement dans la mise en œuvre de cette réforme » (R24, entretien).

Malheureusement, R1, R2, R3, R4, R5, de hauts cadres au MNERS soulignent que les formations de renfoncement de capacités des enseignants se sont arrêtées par manque de ressources financières, bien qu'ils soient tous conscients qu'elles restent indispensables pour le bon fonctionnement de la réforme, et que celles-ci sont par ailleurs prescrites dans les lois

de la fonction publique burundaise comme étant la responsabilité de l'employeur d'assurer l'amélioration continue des performances de ses employés.

5.2.1.3. Ressources financières

Concernant les enjeux en lien avec les ressources financières, nos répondants suggèrent que plusieurs des obstacles évoqués précédemment, ont été causés par le fait que le gouvernement ait lancé une réforme, sans avoir les ressources financières qui étaient nécessaires à sa mise en œuvre (R1, R2, R10, R19, R21, R30). C'est ainsi que R6 souligne que « si on avait des financements suffisants, par exemple ce que les Maliens ont eu, c'est là où on pouvait s'assoir et bien réfléchir sur comment promouvoir l'éducation, car on a les moyens de traduire les réflexions en actions concrètes à ce moment, mais malheureusement, on n'en a pas ». Par ailleurs, R9 fait le même constat des ressources financières qui n'étaient pas suffisantes pour piloter une réforme de telle ampleur:

> […]. La réforme qu'ils ont amenée nécessitait des moyens vertigineux pour recruter du personnel qualifié et satisfaire d'autres besoins nécessaires à la bonne marche de la mise en œuvre. Ils ont finalement réalisé que les ressources financières ne suffisent pas, raison pour laquelle ils se sont contentés à utiliser les enseignants existants quelque soient leurs qualifications et ils les ont obligés d'aller enseigner des matières qu'ils ne maîtrisent pas, des domaines qui ne font pas l'objet de leurs formations initiales. Voilà une autre origine du dysfonctionnement de la mise en œuvre de l'école fondamentale » (R9, entretien).

Au MENRS, nos répondants (R1, R2, R3, R4, R5) font le même constant. À cet effet, R2 souligne que le problème du personnel enseignant qui hante l'exécution de la réforme de la première année de l'enseignement fondamental jusqu'en terminal du post-fondamental n'est pas dû au manque des candidats à recruter. Selon lui, les lauréats ayant terminé dans les institutions académiques formatrices des enseignants sont nombreux à être en quête d'emplois, mais le problème, ce sont les moyens financiers qui manquent (R2). Son collègue R3 au MENRS donne l'exemple de l'année scolaire 2024-2025, les Directions communales d'enseignement (DCE) à travers les Directions provinciales d'enseignement (DPE) avaient

exprimé les besoins allant jusqu'à 15 mille nouveaux enseignants, le ministère des Finances n'a offert que 630 postes, selon les moyens financiers disponibles (R2).

Par ailleurs, R22 estime que le gouvernement burundais a commis une erreur grave en reposant une réforme d'ampleur nationale sur les financements étrangers, le jour où ces bailleurs de fonds ont décidé d'arrêter, la suite a été un dysfonctionnement de toute la réforme jusqu'à maintenant (nous reviendrons à l'arrêt des financements étrangers pour cette réforme plus tard). C'est la même observation que fait R27, qui estime que le gouvernement aurait dû prévoir plusieurs plans pour éviter que la suspension des financements étrangers provoque le dysfonctionnement de toute la réforme.

Hormis les conséquences sur le plan matériel et de ressources humaines que nous avons déjà évoquées dans les paragraphes précédents, l'insuffisance des ressources financières a fait que les écoles fassent recours aux bénévoles pour enseigner tous les cours (R1, R30, R11, R21, R7, R19). Ces bénévoles sont payés par les contributions des parents et la somme qui leur est payée est communément appelée « les frais de savon » à cause de son infimité (R22, R23, R9, R17, R30). Toutefois, dans certains cas, R10 estime que la prestation de ces bénévoles est à la hauteur de la manière dont ils sont payés et témoigne ainsi : « les bénévoles ne reçoivent qu'une somme insignifiante, par conséquent ils travaillent comme ils veulent. Je le comprends par ailleurs, comment peut-on employer une personne qui ne mange pas? J'ai l'impression que nos décideurs sont même inconscients, les choses qui se passent dans le système éducatif burundais dépassent l'entendement » (R10, entretien). Par ailleurs, R11 abonde dans le même sens en soulignant que la collecte des contributions des parents pour payer les bénévoles est souvent lente, ce qui occasionne des retards dans leur paiement et accroît davantage la démotivation de ces derniers. S'exprimant sur ce montant payé aux bénévoles, R13 soutient lui aussi qu'il est insuffisant:

> « […]. Le 1000 Fbu (Francs burundais) [environ 0,0025 $CAD] qu'ils sont payés par heure ne suffit pas pour être honnête. Depuis que j'étais au secondaire, ils recevaient le même montant. On l'appelle « le savon » pour signifier qu'il ne vaut pas grand-chose. À part qu'il ne suffit pas, c'est très difficile de les payer. Il y a toujours des explications pour les payer en retard. Tout un trimestre peut terminer sans les payer. Mais comme ils n'ont pas d'autres choix, ils restent.

> Déjà, dans les tests de recrutement des enseignants, on privilégie ceux qui ont fait le bénévolat. On leur accorde 15% tout au départ et l'attestation pour prouver qu'un candidat a fait le bénévolat est fournie par les directeurs d'écoles. Donc, cela est aussi une raison de plus d'accepter le bénévolat malgré le paiement quasi insignifiant » (R13, entretien).

Par ailleurs, R26 suggère que les écoles dans les coins les plus reculés souffrent énormément, car elles peinent à attirer les bénévoles à cause de leur localisation qui ne les intéresse pas. S'exprimant sur les contributions faites par les parents pour payer les bénévoles, R14 estime que cela va à l'encontre de l'un des objectifs de la réforme qui stipule que l'éducation fondamentale est universelle et gratuite. Dans cette même logique, R15 abonde dans le même sens que R14 et indique que :

> « […]. Par ailleurs, cela est en contradiction avec le principe de l'éducation pour tous. Le gouvernement laisse entendre que l'enseignement de base au Burundi est gratuit, mais ce n'est pas vrai, les parents paient comme toujours. C'est vrai que les directions trouvent les nomenclatures adéquates pour ne pas l'appeler minerval ou les frais de scolarité, mais ces paiements peuvent être nommés : contributions pour les bénévoles, frais de construction, frais de gardiennage, etc. Bref, nous payons comme toujours. Aucun élève ne peut faire les examens sans avoir terminé de payer ces frais, et quand ils font les examens, leurs résultats seront confisqués jusqu'à ce qu'ils paient » (R14, entretien).

Les constats de R15 et R14 sont aussi partagés par d'autres répondants comme R5 qui estime que la scolarité de base n'est pas gratuite au Burundi comme le gouvernement le laisse entendre. Selon lui, les parents paient autour de 7 000Fbu (0,017$CAD) ou 8 000 Fbu (0,020$CAD), c'était le même montant à l'époque où R5 faisait sa scolarité de base et secondaire. Comme R14, R5 souligne que les directions d'écoles trouvent d'autres concepts pour ne pas l'appeler minerval ou frais de scolarité. Sur certaines écoles, R24 souligne que le nombre de ces bénévoles dépasse de loin le nombre des enseignants en fonction, ce qui accroît la charge des parents pour les payer. Dans ce cas, R14 souligne que certains parents font migrer leurs enfants vers des écoles où on paie moins, mais il arrive que ces dernières soient souvent éloignées de leurs domiciles, mais comme ils n'ont pas des moyens pour payer ces contributions dans les écoles proches, ils n'ont pas d'autres choix (R14).

5.2.2. Préparation et planification lacunaires de la réforme

Nous venons de voir dans la sous-section précédente que le gouvernement a choisi de démarrer la mise en œuvre de la réforme sans les ressources nécessaires, ce qui était décrié de l'administration centrale jusqu'aux acteurs de terrain, ainsi que les partenaires externes comme les syndicats et les experts du domaine. Le principal point de discorde était que certains acteurs, y compris le ministre de l'Éducation de l'époque, Severin Buzingo, proposaient de prendre le temps suffisant pour bien préparer la réforme, ce qui lui a valu la destitution (R1, R5, R8, R13, R17, R14, R21, R22).

À cet effet, plusieurs de nos répondants estiment que la réforme a été improvisée (R1, R10, R14), hâtive (R19, R4, R30), parachutée (R20, R7, R9) et précipitée (R29, R12, R3). En ce sens, R29 souligne que « c'est une réforme qui a été précipitée, car, ils auraient dû d'abord venir nous expliquer les visées de la réforme, que ce soient nous les enseignants ou les élèves. Mais c'est quelque chose qui nous est tombée dessus comme ça » (R29, entretien). Par ailleurs, R13 abonde dans le même sens en soulignant que c'est un projet qui est venu à la surprise des acteurs de terrain, du début à la fin, et que tout le monde est conscient que c'est une réforme précipitée, y compris les autorités elles-mêmes, raison pour laquelle elles ne tolèrent aucun débat contradictoire qui se fait sur cette réforme (R13).

Selon R8, une réforme d'un système éducatif n'aurait pas dû être mise en œuvre sans aucune évaluation de l'ancien système qui était en cours, afin d'identifier les faiblesses à améliorer et les forces à renforcer dans le nouveau système. En outre, R7 abonde dans le même sens en soulignant que le seul argument de vouloir harmoniser le système éducatif burundais à celui des pays membres la Communauté des pays de l'Afrique de l'Est (EAC), avancé par les responsables du pilotage de la réforme ne pouvait pas justifier la mise en œuvre hâtive et non planifiée de la réforme (R7) et R17 suggère qu'il fallait d'abord collecter les données qui devraient être utilisées pour faire la planification et l'évaluation des besoins. De plus, R26 estime que, le fait que les responsables du pilotage de la réforme aient choisi d'aller trop vite et de ne pas faire la consultation des acteurs concernés par la réforme, a fait qu'ils ratent des

réflexions et de recommandations qui pouvaient être utiles pour le bon fonctionnement de la réforme.

Par ailleurs, R19 se demande comment une réforme d'une telle ampleur ait été lancée dans tout le pays sans aucune étude préalable sur son efficacité, avec tous les dégâts qu'elle était susceptible de causer en cas d'échec. En ce sens, R8, R10 et R13 estiment que la réforme aurait dû commencer par des essais sur quelques écoles pilotes pour voir si la réforme fonctionne ou pas, cela aurait pu aider à minimiser les victimes. Par conséquent, R6 suggère que « pour une réforme de grande ampleur comme celle-là, il aurait fallu 5 ans au minimum de préparation avant de lancer la mise en œuvre proprement dite. C'est ce que je te dis qui a manqué, pas de préparation, pas de planification, pas de données probantes sur lesquelles les décideurs devraient s'appuyer pour faire des choix » (R6, entretien).

Les conséquences de la préparation et de la planification lacunaires de la réforme n'ont pas tardé à se manifester selon nos répondants. Selon R8, le premier raté au tout début de la mise en œuvre de cette réforme a été la violation du principe de progression pédagogique. Celui-ci repose sur une planification structurée des apprentissages, qui progresse par étapes logiques et graduelles, allant du plus simple au plus complexe (R1, R3, R7, R20). Néanmoins, par une démarche non expliquée selon nos répondants, le gouvernement a décidé de commencer la réforme en 7^{e} année de l'ECOFO au lieu de commencer par la 1ère année (R29, R13, R4) et R20 le précise bien ainsi :

> « […]. Un autre élément étranger de cette réforme, ils l'ont commencé avec la 7^{e} année, au lieu de commencer avec la 1ère année et progresser jusqu'à la dernière année du post-fondamental. Pédagogiquement, aucune raison ne peut expliquer ce phénomène. Ça veut dire, ils sont retournés pour commencer avec le début alors qu'ils avaient déjà implémenté la réforme au milieu du cheminement. Tout au début, on sent qu'il y a eu un faux départ. Aucune explication n'a été donnée pour expliquer cette démarche » (R20, entretien).

Les répercussions de ce « faux départ » de mise en œuvre de cette réforme ont été nombreuses selon nos répondants. D'abord, cela a créé la déconnexion entre les matières enseignées en 6^{e} année et celles de la 7^{e} année de l'ECOFO. Ceci parce que le programme d'enseignement de la 6^{e} année était de l'ancien système et celui de la 7^{e} était du nouveau système (R2). Par

conséquent, les élèves qui arrivent en 7e année se retrouvent en face d'un programme qui n'a aucun lien avec ce qu'ils ont appris l'année précédente (R20, R21, R30). À titre illustratif, R3 donne l'exemple du cours d'Anglais :

> « […]. L'enfant qui n'a pas été graduellement initié à l'écriture de l'anglais, mais à qui on balance un programme comme ça, ne peut pas s'en sortir. Il y a une déconnexion très palpable entre ce que les enfants apprennent en F3 et le programme de F4, ce qui constitue l'une des conséquences d'avoir commencé là où il ne fallait pas. Cela demande aux enseignants de reculer pour essayer d'établir ce lien perdu entre les deux cycles (F3 et F4), car, si l'enseignant saute immédiatement sur le programme de la 7e année, ça veut dire l'enseignement de l'exploitation des textes, les structures grammaticales et les conjugaisons, aucun enfant ne peut se retrouver. Mais en même temps, revenir les initier à l'écriture de l'anglais fait que le programme n'avance pas comme prévu, ce qui rend difficile la couverture de toute la matière prévue dans l'année » (R3, entretien).

Le constat de R3 est aussi étayé par les observations de R18, R19, R13, R5 et R6. Une autre déconnexion des programmes s'observe entre les matières enseignées en F3 (1ère -2 année, 3e-4e année et 5e -6e année) et les programmes enseignés dans les sections pédagogiques de l'école post-fondamentale, qui préparent les enseignants de F3 (R23, R20, R4). En effet, R2 souligne que, comme la réforme avait commencé par la 7e année jusqu'en 9e année de ECOFO et en ensuite le cycle post-fondamental, les élèves de la section pédagogique de l'enseignement fondamental (qui sont en même temps de futurs enseignants du F3) se retrouvent actuellement dans une situation d'incohérence entre les matières enseignées dans le cycle post-fondamental pédagogique et les trois cycles de F3, car, au moment de la conception des contenus matières du cycle post-fondamental pédagogique, les trois cycles de F3 étaient encore dans l'ancien système et le moment où ils ont reformé le F3, les concepteurs n'ont pas tenu compte de ce qu'ils avaient déjà implémenté en post-fondamental pédagogique. En ce sens, R2 souligne que :

> « […]. Nous sommes actuellement dans obligation de faire une refonte complète de la matière du cycle post-fondamental pédagogique pour l'harmoniser avec ce qui est enseigné en F3, un investissement trop coûteux, qu'on aurait pu épargner pour faire d'autres projets si le principe de progression pédagogique avait été respecté dans le processus de la mise en œuvre de cette réforme » (R3, entretien).

Par ailleurs, R23, un directeur d'une école post-fondamental, ajoute que quand ils envoient les élèves-stagiaires des sections pédagogiques pour effectuer leurs stages aux écoles ayant les trois cycles de l'ECOFO, certains de leurs directeurs refusent carrément de les accueillir, car la méthodologie apprise en classe est différente de celle appliquée sur terrain, et que cela risque de perturber les élèves dans leur processus d'apprentissage. Dans ce cas, R22 précise qu'ils recommandent à leurs élèves-stagiaires de faire preuve d'adaptation pour préparer les matières selon la méthodologie appliquée sur le terrain pour éviter des problèmes et valider leur scolarité, bien qu'il s'accorde avec R23 sur le fait que cela provoque une grande confusion chez ces futurs enseignants qui apprennent une méthodologie dans leur formation qui n'est plus appliquée dans les classes où ils vont enseigner. Au MENRS comme au Bureau de la pédagogie et de la conception des programmes, R1 et R2 affirment qu'ils sont au courant de ce problème, mais qu'ils ne savent pas quand aura lieu l'harmonisation de ces programmes (R1, R2).

Une autre décision qui est venue avec la réforme que nos répondants (R25, R7, R13, R6, R21) estiment moins réfléchie, c'est la suppression de la classe de 10^{e} et la compression des programmes de 4 années du Collège de l'ancien système en 3 années seulement pour constituer le F4. À cet effet, R20 souligne que cela pose d'énormes difficultés :

> […]. Ils ont pris le cycle du collège de 4 ans en ancien système, ils l'ont condensé en 3 ans seulement et ils ont supprimé la 4^{e} année, ce qui fait que les programmes d'enseignement soient trop lourds pour les enfants, dépassant ainsi le niveau des élèves. Conscients de cet enjeu, les réformateurs ont pris la décision d'alléger les critères de délibération pour favoriser l'augmentation des taux de réussite. S'ils maintenaient la même rigueur dans les critères comme dans l'ancien système, il y aurait une augmentation fulgurante des taux d'échec, mais ils ont joué le jeu (R20, entretien).

À part que les programmes de la réforme sont difficiles, R25 ajoute qu'ils sont aussi trop vastes pour les enseignants, qu'il est extrêmement difficile de couvrir toute la matière dans une année. Dans ce cas, R25, R26, R27, R28, R29 et R30 affirment qu'ils sont dans l'obligation de survoler certains chapitres pour pouvoir terminer la matière. Selon ces enseignants précités, ce rythme laisse derrière plusieurs élèves, du fait qu'ils n'ont pas du

temps pour approfondir les leçons, car leurs directions leur imposent de parcourir toute la matière. Par ailleurs, R25 estime inopportun le fait d'avoir élargi les programmes avec la réforme, alors que le système éducatif burundais éprouvait déjà la difficulté d'un temps d'apprentissage insuffisant depuis longtemps comparativement aux normes standards. À cet effet, R6 évoque qu'un enfant de l'ECOFO devrait normalement étudier au moins 1200 heures par année. Néanmoins, avec la réforme actuelle, il n'apprend qu'autour de 700 heures, presque la moitié; d'où R7 indique que cela ne peut qu'avoir des répercussions négatives sur le bagage intellectuel des élèves, car, les heures manquantes devraient servir au renfoncement et dans les exercices ou de notions complémentaires pour aider les élèves à mieux comprendre.

Une autre décision découlant de l'exécution de ladite réforme et qui est en lien avec la précédente est la diminution drastique des heures de l'apprentissage du français. Pour tous nos répondants, la diminution des heures d'apprentissage du français ne constitue pas seulement un handicap pour le fonctionnement de la mise en œuvre de la réforme, mais « une destruction de tout le système éducatif burundais, d'un côté et du fonctionnement de tout le pays, de l'autre côté » (R8, entretient). En effet, le français est à la fois une langue enseignée, ça veut dire un cours comme les autres cours de langues comme l'anglais, le kirundi et le swahili; mais il est surtout la langue d'enseignement de tous les autres cours sauf les cours de langue, en d'autres mots, la langue qui véhicule les connaissances (R10, R24, R1, R15 et R19). Malgré l'importance de la langue française dans le système éducatif burundais, les concepteurs des programmes de la réforme ont réduit de moitié les heures d'apprentissage du français comparativement aux programmes de l'ancien système, passant de 15h heures par semaine à seulement 5 heures par semaine (R1). C'est ainsi que R25 remet en question la logique de cette décision de la manière suivante : « lorsque les concepteurs ont pris la décision de réduire de moitié les heures d'apprentissage du français alors qu'elle est le véhicule des connaissances, comment espéraient-ils la compréhension des matières avec l'affaiblissement de langue d'enseignement? » (R25, entretien).

Les conséquences de cette décision ont été systémiques, car elle a ainsi engendré une faiblesse systématique en français chez les élèves partout dans le pays, étant donné que c'était une langue d'enseignement depuis la 4e année de l'ECOFO sauf pour les autres cours de langue (R1). En cens, R5 estime que cela est ainsi alors que la connaissance du français est une condition *sine qua non* pour assimiler d'autres matières. Sans la compréhension du français, les élèves ne comprennent pas ce que l'enseignant explique en classe, ils ne comprennent pas ce qui est écrit dans leurs livres, ils ne comprennent pas les questions posées dans les évaluations. Bref, ils sont coincés, car tout se fait dans une langue qu'ils ne maîtrisent pas (R5). À titre illustratif, R26 est enseignant au post-fondamental, il constate que ses élèves ne sont pas en mesure de suivre les enseignements en français :

> « […]. Imaginez, moi, j'enseigne en 2e année du post-fondamental, j'arrive en classe, je salue les élèves, je présente le sujet de la leçon, je le présente brièvement en donnant des exemples pour les mettre dans le bain. Contre toute attente, un élève lève le doigt pour me dire, monsieur, pourriez-vous nous explique cela en kirundi? Je suis surpris et un peu choqué, mais je fais de mon mieux pour donner des explications en kirundi quand je peux, car il y a des concepts que je ne connais pas moi non plus en kirundi » (R26, entretien).

Le problème systémique du français en tant que langue d'enseignement depuis la mise en œuvre de cette réforme, est connu jusqu'à la haute administration du MENRS. À cet effet, R2, un haut cadre au Bureau du MENRS en charge de la pédagogie et de la conception des programmes, assume « que la réduction du temps d'apprentissage a été une erreur stratégique de la réforme » (R2). De plus, R3, lui aussi cadre au MENRS, souligne que, lors de la séance des questions à l'Assemblée nationale, le ministre lui-même a finalement reconnu que les concepteurs de programmes ont commis une erreur en diminuant les heures d'enseignement du français. Il l'a admis, car les critiques viennent de partout pour souligner que le niveau de français s'est fortement dégradé, de l'école fondamentale jusqu'à l'université, assumant ainsi que c'est un véritable problème qui nécessite un changement de tir dans les brefs délais (R3).

Par ailleurs, les lacunes que les élèves éprouvent en français depuis la mise en œuvre de cette réforme les poursuivent jusqu'à l'université comme le mentionnait précédemment R3. À cet effet, R8, un expert du système éducatif burundais et doyen aux études dans une université,

estime, lui aussi, que la réduction des heures d'apprentissage du français a été une erreur stratégique en soulignant que:

> « […]. Les réformateurs de ladite réforme ont ignoré, je ne sais pas s'ils l'ont fait exprès, que la langue d'enseignement au Burundi c'est le français. Par conséquent, le français n'est pas un cours comme les autres, c'est la langue d'enseignement que nous appelons communément la langue-outil, qui est vraiment transversale, c'est-à-dire valable et indispensable pour toutes les disciplines. Par conséquent, diminuer les heures du français a été une erreur stratégique. Maintenant, les étudiants arrivent à l'université sans les connaissances basiques en français, au point que ceux qui sont honnêtes demandent à l'enseignant de donner des explications en kirundi, la langue maternelle. On essaie de redresser ces enfants à la limite de ce que l'on peut, mais c'est déjà trop tard. On peut traduire ce que l'on peut en kirundi, mais ce n'est pas toujours le cas, s'il y a des enseignants qui ne le font pas, notre administration ne les condamne pas. Mais n'oubliez pas que les évaluations, elles, restent en français, pas de traduction à faire » (R8, entretien).

Bien que le problème systémique de la compréhension du français soit d'ampleur nationale, R1 souligne néanmoins que ce problème devient de plus en plus dramatique dans les milieux ruraux. Selon lui, si on compare les régions rurales et les centres urbains, on sent une nette différence, bien que le problème soit globalement national. Aux examens nationaux, les élèves de bonnes écoles à Bujumbura (la capitale économique) réussissent à 100% parce qu'ils bénéficient des renforcements en français au sein de leurs écoles (R1). R3 du MENRS abonde dans le même sens en ajoutant qu'il y a beaucoup d'écoles qui se lancent en solo, c'est-à-dire à titre individuel, pour bien enseigner ce cours. Toutefois, R3 nuance que ce sont quasiment des écoles privées ou celles du public qui reçoivent le soutien financier des privés, qui réussissent à bien le faire (R3).

Maintenant, les élèves qui ont été formés dans ces conditions ont depuis longtemps terminé le post-fondamental et ceux des sections pédagogiques deviennent des enseignants de la 1ère à la 6e année de l'ECOFO et ceux qui sont allés jusqu'aux études supérieures, la troisième cohorte termine actuellement l'université. R20, un directeur d'école, souligne qu'une partie de ses enseignants sont les fruits de la réforme de l'ECOFO et avoue qu'ils présentent « un niveau dangereusement bas en français. J'avoue en passant que ce n'est pas vraiment de leur

responsabilité, ils ont été victimes d'une réforme mal préparée et mal exécutée » (R20, entretien). Par ailleurs, R4, un haut cadre au MENRS abonde dans le même sens:

> « […]. Après 12 ans que la réforme a commencé, il y a des enseignants qui ont été formés dans le cadre de ce programme, qui ont terminé leurs parcours scolaire et académique et qui sont actuellement des enseignants. Un grand nombre parmi eux présentent des lacunes majeures en français. Moi, je le dis parce que je vais sur terrain dans les différentes missions d'observation et d'évaluation. Il y a des enseignants à qui on pose des questions et qui répondent : « comme c'est en français, je ne comprends pas ». Alors c'est écœurant, car si tu ne comprends pas le français, comment pourras-tu former dans une langue que tu ne maitrises pas? Ils nous répondent : « je me débrouille! ». Et si l'enseignant se débrouille, vous comprenez le résultat sur l'enfant. C'est un gros problème, car si, et les enseignants, et les enfants, ne maîtrisent pas la langue d'enseignement, c'est extrêmement difficile pour l'exécution de la réforme et pour le présent et le futur de tout le système éducatif burundais » (R4, entretien).

C'est ainsi que R9 estime que « nous sommes déjà dans un cercle vicieux des problèmes qu'on aurait pu être évités si la réforme n'était pas improvisée » (R9, entretien) et R21 ajoute que « la réforme porte en elle-même les germes de son dysfonctionnement l'amenant ainsi à son échec (R21, entretien).

Une autre décision de mise en œuvre qui démontre une mauvaise planification de la réforme, selon tous nos répondants, a été la combinaison des cours initialement indépendants en domaines. En effet, le domaine des langues a combiné le français, le swahili, l'anglais et le kirundi et l'enseignement de tous ces cours était attribué à un seul enseignant (R29, R30, R18, R14, R6). Selon R23, la combinaison de ces cours en domaine et leur attribution à un seul enseignant est « synonyme d'une mission impossible ». À cet effet, il souligne que cette combinaison a été ainsi faite alors qu'aucun enseignant n'est qualifié pour enseigner toutes les quatre langues à la fois. D'où il estime que cette combinaison était le résultat d'une mauvaise planification parce que les concepteurs des programmes savaient qu'aucune institution formatrice des enseignants au Burundi ne forme les futurs enseignants qualifiés dans ces quatre langues à la fois. Il ajoute que les universités pédagogiques ne forment qu'en binômes, soit anglais-kirundi, français-kirundi ou kirundi-swahili (R23). D'autres répondants comme R6, R15, R28 et R9 ajoutent une autre dimension qui démontre une mauvaise planification dans l'enseignement des langues. Ils soutiennent que le cours de swahili est

ajouté aux programmes depuis la 7e année de l'ECOFO et tout le cycle de post-fondamental, enseignés par les finissants des facultés pédagogiques des universités alors que ni le cours de swahili, ni sa méthodologie n'y était enseigné. En ce sens, R4 précise bien que le swahili a été introduit sur le curricula d'enseignement alors qu'il n'y avait aucune institution universitaire qui formait les enseignants à l'enseignement du swahili à l'époque. Par ailleurs, R30 étaye l'argument de R4 en ajoutant que la filière d'enseignement du swahili dans les institutions universitaires formatrices des enseignants a été introduite deux années après le début de la réforme, ce qui a fait que les premiers lauréats qui terminaient la faculté du swahili-kirundi ont commencé leur carrière après 2020, c'est-à-dire 7 ans après la réforme (R22).

Les enseignants de Langues parmi nos répondants soulignent qu'ils ont vécu « le calvaire » d'enseigner une langue qu'ils ne maîtrisent pas (R25, R28). À cet effet, R28 soutient que, comme le swahili est une langue qui n'est pas couramment parlée au Burundi et surtout dans les régions rurales, il ne le connait pas, mais il est condamné de se débrouiller, étant donné qu'il ne pouvait pas refuser l'attribution de ce cours, de peur d'être révoqué. Mais il affirme qu'il ne l'enseigne vraiment pas, il survole seulement et il fait noter aux élèves l'encadré « je retiens », puis il se donne véritablement à l'enseignement des cours de sa spécialisation, c'est-à-dire le français et le kirundi (R28). C'est la même observation de R25, une autre enseignante de Langues:

> « […]. Oui, le gouvernement a voulu que l'on fasse comme les autres pays de l'EAC, mais étions-nous vraiment prêts à bien le faire? Ma réponse est simple et claire, non! Mais comme le programme était déjà préparé, nous étions condamnés de l'enseigner qu'on le connaisse ou pas. Cela nous discrédite auprès de certains enfants qui sont rapatriés des camps de réfugiés en Tanzanie, eux connaissent bien le swahili. Quand nous essayons de nous débrouiller à la limite de ce que nous pouvons, ils identifient facilement que nous enseignons ce que nous ne savons même pas prononcer, cela nous humilie gravement et porte atteinte à notre honneur. Même quand nous nous adressons à la direction pour exposer notre problème dans les différentes réunions pédagogiques, le directeur nous répond que lui non plus ne peut rien faire. Même quand le directeur communal ou provincial fait une visite de terrain, nous exposons nos préoccupations, mais ils ont la manière de nous répondre en esquivant nos questions, ce qui sous-entend souvent qu'eux non plus n'ont vraiment pas la réponse. Ils nous répondent qu'ils

> vont remonter nos préoccupations à leur hiérarchie, mais le constat est qu'il n'y a aucun retour pratique visant à répondre à nos préoccupations » (R25, entretien).

Au MENRS, tous nos répondants (R1, R2, R3, R4, R5) qui y travaillent nous ont confirmé qu'ils sont au courant de ce problème, mais que la réponse se fait progressivement, avouant ainsi que former les enseignants de swahili qui vont couvrir tout le pays va encore prendre plusieurs années.

Une autre combinaison de cours en domaine qui posent problème est le domaine des sciences et technologies qui incluent les mathématiques, la physique, la chimie, la biologie et le TIC. Selon R18, l'attribution de 5 cours scientifiques à un seul enseignant est carrément utopique. Selon toujours R18, il serait très difficile de trouver une personne qui a la capacité d'enseigner suivant la méthodologie pédagogiquement reconnue cinq cours à la fois. De plus, R16 abonde dans le même sens en soulignant que même à l'université, les instituts formateurs des enseignants organisent la formation en binôme : maths-physique, chimie-biologie et le TIC est une faculté à part, suggérant ainsi que les cours à l'ECOFO et au post-fondamental devraient être organisés suivant cette logique.

D'autres domaines posent également problème, celui des sciences humaines est constitué de la géographie, l'histoire et la formation patriotique et humaine, alors que le domaine d'arts et sport est constitué des cours comme la musique, l'art dramatique, l'art pratique et le sport, tout cela pour un seul enseignant (R24, R8, R13). Comme les autres domaines précédemment abordés, R25 soutient qu'aucun n'enseignant n'a les compétences pour donner tous ces cours et souligne dans un ton humoristique qu'« on ne peut pas connaître à la fois danser, dessiner et courir » (R5, entretien) ; en faisant allusion aux cours du domaine d'arts et sport.
Néanmoins, partant de l'impossibilité pour les enseignants de dispenser tous les cours du domaine comme l'a prévu le gouvernement, nos répondants mentionnent que certaines écoles ayant les moyens, surtout les écoles privées et les écoles publiques appartenant aux congrégations religieuses, n'ont pas appliqué cette démarche (R10, R6, R9, R19, R18, R25). En ce sens, R18 précise que les écoles de renommée nationale comme Lycée SOS, Lycée du Saint-Esprit, École Internationale, etc., n'ont pas pratiqué cette démarche, comme elles ont

des financements qui leur permettent de se chercher des enseignants elles-mêmes. Elles ont recruté des enseignants qualifiés pour chaque composant du domaine au lieu de prendre tout le domaine et l'attribuer à un seul enseignant (R18). Toutefois, les écoles qui sont en mesure de se chercher elles-mêmes des enseignants pour donner séparément les cours d'un domaine ne constitue qu'une infime partie (R20, R21, R22, R23 et R24). En dehors de cette particularité, les écoles attribuent les cours comme le gouvernement l'a prévu. C'est ainsi que R26, une enseignante, souligne qu'elle se voit dans l'obligation d'enseigner ce qu'elle ne comprend pas:

> « […]. Je donne l'exemple pour notre école, nous sommes deux permanents ainsi que le directeur seulement et nous avons trois classes. Nous avons plus de 20 cours de la 7e jusqu'en 9e année que nous devons nous départager à trois, sans oublier que le directeur lui ne peut pas prendre plusieurs cours du fait qu'il a d'autres fonctions administratives. Dans ce cas, je suis obligé d'enseigner l'anglais qui est mon domaine de formation, j'ajoute le swahili, les sciences humaines et l'entrepreneuriat, cours pour lesquels je n'ai aucune formation. Je ne peux pas les refuser, car le directeur lui non plus n'a pas d'autres choix, si je ne vais pas me mettre en conflit avec lui. Dans ce cas, ça me prend énormément du temps pour préparer la matière que je ne maîtrise pas. Il m'arrive souvent de prendre les choses par cœur pour ne pas m'humilier devant la classe » (R26, entretien).

C'est ainsi que R6 estime que l'école publique au Burundi est devenue l'école des pauvres et les parents qui ont des moyens font fuir leurs enfants dans les écoles privées ou à l'extérieur du pays pour offrir à leurs enfants des opportunités d'avoir une éducation de qualité, un constat que tirent également plusieurs de nos répondants (R17, R20, R14, R12, R9, R7, R1, R2).

5.2.3. Le forcing et la non-consultation des acteurs clés de la réforme

Dans la sous-section précédente, nous venons de voir que certains de nos répondants ont qualifié la mise en œuvre de cette politique, de réforme hâtive, improvisée, parachutée et précipitée. D'autres répondants suggèrent que le gouvernement a opté pour le « forcing » de la réforme (R7, R3, R19, R25), en évoquant d'abord des mésententes au sommet du pilotage de la réforme. La réforme a été annoncée par le président de la République à l'époque du ministre Severin Buzingo, qui avait proposé au Conseil des ministres de prendre du temps

pour bien préparer la réforme, évaluer les besoins, identifier les options d'application et les obstacles à prévenir. Mais R9 souligne qu'« il a été automatiquement limogé. En pleine réunion, un conseiller à la présidence lui a arraché ses documents en lui disant, si toi tu n'es pas capable de le faire, nous le ferons sans toi. C'est ainsi que le projet de l'école fondamental a eu un faux départ » (R9, entretien). Dans ce même ordre d'idée, R1 ajoute que le président de la République a nommé une autre ministre et son objectif était de ne pas commettre la même erreur que son prédécesseur. Cela veut dire qu'il fallait y aller de toutes les façons, « après cette secousse, tout le monde s'est rendu compte qu'il faut se mettre dedans, il fallait faire quelque chose » (R1).

C'est ainsi que le gouvernement a commencé à adopter une démarche coercitive pour intimider toute voix qui s'élevait pour évoquer les problèmes de la mise en œuvre de la réforme, de l'administration centrale jusqu'aux agents de première ligne en passant par les organismes déconcentrés du MENRS. Les agents responsables de piloter la réforme l'avaient rebaptisé « un projet du gouvernement », « une politique du président de la République », « une vision du pays» pour signifier qu'elle est exécutoire et que quiconque évoque son dysfonctionnement s'oppose directement au président de la République et « la suite pour celui qui s'oppose au Chef de l'État est connue, c'est l'emprisonnement ou la mort » (R4, entretien) et R1 ajoute que dire le contraire était considéré comme « la rébellion contre l'administration » (R1, entretien).

Dans un atelier avec les agents du ministère en charge du pilotage de la réforme auquel R9 avait participé, il témoigne qu'ils décrivaient la mise en œuvre de ladite réforme ainsi :

> « Je me souviens un jour, nous étions dans un atelier, il rassemblait les cadres du ministère, les représentants syndicaux et les représentants des bureaux pédagogiques. La personne qui a présidé l'ouverture, il a fait un discours officiel bien rédigé comme d'habitude, avec beaucoup d'éloges. Après son discours, il a demandé aux journalistes de quitter un peu la salle pour une communication confidentielle aux invités. Après la sortie des journalistes, il a dit : écoutez mes chers amis, l'école fondamentale est comme une route à unique voie, dans une route à sens unique, le conducteur est obligé d'avancer, s'il n'avance pas, il cause l'embouteillage, s'il recule il cause un accident. Donc, c'est un programme du chef de l'État, il doit être mis en œuvre ainsi » (R9, entretien).

Les propos aux allures d'intimidation ont été aussi évoqués par nos répondants des organismes déconcentrés du MENRS (R13, R15, R16, R17, R18). À cet effet, R15 souligne que dans les réunions avec le directeur communal de l'enseignement, il demandait aux directeurs d'écoles et aux enseignants de prendre la réforme scrupuleusement comme le ministère l'a prévu. Il leur disait que c'est un projet du gouvernement qui ne recule pas. Même les enseignants qui essaient de soulever certains dysfonctionnements étaient mis en garde qu'ils pourraient avoir des problèmes s'ils continuent d'agir ainsi, voire des sanctions administratives (R15). En outre, R6 témoigne lui aussi que, malgré sa contribution et son expertise pour bâtir un système éducatif burundais depuis une cinquantaine d'années, il reçoit des menaces. Il souligne qu'après son intervention dans un atelier sur les enjeux de cette même réforme auquel il était invité, il a été menacé ainsi : « un conseiller à la présidence m'a appelé et il m'a dit, c'est quoi ces conneries que tu dises régulièrement? » (R6, entretien). Les représentants des syndicats quant à eux, sont considérés comme des opposants politiques alors que, selon eux, ils se considèrent comme des partenaires incontournables de toute réforme du secteur éducatif (R11, R10, R9).

Dans cette même perspective, R26, une enseignante se demande pourquoi des observations entièrement techniques émises dans un contexte d'un atelier de formation dite technique peuvent être interprétées comme une insubordination à un projet du gouvernement :

> « […]. À titre illustratif, quand les enseignants des premières années étaient en cours de formation au chef-lieu de la province, le ministre de l'Éducation a visité notre province comme elle avait l'habitude de le faire sur d'autres terrains où se déroulaient ces formations. Une des enseignants qui étaient dans la salle a brisé la peur et a présenté son constat au ministre Ndirahisha par rapport au nouveau programme du cours de kirundi. Ladite enseignante suggérait que le fait d'enseigner tous les alphabets de la langue kirundi et ajouter ses syllabes dans un seul premier trimestre est un programme trop lourd pour les enfants qui viennent de commencer la première année à peine trois mois. La ministre Ndirahisha s'est automatiquement fâchée et a demandé à cet enseignant de lui donner son numéro matricule en lui criant dessus : « comment peux-tu t'opposer à un programme du gouvernement de cette manière? ». La ministre Ndirahisaha ne s'est pas opposée aux arguments de l'enseignante pour techniquement prouver le contraire, mais elle a fait l'option de l'intimider pour que tout le monde se taise » (R27, entretien).

C'est ainsi que nos répondants suggèrent que la réforme qui devrait être technique a été politisée (R23, R24, R26, R14, R1). En ce sens, R4 souligne que la réforme a été exécutée plus politiquement que techniquement. Selon lui, la dimension technique de la réforme n'avait pas sa place à telle enseigne que ce sont les autorités politiques qui occupaient tout l'espace pour dire que la réforme n'est pas reportable et le ministre de l'Éducation qui s'y est opposé a été le premier à être congédié. Par ailleurs, R7, un expert et professeur d'université évoque qu'il a voulu procéder à l'évaluation de l'ECOFO, à travers les mémoires de fin d'études, où ses étudiants devraient analyser pourquoi les résultats de la réforme ne sont pas concordants aux objectifs initialement prévus par la ladite réforme, et identifier techniquement les pistes d'amélioration. Néanmoins, le directeur du bureau pédagogique au MENRS leur a refusé l'accès et il a pris la lettre de demande d'autorisation pour mener l'étude, il l'a photocopié et il a dit qu'il va l'amener chez la ministre de l'époque, Janvière Ndirahisha pour montrer que R7 et ses étudiants veulent combattre la politique du gouvernement (R7).

Par ailleurs, après avoir réalisé que la réforme prenait de plus en plus les allures politiques, R24, un directeur d'école souligne que « c'est à ce moment que nous avons réalisé que c'est finalement une réforme qui est trop politisée à laquelle nous n'avons aucune contribution à donner. Ils ont forcé, la réforme a été exécutée » (R24, entretien). C'est ainsi que l'espace pour discuter de cette réforme est devenu de plus en plus verrouillé, selon nos répondants, et les différents acteurs se sont retrouvés dans l'obligation de se taire pendant longtemps et le débat sur la réforme ne refasse surface que récemment, après avoir constaté les résultats décevants de la réforme (R3, R21, R20, R17, R26).

5.2.4. Une réforme affaiblie par les conditions défavorables des bailleurs

La réforme de l'enseignement fondamental et post-fondamental au Burundi reposait sur le financement étranger (R27, R22, R6 et R9). Néanmoins, certaines des conditions imposées par les bailleurs afin de débloquer ces financements sont perçues par certains de nos répondants comme des germes de la destruction de cette réforme elle-même (R1, R10, R15, R8, R21).

En effet, tous nos répondants suggèrent que les bailleurs ont imposé au gouvernement burundais de réduire le taux de redoublement, car ils estimaient que le taux était élevé, et qu'ils finançaient ainsi les élèves qui n'avançaient pas. Le gouvernement a accepté et a grandement allégé les critères de délibération et le format des examens nationaux pour continuer de bénéficier les financements. Néanmoins, comme le niveau des élèves ne cessait de s'affaiblir, les redoublements restaient très élevés. Comme la première stratégie n'a pas fonctionné, ils se sont tournés vers les enseignants et la consigne qui a été donnée était claire, faire avancer le plus d'élèves possible pour réduire le taux de redoublement (R11, R8, R15, R20, R21, R30, R29, R26). En ce sens, R14 précise que la consigne en place est de faire réussir au moins 90% de la classe et que le taux de redoublement ne dépasse pas 10%. Dans cette perspective, le gouvernement lui-même prend des décisions dans ce sens en réduisant la note minimale au Concours national à la fin de l'ECOFO pour avancer au post-fondamental chaque année : 44% en 2021, 36% en 2022, 34% en 2023, 32% en 2024 et 35% en 2025 (R4).

Concernant le format des examens, afin de faciliter la réussite, R20 souligne qu'ils ont reçu l'orientation de poser que des questions à choix multiples et des vrais ou faux, et ce, à plus de 90% ; une information soutenue par plusieurs répondants (R21, R23, R25, R9, R10, R11, R19) et R5 ajoute que les questions de réflexion comme expliquer…, pourquoi…, démontrer que…, n'existent plus. Dans cette même logique, R26, R16, R3 et R12 soulignent que, même dans les examens nationaux, les questions qui demandent la réflexion et l'argumentation ne sont plus posées. De plus, en cas de repêchage, d'autres critères d'allègement s'appliquent et R16 indique que:

> « […]. Par exemple, un élève de la 7^{e} ou de la 8^{e} année qui est parvenu à avoir 50%, importe peu ses échecs, il doit absolument faire le repêchage. Maintenant, si cet élève avait déjà échoué dans cette classe, même s'il reçoit 0% dans les examens de repêchage, il doit réussir pour éviter qu'il se retrouve dans une situation de triplement et le ministère nous impose d'analyser les dossiers individuels avant de faire la délibération après les examens de repêchage, pour éviter une situation pareille » (R16, entretien).

Selon R1, toutes ces conditions imposées par les bailleurs internationaux s'inscrivent dans le cadre de l'éducation pour tous (EPT), dans lequel l'éducation est un droit et cela rentre dans les normes de *Global Partenaship for Education* (GPE). Néanmoins, il estime que la systématisation de l'universalisation de l'éducation au Burundi nuit à la qualité:

> « […]. Dans les normes de GPE, ils ont un œil vigilant sur le taux de redoublement. Dans un projet qu'ils font avec nous, ils nous ont dit qu'aussi longtemps que le taux de redoublement reste élevé, ils arrêtent le financement. C'est un problème à double tranchant, car, ces bailleurs veulent nous imposer les modèles de chez eux alors qu'ils ont des classes où leurs enfants sont à 25 par classe ou moins. Dans leurs contextes, ils peuvent pratiquer une pédagogie différenciée, où on aide le plus faible pour relever son niveau, afin que tout le monde évolue et avance ensemble. Au Burundi nous avons actuellement des classes en moyenne de 100 personnes dans certaines régions. Ce n'est donc pas surprenant qu'il y ait un enfant qui termine une année entière sans aller au tableau pour faire un exercice ou répondre à une question. Nous évoluons donc dans des situations qui ont d'extrêmes différences. Il y a eu beaucoup des cris au niveau des redoublements. Mais notre contexte est très différent. Ces bailleurs ont fait beaucoup de pression à l'époque du ministre Janvière, elle a fini par sortir une note circulaire qui mettait en garde les responsables scolaires dont les taux de réussite étaient faibles. Les directeurs ont donc à leur tour instruit aux enseignants de laisser passer le maximum d'élèves. C'est à ce moment que l'on a commencé de voir des élèves qui arrivent en 4^{e} année sans être capables d'écrire leurs noms. Tout le monde se demande comment en est-on arrivé là et les enseignants répondent : « vous nous avez demandé que les enfants avancent en grand nombre ». Il se peut donc que ce soit une politique des bailleurs de former les idiots au Sud, cachée derrière l'aide au développement » (R1, entretien).

Au niveau de l'exécution, R16 souligne que les autorités de l'administration centrale au sein du ministère font la pression sur les directeurs provinciaux, ceux-ci à leur tour mettent la pression sur les directeurs communaux, ces derniers à leur tour font pression sur les directeurs d'écoles et ces derniers pressent les enseignants afin de laisser passer le maximum d'élèves possibles. Par ailleurs, R14, R12, R19, R28, R30 soulignent que les enseignants qui tentent de résister à cet avancement massif des élèves se mettent en conflit ouvert avec leurs directions et ces derniers sont directement convoqués pour s'expliquer. Au lieu de rester en conflit avec leurs directions, R24 suggère que les enseignants finissent par céder:

> « […]. La grande majorité des enseignants s'est dit, mais bon, on ne peut pas se chamailler pour ça, si vous voulez que les élèves aient les points sans rien comprendre, la note, ce ne sont que des chiffres, on va le faire. Ils laissent les enfants avancer d'une classe à l'autre sans les compétences requises pour

> avancer. Ce problème s'est répercuté d'une classe à l'autre jusqu'à l'université. J'ai entendu que les professeurs d'université se lamentent comme quoi les étudiants qui sont admis dans les universités ont un niveau faible que jamais. Mais moi, comme quelqu'un qui enseigne au post-fondamental, je comprends immédiatement pourquoi. Nous avons eu la consigne de faire avancer plus d'élèves pour réduire le taux de redoublement et les conséquences ne pouvaient pas manquer. Si arrêter un élève à un certain niveau pour reprendre l'année afin de renforcer ses compétences peut être interprété comme entraver la politique de l'éducation universelle du gouvernement burundais, à quoi beau de se mettre en conflit avec les autorités? On les laisse avancer et c'est tout! » (R24, entretien).

Par ailleurs, R14 souligne que, même quand les enseignants expliquent que tel ou tel enfant n'a pas les compétences dans les cours indispensables comme le français et les mathématiques pour avancer de classe, la direction réplique : « est-ce qu'il ne sait pas dessiner, chanter ou danser? » (R14, entretien). Cela sous-entend que, si l'enfant obtient les notes dans l'art artistique et la musique ou dans les activités physiques et sportives, qui vont augmenter sa moyenne totale, « même s'il échoue tous les cours principaux, on le laisse avancer, même quand il ne sait pas écrire son nom! » (R17, entretien). Ou bien, R11 suggère que le seul levier qui reste pour les enseignants, c'est finalement de donner des évaluations qui n'évaluent pratiquement rien au vrai sens du terme, très légères, pour que le plus grand nombre possible d'élèves réussisse (R11).

Selon R19 et R12, l'application de l'avancement massif des élèves venue avec la réforme de l'enseignement fondamental et post-fondamental au Burundi est « un sacrilège pédagogique » qui ne fait que produire des pseudo-intellectuels. En ce sens, R3 abonde dans le même sens en soulignant que, bien que cette décision soit en train d'être exécutée pour plaire aux bailleurs afin d'avoir les financements, il estime que « c'est tout l'avenir de plusieurs générations qui est en train d'être sacrifié ». Dans cette même perspective, R8 souligne qu'avoir « des rapports démontrant des taux de réussite fulgurants alors que c'est la formation qui a été bâclée et les critères de délibération qui ont été tronqués. Je vous assure que ceci est une bombe à retardement pour toute la nation entière » (R8, entretien). C'est ainsi que R14, R16 et R20 suggèrent que ce phénomène menace la colonne véritable du pays,

car, selon eux, il n'y a pas un pays dans le monde qui est prospère sans un système éducatif solide (R8, entretien).

Par ailleurs, R3 trouve paradoxale cette mesure des bailleurs. En ce sens, il se demande pourquoi ils se limitent à l'exigence de la réduction des redoublements, sans s'intéresser à connaître les causes éventuelles qui poussent les enfants à échouer en si grand nombre. Cet avis est aussi partagé avec R23 qui se demande pourquoi les partenaires financiers ne se limitent qu'à exiger « un synonyme de la distribution gratuite des points aux élèves » (R23, entretien). De plus, R1 estime que l'imposition de cette mesure par les partenaires financiers devient de plus en plus intrigante du fait que ces derniers ne veulent pas entendre les propositions du gouvernement burundais pour résoudre les causes réelles de ce redoublement:

> « […]. Si on s'approche d'eux pour demander des fonds afin de payer des enseignants supplémentaires pour désengorger les classes, ils nous répondent que cela est une question qui relève de la souveraineté du pays. Mais la chanson scandée de diminuer le taux de redoublement reste alors que cela n'est pas possible pour des classes pléthoriques comme celles que nous avons actuellement. Il faut absolument des efforts supplémentaires et ces derniers sont traduits en termes d'argent. Ça, c'est vraiment une contrainte à laquelle on fait face. Sur le plan économique, oui, il faut que tout le monde avance, mais au niveau de compétences, ils avancent avec quel niveau? C'est un véritable problème. Par ailleurs, il y a une contrainte similaire, il y a des bailleurs qui disent, nous, on est prêt à vous aider, mais nous ne faisons aucune intervention dans les équipements et les infrastructures. Par l'exemple l'Union européenne est venue pour nous dire qu'ils sont prêts pour financer les études. Nous leur avons dit que nous n'avons pas besoin d'études et que nous avons en revanche de vastes chantiers d'écoles en construction nécessitant de financement, mais ils nous ont dit qu'ils n'interviennent pas en matière de construction. Nous avons refusé leur financement en ce sens, car, au lieu de nous accompagner dans nos besoins, ils nous imposent leurs interventions. Nous avons finalement découvert que c'est une façon déguisée de convertir leur argent, ils veulent dire qu'ils ont aidé le Burundi, et ils envoient leurs experts et leur paient presque la totalité du montant décaissé pour enfin dire que c'est un financement accordé au Burundi, d'où l'adage qui dit que les bailleurs donnent le financement avec la main droite et le récupère intégralement avec la main gauche. Maintenant, au ministère de l'Éducation nationale, et je partage l'avis avec le ministre, tout financement qui ne s'inscrit pas dans la logique de nos activités, on le refuse. Ces financements qui visent les études, on n'en a pas besoin! Les études ont déjà été réalisées, les

résultats sont disponibles, nous savons où sont nos problèmes. Il y a une tonne d'études ici » (R1, entretien).

Ainsi, R2 suggère qu'il est temps que les décideurs prennent conscience et du recul pour analyser les propositions des bailleurs, car, selon elle, « s'ils continuent d'accepter du n'importe quoi à cause de la vulnérabilité financière du pays, le système éducatif va hériter d'un désordre qui va finir par l'exploser » (R2, entretien).

5.2.5. Les processus de recrutements entachés par le manque de transparence

Un autre enjeu qui ressort dans nos entretiens comme obstacle de la mise en œuvre de réforme de l'enseignement fondamental et post-fondamental au Burundi, c'est le manque de transparence dans le processus de recrutement des enseignants et de nomination des encadreurs de proximités (les préfets des études et les directeurs d'écoles). À ce point, tous nos répondants convergent sur le fait que ce processus souffre d'un manque de transparence. Par ailleurs, R1, un haut cadre au MENRS, estime que ce n'est pas seulement le processus de recrutement qui est politisé, mais tout le système éducatif:

> « […]. Effectivement, le système éducatif burundais est vraiment politisé et cela constitue une véritable entrave. Cela s'observe souvent dans le processus de recrutement et de nomination du personnel d'encadrement. Les personnes qui sont nommées doivent être des membres du parti au pouvoir et ils doivent être des membres zélés pour être nommés dans un tel ou tel autre poste. En évoquant le personnel d'encadrement, je veux dire les préfets des études, les directeurs d'écoles et les directeurs communaux d'enseignement, leurs nominations se font sans tenir compte de leurs compétences professionnelles. Vous comprenez que là, c'est une entrave. C'est une entrave que je vois, car, la qualité de leur prestation est précaire. Ce sont des gens qui pensent que les postes qu'ils occupent sont une rétribution, et non pas un mérite quelconque. Un autre problème qui est aussi lié à cela, on voit de plus en plus, surtout au moment des élections, que ces gens impliquent des enfants dans les mouvements politiques ou dans les manifestations politiques. À mon avis, cela est contraire à l'aspect social qui doit guider l'école et nous l'évoquons quand on est dans les réunions avec les autorités politiques, mais nous ne nous sentons pas écoutés. La personne qui devrait comprendre cela en premier lieu, c'est le ministre. Je sais qu'il y a les enfants que nous avons trouvés dans les stades, aux moments des heures de classe, en uniformes du parti, mais le ministre n'a rien dit, parce que le président du parti avait appelé ces autorités de proximité que nous évoquions

> précédemment, et il les a demandé d'amener ces élèves. Comme je te le disais que ces autorités de proximité sont des militants zélés, ils amènent naturellement tout le monde, y compris les mineurs. Ils pensent que le parti est plus important que leurs fonctions publiques. Vous comprenez qu'en tant que directeur général et que le ministre ne prend aucune mesure en ce sens, moi, je ne fais que me plaindre, je ne peux que le dire. Je le dis parce que je suis profondément déçu de cette situation » (R1, entretien).

Revenant concrètement sur le processus de recrutement, R2 tire, elle aussi, le même constat que R1 en soulignant que le processus de recrutement ou de nomination pour les postes de responsabilités reste un grand problème dans le pays. En ce sens, R24 soutient que le processus de passation du test de recrutement au niveau national pour essayer de diminuer les tricheries, initié par la ministre Ndirahisha, avait amélioré ce processus grâce à la rigueur du ministre, mais après son départ, le processus de passation de tests a continué, mais les tricheries et les fraudes sont revenues comme avant (R24). Précisément, R17 souligne que le processus est torpillé à la base:

> « […]. Le processus est saqué par des autorités scolaires à la base. Normalement, comme les enseignants ne suffisent pas, les écoles font recours aux bénévoles pour couvrir toutes les matières. Ce bénévolat est considéré comme une initiative d'aider le gouvernement est en retour, il est coté à 15% au moment des recrutements, avant les notes du test. Mais pour avoir cette opportunité de bénévolat, les responsables scolaires privilégient plus les militants du parti au pouvoir, ce qui torpille le processus à la base. Cela fait qu'au final, ce sont les militants du parti au pouvoir qui sont recrutés à cause de la marge d'avance de 15% qu'ils ont avant de faire le test, car ils ont fait le bénévolat » (R24, entretien).

Pour privilégier les membres du parti au pouvoir afin d'avoir du bénévolat pour enfin faciliter leur recrutement, R13 souligne qu'il arrive que ces mêmes personnes reçoivent les questionnaires de l'examen avant de venir le faire. De plus, R14 témoigne que lui-même a assisté, en tant que membre du comité provincial de recrutement, à des cas où les questionnaires des examens sont fuités aux candidats proches des gens influents au sein du parti au pouvoir, ou ceux qui choisissaient de les partager à leurs proches. À ce même point, R29 quant à lui, estime que le fait d'avoir décentralisé le processus de recrutement dans les directions communales a multiplié les tricheries. Selon, lui, toutes les manœuvres sont effectuées pour laisser passer les militants du parti au pouvoir et cela lui semble compréhensible dans la mesure où, le directeur communal est un membre du parti, les

surveillants de l'examen sont des membres du parti et les correcteurs sont des membres du parti, cela fait que toute la commission de recrutement soit partiale tout au départ, ce qui fait que les postes disponibles ne soient pas pourvus sur base des critères de mérite, mais par le militantisme (R29), une réflexion partagée par plusieurs de nos répondants (R21, R20, R26, R11, R14, R25). C'est ainsi que R30 qualifie le processus de recrutement des enseignants comme « pourri », du fait que certains de ses collègues ont reçu leurs numéros matricules et les lettres d'affectation directement du MENRS, alors que le processus est dit décentralisé dans les DCE qui devraient faire les recrutements à travers la passation d'un test, un constat partagé par plusieurs de nos répondants (R15, R19, R29, R17, R25).

Parfois, le militantisme fait que les DCE qui ont la charge de recruter les enseignants dans les communes ne tiennent même pas compte des profiles nécessaires au sein des écoles (R17, R13, R25, R30). En ce sens, R27 souligne qu'à l'école où il travaille, la DCE leur a envoyé un enseignant dont le profil ne correspondait pas au besoin de l'école :

> « […]. Je donne un exemple, à notre école, l'enseignant qu'on nous a donné en F4, c'est quelqu'un qui a fait l'école technique qui n'a rien avoir avec l'enseignement. Même si on lui demande d'enseigner le kirundi, la langue nationale, il nous dit qu'il n'est pas capable, car il a été formé en électromécanique. Mais comme il est membre du parti, tout le reste importe peu, il a été recruté en tant qu'enseignant » (R27, entretien).

Concernant les nominations des encadreurs de proximités, R20 soutient que ces postes qui furent techniques dans le temps, sont devenus très politiques, à l'exception des écoles sous conventions des congrégations religieuses. Par ailleurs, R4, R5, R6, R9, R10, R15, R30 estiment que les nominations par militantisme se font aussi dans les organismes déconcentrés du MENRS telles que les DPE et les DCE. En ce sens, R18 observe des cas des étudiants qui terminent leurs scolarités universitaires et qui sont directement envoyés dans les postes de responsabilités comme rétribution de leur militantisme, sans aucune expérience :

> « […]. C'est ainsi que nous voyons des étudiants sortis fraîchement de l'université qui sont nommés comme préfets des études, directeurs d'écoles ou bien directeurs communaux d'enseignement sans aucune expérience. Ils sautent sur l'étape d'employeurs sans jamais être employés. On leur attribue le rôle d'inspection ou d'accompagner les enseignants sans jamais être accompagné eux-mêmes. Comme ils n'ont pas de compétences à démontrer pour se faire

> respecter, ils deviennent des mégalomanes en adoptant une démarche de brutalité et de violence pour imposer le respect, ce qui intoxique l'environnement scolaire, avec des conflits presque permanents avec les enseignants. Par conséquent, les élèves se retrouvent avec des enseignants frustrés, qui, parfois déversent leur colère sur eux, ou leur font un accompagnement lacunaire » (R18, entretien).

Que ce soient les enseignants ou les encadreurs de proximités, R20 suggère que les fonctionnaires recrutés ou nommés dans ces conditions ne craignent rien, ils gèrent et utilisent les biens des écoles comme ils le veulent. À ce même point, R4 étaye la réflexion de R20 en soulignant que même quand ils démontrent de l'incompétence en enseignement pour les enseignants, ou gèrent mal leurs directions pour les encadreurs de proximité et que tout le monde crie, il n'y a pas la suite, car ils sont soutenus par le parti et cela ne change rien, « c'est le synonyme de crier dans le désert » (R4, entretien). Dans cette même perspective, R25 abonde dans le même sens en donnant une illustration des enseignants qui s'absentent au travail pour aller dans les activités du parti :

> « […]. Maintenant, les enseignants recrutés dans ces conditions là où je travaille ne craignent pas de s'absenter à l'école pour aller dans les activités du parti. Les élèves peuvent venir jusqu'à trois jours consécutifs, voire même plus, dans une classe sans enseignants et ils passent toute la journée à bavarder alors que le calendrier scolaire ne s'arrête pas. C'est le même cas à l'ECOFO Jongwe. Des enseignants passent des jours dans les activités du parti sans se présenter en classe, car ils ont des responsabilités au sein du parti, et il n'y a pas la suite. Nous arrivons au point que ces enseignants font des recrutements des enfants qui sont encore mineurs pour aller chanter et danser lors des meetings du parti. Ces enfants se présentent dans ces activités alors que les autres sont en classe et on ne les attend pas, ce qui est une perte pour eux, car la matière vue en leur absence n'est pas reprise. Oui, les enseignants sont politisés, de même que la grande majorité des directeurs d'écoles ainsi que les responsables de la hiérarchie supérieure. Bien que leur affiliation politique fragilise les activités scolaires, nous n'avons qu'à nous taire, car nous n'avons pas le droit de le dénoncer sous peine de représailles. Les élèves de la classe de l'enseignant qui s'est absenté pour aller dans les meetings du parti, ils bavardent au point d'empêcher les classes avoisinantes de poursuivre leurs cours. Parfois, je suis dans l'obligation de passer dans cette classe pour calmer ces enfants, en plus de poursuivre les enseignements dans ma propre classe » (R25, entretien).

C'est ainsi que R3 estime que les recrutements ou les nominations qui se basent sur des affinités politiques sacrifient le secteur éducatif. C'est la même observation pour R12 qui souligne lui aussi que cela sacrifie énormément le processus d'enseignement- apprentissage,

étant donné qu'ils donnent de l'emploi à ceux qui ne le méritent pas. Dans cette même logique, R9 s'inquiète que les responsables du domaine éducatif burundais risquent d'oublier tout ce qui est technique si le militantisme continue de prendre le dessus comme c'est le cas actuellement.

5.2.6. Inadéquation entre les objectifs de la réforme et certains actes de mise en œuvre

Selon nos répondants, certains actes de mise en œuvre de la réforme n'étaient pas et ne sont actuellement pas en droite ligne avec les objectifs de la réforme (R1, R13, R17, R8, R21, R4). À cet effet, R1 rappelle que, dans ses objectifs, la réforme visait à équiper les élèves des compétences pratiques leur permettant de s'insérer dans la vie active s'il advient qu'ils ne continuent pas leur scolarité, d'où l'ajout aux programmes de formation des cours comme l'entrepreneuriat et le TIC. Néanmoins, R1 estime que cela n'était pas possible, car cela nécessitait des équipements que le gouvernement burundais « ne peut pas avoir dans un futur proche » (R1, entretien) et R6 abonde dans le même :

> «[…]. Vous avez entendu que le but était d'équiper les enfants par des compétences plus pratiques dans les métiers d'élevage, d'agriculture, l'électromécanique, etc., à côté de l'enseignement général. Mais malheureusement, les enfants ne reçoivent pas concrètement une formation pratique et l'enseignement reste très théorique. Par exemple, il ne suffit pas de dessiner une poule et les œufs sur le tableau, pour enfin dire qu'on est en train d'enseigner l'élevage de poules. Mais c'est exactement cela que les enseignants font: venir en classe avec des croquis seulement et certains morceaux de textes qui les accompagnent. Je dirais que la réforme est restée dans les documents formels, mais ce qui a été exécuté sur terrain, c'est tout autre chose. Tu n'as pas mis à la disposition de l'école ni le jardin pour construire la ferme, ni le budget pour acheter ces poules, peut être que l'enseignant lui non plus n'a pas été formé dans ce domaine, que voulez-vous qu'il fasse si ce n'est pas lire ce qui est écrit dans le manuel scolaire? Au maximum, il pourrait dessiner la poule sur le tableau. Est-ce vraiment le moyen d'enseigner l'élevage de poules? Je ne le pense pas » (R6, entretien).

C'est la même chose pour le TIC, R5 souligne que les pratiques pour ce cours ne sont pas passibles jusqu'à maintenant par faute du matériel nécessaire :

> « […]. Quand on analyse la mise en œuvre de cette réforme, on peut voir qu'il y a eu des actions qui étaient inadéquates aux objectifs. On introduit le cours

> comme TIC sans avoir les machines sur lesquelles les élèves vont l'apprendre, c'est paradoxal! Cela est ainsi alors que la réforme vise à fournir des compétences plus pratiques, permettant aux élèves de s'insérer facilement dans la vie active. Donc, on revient à apprendre les TIC comme on étudie la géographie ou l'histoire, c'est théorique » (R5, entretien).

Par ailleurs, R9 abonde dans le même sens en soulignant que le caractère pratique de la réforme est « un mirage ». C'est ainsi que R15, R26, R18, R8 et R14 estiment que le gouvernement du Burundi a adopté une réforme ambitieuse qui dépasse de loin ses capacités sous tous les angles. Quant à R20, il va plus loin en évoquant qu'

> « ils ont amené une réforme qui nécessitait les ressources que le pays ne pourrait même pas avoir dans une autre dizaine d'années. Je peux vous avouer que la mise en œuvre de cette réforme n'est pas loin d'une arnaque, ils mentent aux gens qu'une réforme est en cours, mais, ils hypothèquent et continueront d'hypothéquer l'avenir de plusieurs générations » (R20, entretien).

Une autre action de cette réforme considérée par nos répondants comme contraire aux objectifs de celle-ci, c'est la suspension de l'accès au redoublement des enfants qui n'avaient pas réussi le premier concours national fait à la fin de la 9^{e} année dans le cadre de cette réforme (R1, R23, R24, R11, R17, R13). Selon ces répondants, la décision d'interdire aux élèves de reprendre la 9^{e} année dans l'enseignement général était prise dans le but de désengorger les classes, d'où le ministre prévoyait d'envoyer ces enfants dans les écoles de métiers qui n'existaient pas à l'époque, et qui ne fonctionnent quasiment pas aujourd'hui (R20, R2, R15, R7). Par ailleurs, R9 abonde dans le même sens :

> « […]. Je vous l'ai déjà dit que ce qui se faisait était du tâtonnement, d'où on pouvait constater des incohérences entre les objectifs de la réforme et les actions de mise en œuvre. Je t'ai dit que tout au départ, les réformateurs disaient qu'à la fin de la 9^{e} année, l'enfant aurait des compétences qui vont lui permettre de créer son propre emploi. Par conséquent, à l'époque du ministre Janvière, elle avait pris la décision que les élèves ayant échoué le concours ne reviennent pas en enseignement général pour reprendre l'année, mais qu'ils soient envoyés dans l'enseignement des métiers. Mais ces écoles de métiers n'existaient pas encore, car même aujourd'hui, on peut les compter au bout des doigts. Finalement, on s'est retrouvé avec 80 milles jeunes adolescents et adolescentes déversés dans la rue à cause de la décision du ministre » (R9, entretien).

C'est ainsi que R27 estime que la ministre de l'époque a violé l'objectif visant à accompagner les enfants jusqu'à l'âge légal de travailler, en les renvoyant elle-même à la maison, car, selon

R27, la ministre était consciente « qu'il n'y avait pas des écoles professionnelles pour les récupérer, comme le prévoyait la réforme, c'était dépourvu de toute forme de logique » (R27, entretien).

D'autres répondants reviennent sur la sensibilisation faite à l'endroit des enseignants par les autorités publiques afin que ces derniers se lancent dans d'autres activités génératrices de revenu (R5, R11, R20, R21, R17, R30). En effet, conscientes que les salaires payés aux enseignants sont faibles, certaines autorités, à commencer par le président de la République, exhortent les enseignants à chercher d'autres activités génératrices de revenu pour combler leurs salaires et joindre les deux bouts du mois. Néanmoins, R9 suggère que cela est contradictoire à la réforme entreprise, car, selon lui, celle-ci est constituée des programmes très complexes, qui demandent beaucoup de temps et de concentration de la part des enseignants lors des préparations, de ce fait, « demander aux enseignants de s'investir dans d'autres choses est le synonyme de les déconcentrer » (R9, entretien).

Cet appel est d'autant plus intriguant, car, nos répondants au MENRS (R1, R2, R3, R4, R5) confirment que le gouvernement était déjà au courant qu'il y a des enseignants qui s'absentent, se présentent en retard ou partent avant l'heure pour aller s'occuper de leurs activités. À cet effet, R1 le témoigne ainsi : « […]. Si vous avez du temps, allez aux différents marchés de la mairie de Bujumbura, vous trouverez les enseignants en train de vendre les marchandises et n'arrivent au travail qu'après 10h et tout le monde le sait » (R1, entretien) et R3 abonde dans le même sens en soulignant que « même si le gouvernement n'encouragerait pas ces enseignants de chercher les activités secondaires, ils le faisaient déjà pour réussir à faire vivre leurs familles » (R3, entretien) et considèrent que le gouvernement « légitime actuellement ces initiatives » (R4, entretien); ce qui « risque de sacrifier le métier d'enseignant au détriment de ces autres activités génératrices de revenu » (R5, entretien).
Les conséquences de cette sensibilisation se sont déjà concrétisées sur terrain, R20 souligne que maintenant, les enseignants ne craignent plus de demander ouvertement des permissions pour aller cultiver :

> « […]. Cela a déjà commencé dans cette région. Les enseignants qui ne sont pas des commerçants dans les boutiques, ils font du taxi-moto ou sont de véritables agriculteurs à côté de leur métier d'enseignant. Des retards se sont multipliés à cause d'une double vie que mènent ces enseignants et d'autres vont jusqu' à demander des permissions pour aller cultiver lors de la saison culturale A ou B. Ils n'ont même plus la peur de bien mentionner dans les lettres de demande de permission qu'ils veulent aller cultiver. Cela, je le témoigne, car je l'ai vu et je continue de le voir de mes propres yeux. Avant cette sensibilisation des autorités gouvernementales, les enseignants qui voulaient aller dans d'autres activités pouvaient au moins mentir dans leurs demandes de permission qu'ils sont malades ou qu'ils ont un autre problème. Mais ce n'est plus le cas aujourd'hui » (R20, entretien).

Par ailleurs, R25 estime que l'accumulation de plusieurs emplois pourrait au moins être possible si le système de transport était développé, mais, il souligne qu'il fait un trajet d'une heure à pied pour arriver à l'école, alors que R26 fait 16 km à pied et est obligé de se réveiller tôt à 5h du matin pour se préparer et doit être sur la route au moins à 6h pour être au service à 7h30, d'où ils estiment qu'ils perdent beaucoup de temps en déplacements, en allant ou en venant de l'école, à côté de la fatigue due à ces trajets. En outre, R21 suggère aussi que cela serait possible si les enseignants faisaient quelques heures à l'école, mais ils font toute la journée. Cela est soutenu par R3, R15, R17, R30 et R12 qui suggèrent que, selon l'horaire, les cours commencent à 7h30 pour se terminer à 13h45 et les enseignants ont plusieurs cours à donner, et cela dans plusieurs classes, comme les enseignants sont insuffisants. Selon eux, s'ils ajoutent le trajet de plusieurs minutes pour certains et plusieurs heures pour d'autres, et la grande majorité à pied, ils arrivent à la maison en fin d'après-midi, sans avoir plus du temps pour assurer leurs autres activités.

Selon R23, un directeur d'école, cette sensibilisation qui est venue en quelque sorte légitimer ce qui était considéré avant comme une des mauvaises habitudes, fait que certains enseignants se présentent en classe sans avoir fait la préparation de leurs leçons :

> « […]. Par ailleurs, en nous incitant de nous lancer dans les activités génératrices de revenu, je ne sais pas si le gouvernement est conscient qu'il nous déconcentre de notre métier principal? C'est l'une des raisons qui font que nous constatons dans nos visites de classes qu'il y a des enseignants qui se présentent en classe sans avoir préparé la leçon ou utilisent les préparations des matières pour les programmes de l'ancien système. Cela peut être dû au fait que l'enseignant est

> allé travailler dur dans ces autres activités génératrices de revenu, et est arrivé à la maison étant trop épuisé, sans être capable de préparer les matières du lendemain » (R23, entretien).

Dans cette même logique, R14 souligne, lui aussi, que cette sensibilisation aux initiatives génératrices de revenu de la part des autorités gouvernementales à l'endroit des enseignants sacrifie le processus d'enseignement-apprentissage :

> « […]. Cela déconcentre l'enseignant de son métier principal et je ne sais pas si le gouvernement mesure les conséquences quand il nous encourage de faire ainsi. En tout cas, entre le métier d'enseignement et le business que l'enseignant démarre, il doit absolument y avoir un des deux qui sera sacrifié. Par ailleurs, cela saute sur les yeux, l'enseignant ne va pas laisser couler le capital qu'il a contracté et qu'il doit rembourser au détriment d'un métier qui ne lui permet plus de vivre. Le grand perdant dans toutes ces manœuvres, c'est l'élève qui est désormais accompagné dans son apprentissage par un enseignant qui n'est plus présent et qui a d'autres priorités que l'enseignement, ce qui est un grand risque pour le processus d'enseignement-apprentissage » (R14, entretien).

Par ailleurs, d'autres répondants évoquent d'autres décisions de mise en œuvre incohérentes aux objectifs de ladite réforme, notamment le fait de vouloir former des cadres compétents et compétitifs conformément à la demande du marché d'emploi et diminuer drastiquement les heures d'enseignement de français, alors que celle-ci n'est pas une langue maternelle et nécessite un temps suffisant pour l'étudier et la comprendre, surtout que la compréhension de celle-ci conditionne la compréhension de toutes les autres matières, sauf le kirundi, le swahili et l'anglais (R1, R20, R11, R6, R28, R9, R10, R18). En outre, R15, R17 et R29 ajoutent que la connaissance ou non du français détermine les performances au travail une fois les études terminées, car celle-ci est aussi une langue de travail au Burundi.

Enfin, d'autres répondants évoquent que l'objectif de faciliter l'intégration du Burundi à l'EAC, par l'ajout du swahili aux programmes d'enseignement jusqu'en fin du post-fondamental, ne pouvait et ne peut pas être atteint aussi longtemps que le gouvernement « force » les enseignants à dispenser le cours pour lequel ils ne maîtrisent ni le contenu, ni la méthodologie du fait qu'ils ne l'ont pas appris eux-mêmes lors de leurs formations initiales (R2, R3, R27, R23, R21, R12, R15). Il en va de même pour l'objectif de réduire le taux d'analphabétisation, R8 estime en revanche que l'avancement massif que le gouvernement

exige actuellement « risque de faire avancer les gens qui ne savent rien au nom de la diminution des analphabètes pour produire encore des analphabètes » (R8, entretien).

5.2.7. La corruption et le détournement des fonds et du patrimoine des écoles

Les autres difficultés qui entravent l'exécution de la réforme de l'enseignement fondamental et post-fondamental au Burundi sont constituées de la corruption, du détournement et des malversations des biens des écoles sous plusieurs formes (R11, R24, R26, R29, R30, R27, R21). D'entrée de jeu, R2 estime que la multiplication des réformes dans le système éducatif burundais est, dans la plupart des cas, motivée par des mobiles de corruption de la part des décideurs :

> « […]. Avant même qu'une réforme entreprise précédemment ne démontre son efficacité ou ses faiblesses, s'ils reçoivent un financier qui leur promet de l'argent, ils n'hésitent pas de tout recommencer selon ses recommandations. Ils ne regardent que le financement derrière ses propositions et pas vraiment l'évaluation de ce qu'il propose comme réforme. Bref, qu'est-ce que le bailleur apporte en termes d'argent? Ils se limitent là » (R2, entretien).

L'observation de R2 est aussi soutenue par R7 qui estime que l'exécution de la réforme de l'enseignement fondamental et post-fondamental au Burundi a été beaucoup plus une volonté politique qui cherche de l'argent. Selon lui, l'enveloppe allouée à cette réforme était autour de 34 milliards Fbu (environ 8,5 millions CAD), puis les décideurs ont regardé ce montant, plutôt que l'usage à bon escient (R7). En ce sens, il souligne qu'

> « […]. Il y a un slogan au sien des hautes sphères de l'administration publique burundaise où les décideurs avant l'exécution de tout projet public demandent d'abord leur part en argent : quelle est ma part? qu'est-ce que je vais gagner en retour ?, etc. Je le vois dans les différentes formations auxquelles j'assiste où il y a des enveloppes qui sont destinées aux chefs pour que la formation ait lieu. Le pire est qu'ils mangent cet argent sans rien faire, s'ils le mangeaient en faisant quelque chose, on dirait qu'il vaut mieux! » (R7, entretien).

Dans cette même logique, R6 quant à lui, estime que les obstacles qui hantent cette réforme perdurent non seulement à cause des problèmes de ressources financières, mais, parce que les décideurs ne veulent pas s'y concentrer, car elle ne leur apporte plus d'argent maintenant, comme les financements y relatifs sont terminés ou arrêtés. De plus, R9 abonde dans le même

sens en soulignant qu'en ce projet, les réformateurs y voyaient davantage une source d'enrichissement au détriment de la qualité du système éducatif :

> […]. Vous savez pourquoi cette réforme a été accélérée au départ, c'est parce que les bailleurs avaient accepté de la financer en termes de plusieurs milliards de Fbu. Les responsables de la réforme regardaient davantage les fonds qui vont être débloqués et le profit qu'ils vont en tirer sans s'intéresser à ses impacts sur le système éducatif. Les bailleurs avaient injecté beaucoup d'argent dans ce projet. Quand nous, nous critiquions leurs démarches dans la conception des programmes, personne ne voulait nous écouter, car les plus audacieux parmi eux nous disaient, nous ne pouvons pas écouter vos critiques pour un projet qui peut rapporter plus d'un million Fbu (environ 250CAD) par semaine. En cette période, 1 million et demi de Fbu pouvait acheter une parcelle » (R9, entretien).

Tout en restant au niveau de l'administration centrale, R20 ajoute une dimension supplémentaire qui démontre, selon lui, que l'exécution de ladite réforme est entachée de spéculations de corruptions :

> « […]. Un autre élément qui te montre combien de fois c'est la promesse de l'argent qui a parachuté cette réforme, tous les débats dans tout le pays ne se concentrent que sur l'école fondamentale, parce que c'est uniquement ce cycle qui est inclus dans l'éducation universelle, donc qui reçoit beaucoup de financements internationaux. Pensez-vous que le cycle post-fondamental n'a pas de difficultés? Pensez-vous que les résultats sont satisfaisants à l'examen d'état? Pas du tout! Les problèmes au post-fondamental sont obstrués dans l'ombre de ceux du cycle fondamental, car il n'y a pas beaucoup de fonds internationaux qui viennent dans ce cycle » (R20, entretien).

En ce qui a trait aux organismes déconcentrés du MENRS, nos répondants suggèrent que des cas de détournement et de malversation sont aussi constatés. À cet effet, R1 évoque des détournements du patrimoine des écoles comme les parcelles qui sont régulièrement grignotées ou volées en entièreté. Il donne l'exemple des parcelles du Lycée communal Musaga en mairie de Bujumbura qui ont été détournées et dont les litiges sont actuellement en justice. Dans cette même optique, R21, quant à lui, donne l'exemple du Lycée Birimba en province de Rumonge, où une propriété de l'école a été confisquée par des particuliers. Il soulignait que la justice n'avait pas encore tranché à ce sujet au moment de notre entretien. Dans la province Cibitoke, R22 soutient que l'école où il travaille avait une vaste parcelle de 4,5 hectares, mais des individus ont détourné 2,5 hectares, ce qui fait que l'école ne reste qu'avec 2 hectares seulement. De plus, R22 rend responsable les agents de l'urbanisme et de

la DCE Cibitoke qui cachent les cartes scolaires et quand le directeur n'est pas vigilant, ils viennent et morcellent une partie qu'ils vont vendre et se partagent l'argent et ajoute que « c'est comme ça qu'on perd les parcelles dans lesquelles on devrait pratiquer les activités agricoles et de l'élevage ou l'extension de l'école » (R22, entretien). Par ailleurs, R6, un ancien ministre du MENRS suggère que le détournement des propriétés des écoles est un phénomène qui remonte à très longtemps et généralisé dans le pays. À cet effet, il rappelle qu'il fût un temps où presque toutes les écoles du pays avaient des jardins scolaires pour les pratiques en agriculture et l'élevage. Néanmoins, il souligne qu'actuellement, presque toutes les écoles, et surtout celles dans les milieux urbains, n'ont plus de jardin scolaire, car ils ont été récupérés par les particuliers qui ont le pouvoir ou soutenus par les personnes au pouvoir (R6). Selon lui, l'autorité peut s'arroger le droit d'y construire une maison et témoigne qu'« on ne peut pas le chasser, c'est comme ça dans notre pays. Lorsque j'étais ministre de l'Éducation, j'étais presque toujours en conflit ouvert avec eux, ils ont failli me tuer à plusieurs reprises » (R6, entretien). Dans cette même logique, R1, un haut cadre au MENRS, lui aussi soutien que le détournement des propriétés des écoles est dû à la suprématie des individus du parti au pouvoir :

> « […]. Rappelez-vous que j'avais mentionné plus haut que certains défis dans le domaine éducatif sont causés par la suprématie du parti au pouvoir, qui pèse sur tous les autres domaines de la vie sociale. Il y a donc des gens qui sont puissants ou qui sont soutenus par des personnalités puissantes, qui viennent prendre ces parcelles et construire des maisons, jusqu'au point d'aller dans les services des titres fonciers pour chercher des papiers de propriété, et cela est un phénomène courant. Je mets cela sur le niveau d'une corruption avancée, où la place de l'argent a pris de l'importance que l'esprit de compétences. Avec la corruption, on peut tout avoir et on pense que, avoir de l'argent, quelle que soit la couleur, c'est normal » (R1, entretien).

Un autre phénomène de détournement qui hante la réforme de l'enseignement fondamental et post-fondamental au Burundi, selon nos répondants, concerne les matériels de construction et les denrées alimentaires pour les écoles ayant les cantines scolaires. À cet effet, R17, R11, R3 soulignent que les écoles ayant des cantines scolaires sont approvisionnées par le Programme Alimentaire Mondial (PAM), et qu'on peut trouver que les denrées alimentaires qui devraient aider les enfants à l'école, sont en train d'être vendues au marché. Selon eux,

c'est écœurant et inhumain de voir que les enfants abandonnent les écoles à cause de la faim, alors que leurs nourritures sont détournées et vendues au marché. En ce sens, R1 ajoute que le détournement des denrées alimentaires destinées aux écoles prend un circuit difficile à détruire. Il témoigne que « […]. Parfois, cela devient un cercle vicieux, un directeur peut prendre un ou deux sacs pour aller nourrir ses enfants à la maison, son adjoint qui l'a vu lui dit, tu ne prends pas seul, il prend lui aussi. Comme l'appétit vient en mangeant, ils peuvent prendre plusieurs sacs qu'ils vont vendre pour acheter de l'alcool » (R1, Entretien).

Concernant les matériaux de construction envoyés par le gouvernement, R21et R3 soulignent qu'il n'est pas rare que les tôles qui devraient couvrir les écoles soient détournées et vendues aux particuliers. En ce sens, R1 ajoute qu'ils ont par ailleurs constaté au MENRS que les plaques solaires qui sont octroyées pour allumer les écoles, au lieu de desservir ces écoles, elles desservent plutôt les moulins de certaines autorités scolaires ou de la localité, ce qui fait que ces dernières se détériorent rapidement à cause de la surexploitation. À ce même point, R14 souligne une autre forme de détournement de fonds de construction des salles pour l'extension des écoles, quand celle-ci est entièrement financée. Au lieu d'utiliser le budget alloué à ces activités, les directeurs envoient les élèves pour effectuer certains travaux afin que la partie qui devrait payer les ouvriers soit détournée. C'est ainsi que les élèves en âge de minorité sont envoyés, dans les heures de cours, pour faire des activités qui dépassent souvent leur capacité physique, comme le transport des morceaux d'arbres, ou dans les rivières afin de transporter des pierres ou du gravier pour la construction (R14).

Une autre forme de détournement de fonds qui ressort de nos entretiens concerne les contributions des parents pour payer les bénévoles ou faire d'autres activités non subventionnées par le gouvernement comme le paiement des concierges, l'achat des drapeaux ou des ballons à jouer (R11, R30, R16, R11, R17). À cet effet, R17 souligne qu'il arrive parfois que l'argent soit collecté, mais ne soit pas remis aux bénévoles ou il est remis en retard après de longues disputes entre eux et leurs directions alors que les parents font régulièrement leurs contributions. En ce sens, R12 souligne qu'elle en a été victime quand elle était encore bénévole :

> « […]. Moi, j'ai été victime d'un détournement de ces fonds par la direction. J'ai travaillé pendant tout un trimestre, à la fin, je suis allée pour demander le paiement, le directeur m'a répondu qu'il n'y a pas d'argent alors que les parents ont fait des contributions. Il m'a dit d'attendre le deuxième trimestre, comme je n'avais pas d'autres choix, j'ai attendu. À la fin du deuxième trimestre, la direction ne nous a pas payé encore. C'est à ce moment qu'on a commencé à élever la voix que les bénévoles du Lycée communal Nyambeho subissons de l'injustice. Finalement, nous avons appris que le directeur avait pris l'argent collecté et l'a investi dans son commerce qui n'a pas bien fonctionné et il a subi une perte, raison pour laquelle il a manqué quoi nous payer. Bon, ce qui nous restait comme moyen de pression, c'était de confisquer les notes et ce sont les élèves qui ont été des victimes » (R12, entretien).

Par ailleurs, R14 donne un autre exemple à l'ECOFO Ndoba où les contributions collectées pour payer les bénévoles ont été détournées par le directeur, ce qui a provoqué sa destitution. Dans cette même optique, R17 donne l'exemple d'une école dans sa province de Cibitoke où le moment de payer les bénévoles est arrivé, mais la direction leur a répondu qu'il n'y avait pas d'argent et ces derniers ont pris la décision de confisquer les notes du dernier trimestre, ce qui a fait que l'année scolaire se soit terminée avec un retard. Selon lui, ce qui a été pire est que la direction, au lieu de chercher l'argent et payer ces bénévoles qui avaient confisqué les fiches de notes, a pris la décision de les intimider en leur disant que s'ils ne donnaient pas les fiches de notations, ils ne seraient pas recrutés l'année suivante. Mais, tout le corps enseignant s'est finalement levé comme une seule personne pour exiger leur paiement et la direction a pu les payer (R17). Hormis la confiscation des notes par ces bénévoles qui engendre des retards au calendrier scolaire comme évoqué précédemment par R17 et R12; R15 ajoute que ces détournements embrouillent aussi les parents quand ils apprennent que leurs contributions pour payer les bénévoles ont été détournées, ce qui les met en conflit ouvert avec la direction, affectant ainsi leur volonté de contribuer les années suivantes (R15).

Enfin, la dernière forme de détournement qui ressort dans nos entretiens concerne les retombées des activités d'autofinancement des écoles. En effet, conscientes que les subventions du gouvernement ne sont pas suffisantes pour couvrir leurs besoins, certaines écoles entreprennent des activités d'autofinancement dans l'agriculture, l'élevage, la construction des salles de réception pour les différents évènements, etc. (R11, R15, R17,

R21). Néanmoins, R4 souligne que quand il est temps d'analyser l'impact de cet autofinancement sur la vie de l'école, on ne le voit pas et les parents contribuent comme ceux des autres écoles qui n'ont rien comme patrimoine. Dans cette même logique, R4 illustre ce phénomène par un exemple de qui s'est passé au Lycée Gishiha en province de Makamba où « la direction a vendu un vaste champ d'arbres d'eucalyptus, mais personne ne sait comment cet argent a été utilisé. À l'époque, la direction disait que les fonds qui vont provenir de cette vente vont être utilisés pour acheter le véhicule de l'école, mais ce véhicule n'a pas été acheté, il y a plus de 10 ans » (R4, entretien).

Selon R22, tous ces actes de corruption, de détournement et de malversation des fonds et du patrimoine des écoles, depuis l'administration centrale du MENRS jusqu'en directions des écoles, sont motivés par le fait que le Burundi est « dans une époque, où les différentes autorités font la compétition pour devenir des richards le plus rapidement possible, et par tous les moyens » (R22, entretien). De plus, R21 souligne que les personnes qui prennent le courage de le dénoncer, sont celles qui deviennent des victimes, et même les actions disciplinaires peuvent être ouvertes à leur endroit. En ce sens, R26 donne l'exemple des enseignants du lycée Nyabiraba et du lycée Gishubi en province Gitega, qui ont eu des mutations disciplinaires pour avoir dénoncé les détournements qui se faisaient à leurs écoles respectives :

> « […]. Les enseignants se sont adressés à leur représentation syndicale pour signaler qu'ils sont menacés pour avoir dénoncé le détournement que leurs directions étaient en train de faire. Leur représentation syndicale a remonté leurs problèmes auprès de la direction provinciale de l'enseignement, mais, comme ces directeurs mis en cause et le directeur provincial de l'enseignement se rencontrent dans les activités du parti, il a automatiquement tranché en leur faveur et les pauvres enseignants ont eu des mutations disciplinaires pour aller travailler sur d'autres écoles. Les responsables se couvrent et les victimes deviennent celles qui prennent le courage de dénoncer » (R26, entretien).

Néanmoins, R2 souligne que, pour certaines écoles où les Comités de gestion de l'école (CGE) fonctionnent bien, ils exercent un contrôle rigoureux sur l'utilisation des fonds de l'école, par conséquent, les directeurs sont attrapés en cas de détournement. En ce sens, R21 donne l'exemple de l'ECOFO Minago et Rumonge III en province de Rumonge, où les

enseignants qui ont dénoncé les détournements que faisaient les directeurs de leurs écoles ont été menacés de recevoir des mutations disciplinaires. Toutefois, grâce au bon fonctionnement des CGE de leurs écoles en collaboration avec leurs syndicats, les tôles détournées ont été remboursées et ils ont continué à travailler à leurs écoles respectives, mais les responsables de ces détournements n'ont rien reçu comme autre sanction (R21). Cela a été la même chose dans une commune de la province de Cibitoke où l'administrateur communal avait détourné les contributions des parents destinées au paiement des bénévoles. Il a continué ses fonctions après avoir remboursé l'argent volé. Ainsi, R22 souligne que :

> «[…]. L'administration communale et la direction communale de l'enseignement en connivence avec les directeurs des écoles de la commune avaient décidé que les contributions des parents soient collectées par la commune et faire la cogestion pour payer les bénévoles de chaque école de la commune. Finalement, les informations qui circulaient faisaient état d'un détournement qui avait été effectué par l'administrateur communal. Il a remboursé cet argent, mais il n'a jamais été poursuivi ou au moins démis de ses fonctions. Il continue de vaquer à ses activités comme si de rien n'était. Tous les mandats qui étaient émis contre lui ont été étouffés, car ils se couvrent en tant que membres du parti » (R22, entretien).

5.2.8. Communication lacunaire et incompréhension des objectifs de la réforme

L'annonce de la réforme de l'enseignement initialement nommé primaire et secondaire, devenu fondamental et post-fondamental après la réforme, a été faite par le président de la République dans un discours à Ngozi, en 2010, après avoir gagné les élections. Dans son discours, il a déclaré que l'école primaire initialement de 6 années allait devenir l'école fondamentale de 9 ans (R6, R1). Celle-ci a combiné l'ancien cycle primaire de 6 ans et une partie du secondaire, en l'occurrence le collège de 3 ans pour constituer l'école fondamentale de 9 ans, suivie d'un cycle post-fondamental de 3 à 4 ans, dépendamment de la section suivie (R2, R23, R13). Au fond, la réforme voulait équiper les enfants des connaissances pratiques afin de permettre à ceux qui ne réussissent pas le concours national à la fin du cycle fondamental, d'avoir des compétences pratiques leur permettant de s'intégrer dans la vie active en faisant les différents métiers (R2); d'où l'introduction des cours comme

l'entrepreneuriat pour enseigner aux élèves comment concevoir les projets et se créer de l'emploi (R9, R30, R19, R16, R13).

Néanmoins, tous nos répondants s'accordent sur le fait que le gouvernement n'a pas fait une sensibilisation suffisante pour que les acteurs impliqués dans la mise en œuvre de la réforme et les bénéficiaires de la mise en œuvre puissent comprendre l'importance et les avantages de la réforme (R01).

En commençant par le MENRS, d'où la réforme était pilotée au niveau national, nos cinq répondants partagent l'idée que la réforme n'a pas été bien expliquée au sein du ministère (R1, R2, R3, R4, R5). En ce sens, R2, une cadre supérieure au MENRS souligne :

> « […]. Pour être honnête, il était difficile pour nous de comprendre ce qui s'en venait et quels étaient les avantages. Nous ne comprenions pas la plus-value […]. Il y a eu beaucoup de rencontres auxquelles j'ai participé, spécifiquement celle qui s'est déroulée au White stone, il y avait un inspecteur qui était envoyé par le gouvernement pour nous expliquer la venue de la réforme et son utilité, mais nous ne comprenions rien à vrai dire. On nous disait que c'est un projet de l'État, mais nous, entant que les acteurs qui opèrent dans la conception des programmes de formation, nous ne comprenions pas vraiment de quoi s'agit-il. Nous l'avions beaucoup discuté dans cette séance, mais l'envoyé du gouvernement a conclu en nous disant : bon les amis, le train est déjà en marche! Il n'y a rien à changer, c'est un projet de l'État » (R2, Entretien).

Le constat de R2 est aussi soutenu par ses collègues au sein du MENRS. En ce sens, R3 affirme qu'ils étaient envoyés dans le pays pour expliquer une réforme qu'eux-mêmes ne comprenaient pas au sein de l'administration centrale, alors que R4 souligne qu'il était difficile pour lui et ses collègues de communiquer la réforme aux organes déconcentrés, car il y avait beaucoup de questions pour lesquelles ils n'avaient pas de réponses. Dans cette même logique, R5 ajoute que la pire des situations était des rencontres avec les médias, il décrit cette situation comme un « cauchemar » dans lequel ils se sentaient humiliés du fait qu'ils n'avaient pas de réponses aux questions des journalistes. Il soutient par ailleurs que le fait de garder l'abstention pendant longtemps n'a pas été non plus une bonne stratégie, car elle a donné place aux spéculations de toute forme par rapport à la réforme.

Au niveau des organismes déconcentrés du ministère (les DPE et les DCE), le constat est le même. En effet, R12, un directeur provincial de l'enseignement abonde dans le même sens en mentionnant que :

> « […]. Je ne dirais pas qu'il y a eu une sensibilisation relative à la réforme. Nous entendions dire qu'il y a une réforme qui va commencer dans le but d'équiper les enfants par des compétences leur permettant de s'insérer facilement dans la vie active, mais sans aucune précision de comment cela pourrait se faire. Les agents de l'administration centrale qui venaient nous parler de la réforme semblaient eux aussi ne pas la comprendre » (R12, entretien).

Le constat de R12 est aussi partagé par ses collègues (R13, R14, R15) qui travaillent ou dirigent les DPE des autres provinces. À cet effet, ils affirment qu'ils recevaient des informations souvent contradictoires de la part des agents du ministère, ce qui laissait comprendre, selon eux, qu'il y avait « une grande incompréhension de la réforme au sein du ministère » (R14, entretien).

L'incompréhension au début de cette réforme a été aussi remarquée au niveau des DCE. Nos répondants estiment qu'ils ont été les plus victimes du flou qui planait en début de la réforme, du fait de leur proximité avec les écoles et les parents (R16, R17, R18, R19). En ce sens, R16 affirme que :

> « […]. Il y avait le flou sur les objectifs de la réforme, les responsables disaient à la radio que c'est une réforme qui vient pour permettre aux élèves d'apprendre les connaissances qui vont leur permettre de s'insérer dans la vie active ou continuer avec l'enseignement des métiers, s'ils advenaient qu'ils ne poursuivent pas la formation générale. Mais les parents ont interprété la réforme comme une initiative du gouvernement pour empêcher leurs enfants de pousser plus loin dans leurs études et les envoyer dans les métiers qui, dans notre entourage, ne demandent aucune qualification » (R16, entretien).

Par ailleurs, R18 ajoute qu'un enfant arrive en 9^{e} année autour de 13-14 ans. Par conséquent, il était difficilement compréhensible qu'un enfant qui commence à peine son adolescence, puisse concevoir et entreprendre des plans stratégiques pour réussir sa vie. Il estime qu'un enfant de cet âge n'a pas encore une maturité qui peut lui permettre d'affronter la vie en toute autonomie comme le suggère la réforme (R18). En outre, R17 ajoute une autre dimension à la réflexion de R18. Selon lui, les enfants à la fin de la 9^{e} année ont encore l'âge de la

minorité, même s'il advenait qu'ils reçoivent ces compétences entrepreneuriales que visait la réforme, ils ne pourraient pas contracter des crédits à la banque, car leur statut de mineur ne le permet pas légalement. Il conclut donc que l'insertion dans la vie active des élèves qui ne poursuivent pas leur scolarité demeure un mythe.

L'incompréhension de la réforme s'observait aussi au niveau des directions d'écoles et des enseignants. En effet, R21, un préfet des études, souligne qu'il n'y a eu aucune réunion allant dans le sens de la sensibilisation ou de l'information qui aurait été organisée à l'endroit des directeurs d'écoles ou des préfets des études dans sa région, pour leur expliquer la réforme qui allait venir avant qu'elle ne commence. Dans cette même perspective, R20, un directeur d'école, souligne que personne n'arrivait à leur expliquer les avantages de ladite réforme par rapport au système qui était en cours et d'ajouter que : « […]. J'ai eu l'impression qu'il y avait déjà une orientation qui était déjà donnée. C'est un système qui a été copié quelque part, qu'ils sont venus coller chez nous probablement sous la contrainte des bailleurs de fonds » (R20, entretien). De plus, R27, un enseignant, souligne aussi que le flou par rapport à la réforme planait sur presque toutes les catégories de la population : les enseignants, les élèves ainsi que les parents et ajoute que la réforme leur est tombée dessus sans vraiment comprendre ce qui s'en venait.

Du côté des acteurs non étatiques, les témoignages de nos répondants suggèrent qu'ils éprouvaient la même incompréhension de la réforme que les acteurs étatiques. Nous évoquons ici la perception des experts des politiques éducatives et les représentants des syndicats. En effet, R10, un représentant national du syndicat, estime que l'incompréhension de la réforme ne pouvait pas manquer de leur côté alors que les membres du gouvernement eux-mêmes n'avaient pas une compréhension uniforme de la réforme. Il revient sur l'exemple du ministre de l'époque qui n'a pas voulu exécuter tout de suite la réforme, ce qui lui a valu le limogeage (R10).

Dans cette même perspective, R11, un représentant national d'un autre syndicat, estime que le flou sur la réforme de l'enseignement fondamental et post-fondamental plane encore, et

cela parce que, selon R6 les agents de l'administration centrale ont géré une réforme qu'ils ne comprennent pas. En outre, R9 souligne que :

> « le premier problème que la réforme a rencontré a été au niveau de la communication par rapport à cette dernière. Ils disaient que, l'enfant qui n'aura pas la possibilité de continuer avec le post-fondamental, il aura acquis de compétences qui lui permettront de créer son propre emploi au lieu de le quémander. Mais le grand public n'était pas convaincu qu'un enfant qui termine la 9e année, peut être véritablement le créateur de son emploi dans le contexte d'un pays en extrême pauvreté. Par conséquent, la population considérait ce que disaient les autorités comme des discours politiques, en d'autres termes, des mensonges comme ils avaient l'habitude de faire des promesses qui ne sont jamais réalisées. Donc, les autorités n'ont pas pu élucider tout le flou qui planait autour de ce projet en expliquant aux parents, aux enseignants, aux élèves, etc., ses avantages et l'importance de s'y adhérer » (R9, entretien).

Ce manque de communication a créé l'incompréhension de la réforme (R9, R11, R6, R27), ce qui a provoqué une résistance chez les acteurs de terrains, notamment les directions d'écoles et les enseignants, d'un côté et les élèves ainsi que les parents de l'autre. La réforme a été lancée au début de l'année scolaire 2013-2014 (en septembre 2013), mais certaines écoles ont refusé de l'appliquer pendant deux années scolaires (R9). À cet effet, R9 donne l'exemple des écoles, comme le lycée du Saint-Esprit, le Séminaire de Kanyosha et le Séminaire de Buta. Les exemples de R9 sont aussi étayés par R20 qui souligne que « les grandes écoles avaient refusé d'appliquer la réforme, une année ou deux ans, mais finalement, le gouvernement les a forcés de l'exécuter et elles ont obtempéré, c'est un autre signe qui démontre qu'il n'y a pas eu de sensibilisation » (R20, entretien). Cela est par ailleurs confirmé dans un rapport de la commission parlementaire qui s'occupe des questions de l'éducation à l'Assemblée nationale du Burundi[14]. De plus, R4 ajoute qu'une telle résistance était justifiée du fait que ces institutions de proximités (les DCE et les directions d'écoles) et les agents de première ligne n'avaient pas été informés des raisons et de l'importance de la réforme. En ce sens, R3 ajoute que c'était une situation extrêmement difficile, car, dans un processus normal, c'était ces organismes de proximité et les agents de première ligne qui devraient naturellement sensibiliser les élèves et les parents sur les

[14] https://assemblee.bi/archive/IMG/pdf/ISHURE_FONDAMENTALE.pdf consulté le 18 novembre 2025

avantages de la réforme, mais comme ils ne la comprenaient pas, c'était déjà un faux départ (R3).

Les conséquences de la communication lacunaire sur les objectifs de ladite réforme ne se sont pas limitées seulement à la résistance de son application par certaines écoles, elles se sont répandues jusqu'à la diabolisation de celle-ci à l'échelle nationale (R1, R10, R2, R4, R20, R6, R9). En sens, R13, un directeur provincial de l'enseignement témoigne que :

> « […]. Par manque de communication claire de la part du gouvernement, les parents ont compris que la réforme vient pour bloquer les enfants en 9e année et les empêcher de pousser loin dans leurs études, d'où les appellations ironiques de FOROMA NTAHE (forme-moi et renvoie-moi à la maison, traduction libre) ou FYONDA NTAHE (écrase-moi et je rentre, traduction libre). Les réformateurs disaient que les enfants qui n'auront pas la possibilité de continuer leurs études vont être orientées dans l'enseignement des métiers, comme la menuiserie, l'art culinaire, la maçonnerie, la mécanique, etc. Néanmoins, les parents, eux, interprétaient cette réforme comme un obstacle qui vise à empêcher leurs enfants de devenir des intellectuels, car dans leur entourage, ces métiers sont exercés par des personnes qui n'ont pas fait l'école » (R13, entretien).

La diabolisation de la réforme par des concepts de Foroma ntahe (forme-moi et renvoie-moi à la maison, traduction libre); de Fyonda ntahe (écrase-moi et je rentre, traduction libre), de Futa Ntahe (formate-moi et je rentre, traduction libre); de Futa mentare (formater mon mental, traduction libre); de Fyonda tugende (écrase-moi et avançons, traduction libre) reviennent dans la totalité des réponses de nos répondants, ceux de l'administration centrale, comme ceux des organismes déconcentrés du MENRS jusqu'aux enseignants, ainsi que les experts et les représentants nationaux des syndicats. En ce sens, R6 souligne qu'il y a eu un conflit d'objectifs entre les parents et l'État. Quand un parent envoie son enfant à l'école, il le veut jusqu'à l'université. Quand on lui dit que son enfant peut arrêter sa formation en 9e année pour s'intégrer dans la vie active et devenir créateur de son emploi, les parents percevaient cela comme étant irréaliste (R6).

La diabolisation de la réforme a aussi eu des impacts négatifs sur l'assiduité et l'engagement des élèves à l'école. Dans cette logique, R30, un enseignant, mentionne que cette diabolisation a découragé les enfants. Ils n'avaient plus envie de fournir encore plus d'effort

pour étudier, car ils comprenaient que la réforme les bloque quelque part. De plus, R30 ajoute que même les enfants qui étaient parmi les meilleurs dans les classes ont abandonné l'école en cascade alors qu'ils avaient beaucoup d'espoir en eux. Lui, en tant qu'enseignant-parent, ajoute que ça l'a énormément écœuré. C'était une très grande perte, selon R30, de voir les meilleurs enfants abandonner alors que ce sont eux qu'ils prenaient comme exemples pour encourager leurs camarades faibles en classe (R30). Dans cette même optique, R28, un autre enseignant ajoute que « […] Comme la réforme a été diabolisée tout au départ et que les responsables de celle-ci n'ont pas pris les initiatives pour faire des sensibilisations afin de démentir les spéculations qui circulaient, cela fait que jusqu'à maintenant, les enfants étudient en ayant dans leurs têtes que leur programme de formation n'est pas bon » (R28, entretien).

5.2.9. Une réforme fragilisée par l'instabilité socio-politique

En avril 2015, à peine une année et demie après le début de la réforme, le Burundi a sombré dans une crise provoquée par la volonté du Président de l'époque, feu Pierre Nkurunziza qui voulait briguer un autre mandat que les uns qualifiaient de 3^{e} mandat anticonstitutionnel, tandis que les autres le considéraient comme un 2^{e} mandat légal au suffrage universel direct. Cela a provoqué le soulèvement populaire qui a duré des mois de manifestations réprimées de manière sanglante par le pouvoir d'alors, d'où tous nos répondants suggèrent que les conséquences de cette crise ont affecté ladite réforme premièrement sur le plan humain. À cet effet, R3 souligne qu'il y a eu les enseignants et les élèves qui sont morts, ceux qui ont été emprisonnés ou ceux qui ont fui le pays, sans oublier les perturbations du calendrier qui ont eu lieu parce que dans certains endroits, surtout la capitale économique, il y a eu beaucoup de jours où les cours ont été suspendus (R3), des observations partagées avec tous nos répondants. Par ailleurs, R8 estime que la crise de 2015 est venue remuer les plaies qui n'étaient pas encore cicatrisées sur le plan humain :

> « […]. Déjà, l'instabilité sécuritaire décourage les élèves à étudier, où est-ce qu'on peut trouver ce courage d'étudier alors qu'on sait qu'on peut mourir à tout moment? ou bien quand on fuit tout le temps. Cela est d'autant plus effrayant ici au Burundi, car il y a eu des enfants qui sont allés à l'école au moment où le pays

> était en guerre surtout dans les années 1972 et 1993, mais qui ne sont jamais retournés jusqu'à maintenant. Donc, les parents avaient toutes les bonnes raisons de ne pas envoyer leurs enfants à l'école à cause de la crise de 2015. Par ailleurs, quand on n'est pas stable émotionnellement et psychologiquement, on ne peut pas avoir une concentration nécessaire ni pour enseigner pour les enseignants, ni pour étudier pour les élèves » (R8, entretien).

Sous un autre angle, la répression des manifestants par le gouvernement burundais a provoqué les sanctions des partenaires financiers et ont arrêté leurs financements, fragilisant ainsi une réforme dont l'exécution venait à peine de commencer (R11, R30, R21, R11, R1, R4, R9, R10, R29, R2). Toutefois, R3, R12, R13, R14, R16, 19 et R29 suggèrent que l'arrêt des financements étrangers a aggravé une situation de mise en œuvre qui était tout au départ problématique, selon eux, les ressources étaient insuffisantes tout au début de la réforme. Par ailleurs, R27 estime que le gouvernement burundais a commis une erreur grave en reposant une réforme d'une telle ampleur sur les financements étrangers. Selon lui, le gouvernement n'a pas calculé le risque s'il advenait que les financements s'arrêtent et « il aurait dû prévoir ce scenario comme ce n'était pas l'argent du contribuable burundais auquel le gouvernement avait un accès direct » (R27, entretien). S'exprimant sur cet arrêt des financements étrangers de ladite réforme, R6 précise que les financements étrangers du secteur éducatif burundais sont passé à 35% de tous les financements étrangers que le Burundi recevait en 2014, à seulement 5% en 2025. C'est ainsi que R6 soutient que:

> « la crise de 2015 a gravement impacté cette réforme. On avait déjà dit qu'elle était financée par les bailleurs internationaux. Tout ce qui devrait constituer la qualité de cette réforme, la formation des enseignants, la conception des manuels, tout ce qui est en rapport avec la formation continue, la mise en place des équipements nécessaires pour certains métiers, comme l'agriculture, l'élevage, la menuiserie, ainsi de suite, tout cela était financé par des fonds extérieurs. Or, il n'y en a plus! » (R6, entretien).

Dans cette même perspective, R14 précise que la suspension des financements étrangers a provoqué l'arrêt du Fonds commun de l'éducation, qui rassemblait tous les financements extérieurs destinés au secteur de l'éducation. Selon lui, cela a eu de conséquences néfastes sur les projets de recyclage des enseignants, surtout pour assurer une bonne transition méthodologique de l'ancien système vers le nouveau système. La production des livres et

leur fourniture ainsi que les autres supports pédagogiques ont ralenti, d'où il y a des problèmes jusqu'à présent (R14), des observations partagées avec d'autres répondants (R2, R20, R21, R30, R19, R27, R17).

Par ailleurs, R6 ajoute une autre réflexion en soulignant que, à part la crise de 2015, les crises qui se passent de façon répétitive dans le pays (1965, 1969, 1972, 1988, 1993, 2015), fragilisent toutes les politiques publiques qui se déroulent au Burundi, y compris celles du secteur éducatif. Selon lui, « plus les crises se répètent, plus la confiance des bailleurs de fonds à notre égard s'érode » (R6, entretien). Comme le pays avait connu une relative stabilité depuis 2005, R6 souligne que les bailleurs avaient commencé à faire confiance au pays, mais, depuis la crise de 2015, la méfiance s'est réinstallée :

> « […]. Avant 2015, ils commençaient à nous faire confiance, mais maintenant, la période maximale d'un financement est de 3 ans seulement. Ils disent, on ne sait pas dans ce petit pays, ça peut exploser à tout moment. Les programmes transitoires de l'éducation, ils ne sont financés que sur une période de 3 ans par le PME, pas plus. Ils ne peuvent plus avoir confiance en nous sur une longue période alors que les changements nécessaires à faire prennent du temps, avec beaucoup de moyens et beaucoup d'énergies » (R6, entretien).

Sous ce même angle, R8 estime lui aussi que toutes les réformes entreprises au Burundi dans le secteur éducatif ont subi les conséquences des guerres à répétitions que vit le pays depuis les indépendances. Selon lui, ces troubles quasi permanents font que les autorités mènent moins de réflexions abouties pour bien piloter les politiques publiques, car la guerre déstabilise tout le monde et ne sème que du chaos (R8). Par ailleurs, R8 ajoute que « le fait que les autorités en place ne veulent pas associer les autres partenaires dans cette réforme, notamment les experts en la matière, tout cela peut être le résultat d'une méfiance qui s'installe suite à ces guerres qui sèment des divisions entre les concitoyens » (R8, entretien). Enfin, R20 remet en question le processus de dénouement des mésententes entre le gouvernement burundais et ses partenaires financiers qui ont abouti à la suspension des financements depuis 2015. Il souligne que « si le gouvernement campe sur ses positions, qui est le perdant? C'est lui-même et ses citoyens qui en paient le prix, surtout les élèves auxquels

s'applique cette réforme » (R20, entretien). En ce sens, R6 étaye l'argument de R20 en soulignant que la balle se trouve dans le camp du gouvernement burundais :

> « […]. D'abord, le fait que les bailleurs de fonds posent des conditions pour donner leur argent, je le comprends. Comprenez par-là que cet argent vient des impôts de leurs contribuables. Si un bailleur met quelques conditions, est-ce que c'est étonnant? Pour moi, non! Conditionner leurs financements par le respect des droits de l'homme, de la lutte contre la corruption, en quoi cela est anormal de la part des bailleurs? Prénoms la crise de 2015, il y a des conditions que les bailleurs exigent pour redébloquer les fonds, mais le Burundi ne veut pas s'exécuter et ils gardent leur argent. C'est aussi simple que ça! » (R6, entretien).

5.2.10. Manque de collaboration interorganisationnelle

Selon nos répondants, l'ampleur de la réforme à mettre en œuvre était si grande qu'elle nécessitait des compétences qui dépassent le champ de compétences et l'expertise du MENRS seulement, l'institution responsable du pilotage de ladite réforme (R7, R11, R17, R10). En ce sens, R10, R11, R20 et R30 reviennent sur le rôle crucial des organisations syndicales des enseignants, surtout que la nouvelle réforme venait avec de nouveaux cours sur le programme, ce qui impliquait l'augmentation des heures de travail pour les enseignants et la modification du calendrier scolaire à l'échelle nationale. De plus, R9 souligne l'importance des congrégations religieuses qui ont des écoles de renom national et R21 ajoute que ces congrégations religieuses ont plus d'écoles dans le pays que celles construites par l'État lui-même, comme dans la province de Rumonge par exemple, où elles sont à 51%, ce qui démontre, selon lui, qu'elles ont une part considérable dans le système éducatif burundais, d'où la nécessité de les associer. En outre, R22 souligne l'importance de l'administration territoriale (les collectivités territoriales jusqu'à l'unité collinaire) pour la construction de nouvelles écoles et l'extension de celles existantes, ainsi que la gestion des cas d'abandons scolaires qui ne cessent pas d'augmenter. Par ailleurs, R14 et R15 reviennent sur le rôle du ministère de la Santé dans la sensibilisation sur l'hygiène et les méthodes de prévention des grossesses précoces; R24 souligne l'importance des associations militant pour les droits de l'enfant dans la préservation des droits et la dignité de l'enfant à l'école et R7 revient sur la collaboration qui était nécessaire entre les responsables du pilotage de la

réforme et les différentes entreprises tant publiques que privées pour que ces dernières expriment leurs besoins en matière de formations, afin de permettre la conception des matières répondant aux besoins du marché du travail.

Néanmoins, malgré la contribution considérable de ces acteurs externes au MENRS, tous nos répondants s'accordent sur le fait qu'ils n'y ont pas été associés. En ce sens, R28 ironise en indiquant que :

> « […]. Non, je vous ai déjà dit que c'est une réforme précipitée, donc, ça ne m'étonne pas qu'ils n'aient pas associé les acteurs externes du secteur éducatif. S'ils n'ont pas associé les acteurs internes, comment pouvaient-ils associer ceux de l'extérieur du secteur? S'ils n'ont pas pris l'initiative d'associer les enseignants qui sont toujours sur terrain pour leur demander les difficultés qu'ils rencontrent afin de connaître quoi améliorer, qui d'autres, plus prioritaires, pouvaient-ils associer? » (R28, entretien).

S'exprimant sur ce même point, R3 suggère que ce manque de collaboration a constitué l'un des facteurs de la réticence qui a caractérisé ces acteurs externes, d'où certains avaient refusé d'implémenter cette réforme au départ, en faisant allusion aux écoles appartenant à l'Église catholique. Dans cette même perspective, R24 soutient que, si tous ces acteurs, internes comme externes, avaient été associés, on n'aurait pas assisté à tous ces problèmes que l'on voit maintenant, sans nul doute, selon lui, que certains auraient pu être anticipés.

Par ailleurs, R9 estime lui aussi que « si la réforme n'avait pas été hâtive, dans un processus de manque de concertation totale. Si tous les acteurs avaient été consultés, ils auraient pu réfléchir ensemble pour chercher des moyens endogènes afin d'éviter que la réforme soit complètement posée sur le dos des financements étrangers » (R24, entretien). Enfin, R26 souligne que les acteurs externes du domaine éducatif ont subi et subissent le même sort que ceux de l'interne, étant donné que le gouvernement avait fait le choix de museler toute voix qui soulève les dysfonctionnements de cette réforme, d'où il estime que, même si ces partenaires externes étaient concertés, leur contribution resterait très limitée dans les conditions actuelles (R26).

5.2.11. La nature réaliste de la réforme

Selon les résultats de nos entretiens, tous les répondants s'accordent sur le fait que la politique en soi était pertinente et visait à répondre aux enjeux d'actualité au sein de la société burundaise. En ce sens, R1 souligne que son « impression par rapport à la réforme est simple, à voir le curriculum de l'enseignement fondamental et post-fondamental, la réforme a de bonnes ambitions, elle a de bonnes finalités. Parmi ces bonnes ambitions, il y a la volonté de faire d'un enfant, un enfant intégré, adapté en son milieu et capable de se prendre en charge à la fin de la 9e année » (R1, entretien). C'est la même appréciation pour R6 qui revient sur le taux d'achèvement qui était extrêmement bas dans l'ancien système :

> […]. D'après moi, personnellement, la réforme de l'école fondamentale et post-fondamental était une bonne option. Si tu considères le taux d'achèvement au niveau de l'enseignement de base dans l'ancien système, c'est-à-dire le nombre d'enfants qui commençaient la 1ère année et qui terminaient la 6e année, c'était catastrophique. Bien que le taux d'achèvement reste encore bas, il y a eu une légère amélioration. Maintenant, les enfants qui commencent la 1ère année et qui terminent la 9e année n'atteignent pas 30%, mais jusqu'en 6e année, c'est autour de 56%, d'où je parle de légère évolution. L'école fondamentale est une solution dans la mesure où, s'il advenait que l'enfant ne suit pas l'enseignement général au complet et s'arrête seulement en 9e année à l'âge de près de 16 ans, il est plus ou moins mature qu'à l'époque où ils étaient bloqués par le concours de 6e année à l'âge de 11-12 ans » (R6, entretien).

Par ailleurs, R15 ajoute que les programmes d'enseignement sont très bons et répondent aux besoins actuels et que la méthodologie appliquée est centrée sur l'élève, ça veut dire que les élèves eux-mêmes prennent le devant dans l'apprentissage et les enseignants les accompagnent dans leur découverte. En outre, R14 revient sur la nécessité pour le Burundi d'harmoniser son système éducatif à celui des pays de l'EAC à laquelle il appartient. En ce sens, le curriculum devait changer de même que la durée d'étude ainsi que les taux d'enfants qui avancent d'une classe à une autre (R14). Dans cette même logique, R20 soutient que la volonté de rendre les apprentissages plus pratiques était une nécessité pour la modernisation du processus d'enseignement d'une part, et l'acquisition des connaissances plus pratiques pour les enfants d'une autre part, facilitant ainsi leur intégration dans la vie active. Il précise par ailleurs que « c'était une bonne chose d'étudier la matière qui répond aux besoins du

moment au lieu de demeurer dans les affaires de dessiner les criquets » (R20, entretien), en faisant allusion à l'ancien système.

Concernant certaines opinions qui suggèrent d'abandonner complètement la réforme pour retourner dans l'ancien système, R7 soutient qu'il faut plutôt revoir celle-ci et corriger ses dysfonctionnements, car, revenir au système exécuté avant l'implémentation de ladite réforme n'est pas une bonne solution. Selon lui, la réforme comprend plusieurs innovations, notamment l'introduction des cours comme les TIC, l'entrepreneuriat, etc., ainsi que l'application de la méthodologie centrée sur l'apprenant, ce qui constitue une évolution pédagogiquement significative, d'où il suggère de chercher seulement les moyens nécessaires afin d'enseigner les contenus-matières dans de bonnes conditions, sans toutefois reculer derrière. Dans cette logique, R3 abonde dans le même sens en soulignant que :

> […]. Retourner dans les programmes de l'ancien système n'est pas une bonne solution pour moi, mais il faut par contre regarder là où la réforme n'a pas bien fonctionné dans sa mise en œuvre, et rectifier le tir. Les programmes en soi sont d'actualité, pertinents et très intéressants, c'est la mise en œuvre qui a été problématique. Les réunions se font sur les différents niveaux, au cours desquelles les dysfonctionnements de la réforme sont soulevés. Il y a déjà eu deux états généraux sur l'éducation depuis que la réforme est lancée, mais le hic est que les actions concrètes tardent à apparaître sur terrain, c'est ça le vrai problème! » (R3, entretien).

5.2.12. Synthèse de résultats

De l'analyse de résultats, il ressort que la réforme de l'enseignement fondamental et post-fondamental au Burundi a connu plusieurs dysfonctionnements. Depuis son lancement, nos résultats portent à croire que ses objectifs n'étaient pas compris de la même manière par tous les acteurs concernés, d'où la diabolisation de celle-ci par les élèves, et ce, dans tout le pays. Les parents croyaient que c'était une réforme qui visait plutôt d'empêcher leurs enfants d'aller plus loin dans leurs études. En outre, nos résultats suggèrent que les différents acteurs concernés par sa mise en œuvre n'ont pas été associés et au lieu de les impliquer, les responsables du pilotage ont opté pour une démarche d'intimidation. La mise en œuvre de cette réforme a été aussi caractérisée par un manque généralisé des ressources indispensable

à son exécution, notamment les ressources financières, qui se sont répercutées négativement sur les ressources humaines et matérielles.

Concernant la réforme elle-même, nos résultats indiquent que sa mise en œuvre a débuté en milieu du cheminement au lieu de commencer à son début, violant ainsi le principe de progression pédagogique. Cela a engendré la déconnexion entre les différentes matières, ce qui a complexifié l'assimilation des cours chez les élèves. De plus, la réforme est venue avec la combinaison en domaines des cours initialement indépendants, en attribuant plusieurs cours à la fois à un seul enseignant sans considération de son profil et de ses compétences. Un autre défi de la réforme a été la suppression de la classe de 10^{e} année, ce qui a diminué le temps d'apprentissage qui était déjà insuffisant. Cela a engendré la compression des matières, les rendant ainsi trop lourdes pour les étudiants et plus vastes pour les enseignants, qui se sont retrouvés dans l'incapacité de les compléter selon le calendrier scolaire. Une autre décision de mise en œuvre qui a entravé cette réforme a été la réduction de moitié des heures d'apprentissage du français, alors que celle-ci est la langue d'enseignement. Cela s'est répercuté négativement sur tout le processus d'enseignement-apprentissage, car, les élèves qui ne comprennent pas la langue d'enseignement ne sont pas en mesure de comprendre les explications des enseignants en classe ou le contenu de leurs manuels scolaires. Par ailleurs, ces difficultés se poursuivent même dans la vie professionnelle quand les élèves terminent leurs parcours scolaires et/ou académiques, car la langue officielle de travail au Burundi est aussi le français.

Enfin, un autre défi de taille qui a entravé la mise en œuvre de cette réforme a été du côté des partenaires financiers. Étant donné que le gouvernement n'avait pas les capacités financières pour exécuter ladite réforme, il a reposé sa mise en œuvre sur les promesses financières des bailleurs internationaux. À la suite de la crise de 2015, ces partenaires ont accusé le gouvernement burundais de violer les droits humains et la grande majorité d'entre eux ont arrêté leurs financements, ce qui a eu des répercussions négatives sur production des manuels scolaires et autres supports pédagogiques, la formation continue des enseignants et la construction des infrastructures scolaires. Par ailleurs, les conditions que ces partenaires ont

imposées pour financer cette réforme étaient de nature à provoquer le dysfonctionnement de celle-ci. En ce sens, ces derniers conditionnaient leurs financements par la réduction du taux de redoublement, ce qui a engendré l'avancement massif des élèves sans considérer leurs performances, compromettant ainsi la qualité de tout le système éducatif burundais.

5.3. Discussion des résultats

Dans la troisième section de ce chapitre, nous interprétons les résultats présentés précédemment, selon le modèle que nous avons proposé dans le chapitre du cadre d'analyse, afin d'expliquer pourquoi la mise en œuvre de la politique de réforme de l'enseignement fondamental et post-fondamental a mal fonctionné au Burundi, le but ultime de cette étude. À titre de rappel, le cadre d'analyse que nous avons proposé suggère les facteurs qui favorisent la mise en œuvre, issus des modèles du contexte occidental, complétés par les facteurs spécifiques au contexte africain. Ainsi, nous suggérons un cadre analytique plus complet, intégrant à la fois la robustesse théorique des modèles classiques et l'ancrage contextuel que nous estimons indispensable à l'effectivité de la mise en œuvre. Dans ce qui suit, nous confrontons facteur par facteur tels qu'ils apparaissent dans le schéma synthétique du modèle que nous avons proposé (figure 7) et les résultats présentés précédemment.

5.3.1. La clarté des objectifs

Concernant la clarté des objectifs, Préfontaine et coll. (2009) suggèrent qu'elle « forme une clé de voûte » pour la réussite des politiques publiques. Comme abordé en détail dans le chapitre du cadre d'analyse, ces auteurs ajoutent que la clarté des objectifs aide aussi à déterminer les moyens à mobiliser par chacune des parties à cet effet, d'échanger sur les finalités des projets pour lever toute incertitude et toute équivoque sur les responsabilités de chacune des parties. Par ailleurs, Pressman et Wildavsky, [1973] 1984 et Knoepfel et coll., 2015 évoquent que la clarté des objectifs facilite la concrétisation de leurs actions. Un corollaire à cette clarté des objectifs selon Préfontaine et coll. (2009), c'est la capacité des responsables du pilotage à les transmettre le plus limpidement possible aux acteurs sur le terrain pour qu'ils puissent être traduits en ressources disponibles et en actions concrètes.

Or, nos résultats suggèrent que, depuis l'administration centrale au MENRS en passant par ses organes déconcentrés jusqu'aux écoles, les objectifs de la réforme n'ont pas été compris. Nos répondants évoquent qu'on leur disait que c'est un projet de l'État auquel il ne fallait pas s'opposer. De plus, un des répondants qui était parmi les responsables de la mise en œuvre a souligné qu'ils ont vécu un « cauchemar » dans lequel ils se sentaient humiliés, du fait qu'ils faisaient face à des questions auxquelles ils n'avaient pas de réponses et fustige en outre que le fait d'avoir gardé l'abstention longtemps n'a pas été une bonne stratégie, car elle a donné la place aux spéculations de toutes sortes par rapport à la réforme.

En raison d'un manque de communication claire sur les objectifs de la réforme, les parents n'étaient pas convaincus qu'un enfant qui commence à peine son adolescence pourrait concevoir et entreprendre des plans stratégiques pour réussir sa vie. Ils estimaient qu'enfant de cet âge n'a pas encore une maturité qui peut lui permettre d'affronter la vie en toute autonomie, comme le suggère la réforme. D'autres répondants ajoutent que, même s'il advenait qu'ils reçoivent ces compétences entrepreneuriales que visait la réforme, ils ne pouvaient pas contracter des crédits à la banque, car leur statut de mineur ne le permet pas légalement, d'où ils concluent que l'insertion dans la vie active des élèves qui ne poursuivent pas leur scolarité restait toujours un mythe.

C'est ainsi qu'a commencé la diabolisation de la réforme, car les élèves comme leurs parents interprétaient cette réforme comme une politique du gouvernement d'empêcher les enfants d'aller loin dans leurs études, du fait que les responsables du pilotage ne se limitaient qu'à dire que la réforme allait équiper les enfants de connaissances pratiques pour les différents métiers, comme l'agriculture et l'élevage, la menuiserie, l'art culinaire, la maçonnerie et la mécanique. Selon ces responsables du pilotage, cela devrait permettre aux élèves de s'insérer facilement dans la vie active, étant donné que l'État n'était plus en mesure d'embaucher tous les finissants. En outre, le flou planait parce que dans l'entourage, les parents comme les élèves et les acteurs de proximité voyaient que ces métiers étaient exercés par des personnes qui n'avaient pas fait l'école, d'où ils ne voyaient pas l'importance d'une réforme qui visait

à fournir de telles compétences. L'incompréhension des objectifs de la réforme due à la communication lacunaire de la part des responsables du pilotage s'est compliquée au point que certaines écoles des congrégations religieuses refusèrent d'implémenter cette réforme au début et n'ont obtempéré qu'à l'usage de la force par le gouvernement.

De ce qui précède, nous sommes en mesure de confirmer que le premier facteur qui explique le dysfonctionnement de ladite réforme réside dans la communication des objectifs de la réforme. La façon dont les objectifs étaient formulés dans les documents de la réforme en soi n'a pas posé de problèmes, mais les responsables du pilotage ont échoué à les expliquer et les rendre accessibles aux différents acteurs, ce qui a favorisé les spéculations allant jusqu'à sa diabolisation dans tout le pays, comme l'ont évoqué nos répondants. Cela a été également étayé par le rapport de la commission parlementaire en charge des questions éducatives cité précédemment.

5.3.2. Des décisions de mises en œuvre appuyées sur une planification soutenue par les données probantes

À propos de la préparation et de la planification d'une politique à mettre en œuvre, Genel (2013) suggère que les données probantes y jouent un rôle essentiel, car elles aident à prendre des mesures d'anticipation et à faire des projections dans le futur. De plus, Jacob (2010) souligne que les données probantes permettent d'adopter des décisions de mise en œuvre dites « rationnelles », ce que Bruno (2015) conceptualise en termes de « gouverner par les faits ». Dans la même perspective, Knoepfel et coll. (2015) estiment que la planification appuyée sur les données probantes détermine les instruments et les procédures à mettre en œuvre pour résoudre le problème relevé. En outre, Lamari et coll. (2015) suggèrent que les données probantes ne servent pas seulement à faire des choix éclairés, mais prouvent aussi la réalité de l'existence du problème à résoudre et en ce sens, Genel (2013) évoque que c'est un mode de présentation de la réalité.

Néanmoins, nos résultats montrent plutôt que la réforme était mal préparée et mal planifiée. À cet effet, quatre formulations reviennent fréquemment dans les réponses de nos participants pour caractériser ladite réforme à savoir : « une réforme hâtive », « une réforme précipitée », « une réforme parachutée » et « une « réforme improvisée ». Toutes ces formulations révèlent un manque de préparation de la réforme, car, selon nos répondants, même le ministre de l'époque en tant que ministre responsable de ladite réforme avait proposé de prendre le temps suffisant pour bien la préparer, cela lui a valu la destitution. Par ailleurs, certains de nos répondants précédemment cités ne qualifient pas cette politique de réforme, car, selon eux, une réforme d'un système éducatif n'aurait pas dû être mise en œuvre sans aucune évaluation de l'ancien système qui était en cours, afin d'identifier les faiblesses à améliorer et les forces à renforcer, et ainsi avoir des données probantes sur lesquelles les réformateurs pouvaient s'appuyer pour estimer la portée de la nouvelle réforme.

En outre, nos résultats relèvent l'ajout de nouveaux cours sur le programme de formation, avant la formation des enseignants qui devraient les dispenser. À ce point, les exemples qui ont été fréquemment répétés sont ceux du swahili et l'entrepreneuriat pour lesquelles les enseignants formés dans ces domaines ont commencé à être disponibles seulement à partir de 2020, c'est-à-dire 7 ans près le début de la réforme. Un autre élément factuel qui démontre une mauvaise planification de la réforme, c'est la combinaison de plusieurs cours initialement indépendants dans l'ancien système, pour constituer un domaine qui est attribué à un seul enseignant, alors qu'aucune institution formatrice des enseignants au Burundi ne forme des lauréats qualifiés pour tous les cours d'un domaine (qualifiés à la fois, par exemple en mathématiques, en physique, en chimie, en biologie et en TIC pour le domaine de Sciences et technologie; ou à la fois en français, en anglais, en swahili et en kirundi pour le domaine de Langues). Enfin, nos résultats montrent que la mise en œuvre de ladite réforme a commencé au milieu du cheminement (en 7^{e} année), au lieu de commencer au début. Personne de nos répondants, y compris les hauts cadres du MENRS, n'a exprimé la compréhension d'une telle démarche, qui a provoqué de conséquences néfastes, y compris la déconnexion entre les matières. C'est pourquoi nos répondants estiment que la planification lacunaire de la réforme a violé le principe de progression pédagogique. Eu égard de ce qui

précède, nous réalisons que le deuxième facteur qui explique le dysfonctionnement de la mise en œuvre de la réforme de l'enseignement fondamental et post-fondamental au Burundi est une planification lacunaire qui ne s'est pas appuyée sur les données probantes.

5.3.3. Le comportement des acteurs

Selon Pressman et Wildavsky [1973] (1984), le comportement des acteurs comme facteur ayant un impact sur le processus de mise en œuvre suggère trois dimensions à savoir : la responsabilité pour les acteurs responsables du pilotage d'identifier les vrais acteurs dits *clés*, et de les impliquer de façon adéquate; l'importance pour les acteurs impliqués d'être vraiment disponibles et de consacrer leur temps à la réalisation de la politique à laquelle ils sont impliqués; et enfin l'importance de la capacité des acteurs responsables du pilotage de coordonner et concilier les idées et les intérêts divergents des différents acteurs impliqués, afin de trouver un terrain d'entente qui permettra au processus de mise en œuvre de fonctionner (Pressman et Wildavsky, [1973] 1984; Conteh, 2013; Peters, 2015 ; Crozier et Friedberg, 1977). En ce sens, Lascoumes et Simard (2011) suggèrent que l'ignorance d'un (ou des) acteur(s) clés pourrait constituer un bâton dans les roues de la machine d'exécution des politiques publiques. Par ailleurs, Pal et coll. (2010) et Evrard et coll. (2019) sont unanimes sur le fait que l'État ne soit pas le seul acteur pertinent de l'action publique. En ce sens, Lascoumes et Simard (2011) ajoutent que, que ce soient les acteurs étatiques (politico-administratifs) qui sont au centre des décisions ou les acteurs non étatiques (les syndicats, les groupes d'intérêt, les organisations professionnelles, etc.), leur implication doit être effective pour que le processus de mise en œuvre réussisse.

Toutefois, comme nous l'évoquions dans la présentation de nos résultats, au lieu d'associer les différents acteurs concernés par la mise en œuvre de cette réforme, nos résultats suggèrent que le gouvernement a plutôt opté pour le « forcing » de la réforme. Il a adopté une démarche coercitive pour intimider toute voix qui évoquait les problèmes de mise en œuvre de celle-ci, de l'administration centrale jusqu'aux agents de première ligne en passant par les organismes déconcentrés du MENRS. Pour étouffer toute voix dissonante concernant la mise en œuvre de cette réforme, nos répondants ont mentionné que les responsables du pilotage de la

réforme l'ont rebaptisé des noms comme « un projet du gouvernement », « une politique du président de la République », « une vision du pays », « un programme du chef de l'État » pour signifier qu'elle était exécutoire en tant que telle, et que quiconque évoquait son dysfonctionnement s'opposait directement au président de la République. Par conséquent, s'opposer au Chef de l'État dans ce contexte était considéré comme un acte de rébellion, avec tous les risques que cela impliquait. De plus, nos résultats suggèrent que d'autres responsables du pilotage faisaient un parallélisme entre cette réforme et une route à sens unique. Dans ce cas, le conducteur est obligé d'avancer, s'il n'avance pas, il cause de l'embouteillage, s'il recule, il cause un accident, pour enfin rappeler que le train était déjà en marche et que tout le monde devait embarquer. Par conséquent, certains de nos répondants ont conclu que la réforme a été exécutée plus politiquement que techniquement. Ainsi, tout ce qui précède confirme que le manque d'implication des acteurs concernés par la mise en œuvre de la réforme (notre troisième facteur) explique le dysfonctionnement de la réforme de l'enseignement fondamental et post-fondamental au Burundi.

5.3.4. L'adéquation entre les objectifs de la politique et les actions mises en œuvre

Selon plusieurs auteurs (Shaw et coll., 2001 ; Lundin, 2007 ; Lindholm et coll., 2020), l'adéquation entre les objectifs de la politique et les actions réellement mises en œuvre est un autre facteur important pour une mise en œuvre réussie. En ce sens, Lundin (2007) souligne que les différentes décisions et actions de mise en œuvre doivent demeurer en droite ligne avec les objectifs de la politique à exécuter. Par ailleurs, Knoepfel et coll. (2015) suggèrent d'analyser dans quelle mesure les différents actes produits au sein d'une seule politique publique apparaissent cohérents et se renforcement mutuellement, car, l'absence de cohérence réduit fortement la portée substantielle d'une politique publique. Enfin, Goter et Khenniche (2022) soutiennent que la vérification de la congruence entre les objectifs formulés et les actions réellement exécutées doit demeurer tout au long du processus de mise en œuvre pour produire un enchaînement de décisions ou d'activités, intentionnellement cohérentes.

Or, nos résultats suggèrent que la mise en œuvre de la réforme de l'enseignement fondamental et post-fondamental au Burundi a été caractérisée par plusieurs incongruences. En effet, l'un des principaux objectifs de la réforme visait à équiper les élèves par des compétences pratiques leur permettant de s'insérer dans la vie active s'il advient qu'ils ne continuent pas leur scolarité, en leur apprenant certains métiers comme l'agriculture, l'élevage, la menuiserie, l'art culinaire, la maçonnerie et l'électromécanique. Néanmoins, nos résultats montrent que le gouvernement a décidé d'exécuter cette réforme sans les matériels pour les pratiques, ce qui fait que les compétences voulues pratiques dans les objectifs de la réforme ne soient pas réellement ainsi transmises, et le processus d'enseignement-apprentissage demeure théorique comme dans l'ancien système.

Par ailleurs, d'autres répondants sont revenus sur la décision d'empêcher, les enfants ayant échoué le premier concours de la réforme en 2015, de reprendre l'année dans l'enseignement général, dans le but de désengorger les classes. Étant donné que les écoles des métiers n'existaient pas à l'époque et ne fonctionnent quasiment pas aujourd'hui dans plusieurs provinces, selon nos répondants, le gouvernement lui-même a renvoyé dans la rue plus de 80 000 adolescentes et adolescents alors que l'objectif de la réforme visait à les accompagner jusqu'à l'âge légal de travailler. Ce n'est qu'après deux ans que la décision a été suspendue et les enfants ont pu réintégrer l'enseignement général après la perte de deux années scolaires. En outre, nos répondants ont aussi évoqué la décision de réduire de moitié les heures d'apprentissage du français alors que celle-ci est la langue d'enseignement dans laquelle se véhiculent les connaissances. Ils estiment que cela nuit à l'objectif de former des cadres compétents et compétitifs conformément à la demande du marché d'emploi, car, le français n'étant pas une langue maternelle, elle nécessite un temps suffisant pour l'étudier et la comprendre, et la compréhension ou non de celle-ci conditionne la compréhension de toutes les autres matières. Par ailleurs, la connaissance du français détermine la performance des finissants une fois au travail, car elle est aussi une langue de travail dans tout le pays.

Enfin, la décision du gouvernement concernant l'avancement massif des élèves au nom de l'éducation universelle a entravé l'objectif de réduction d'analphabétisme, car, selon nos répondants, cette démarche a fait avancer les élèves qui ne savaient presque rien, ne fût-ce que les notions élémentaires, comme écrire son nom ou compter, ce qui fait que cette approche reproduit encore d'autres analphabètes au lieu d'en diminuer le nombre. Ainsi, tous ces éléments factuels précédemment mentionnés suggèrent que le quatrième facteur qui explique le dysfonctionnement de la réforme de l'enseignement fondamental et post-fondamental au Burundi est l'inadéquation entre ses objectifs et certaines actions réellement mises en œuvre.

5.3.5. L'existence des ressources nécessaires

Les ressources, quelles que soient leurs catégories, constituent un facteur préalablement déterminant sur l'issue de toute politique publique et plusieurs auteurs s'accordent sur ce point (Pressman et Wildavsky, [1973] 1984 ; Sabatier et Mazmanian, 1979 ; Lipsky, 1980 ; Matland, 1995 ; De Maillard et Kübler, 2021). En ce sens, Knoepfel et coll. (2015) suggèrent que les ressources à disposition influencent, dès le début et de manière significative, les résultats intermédiaires et finaux d'une politique publique. Que ce soient les ressources financières, humaines et matérielles, elles déterminent l'ampleur des activités qui seront exécutées pour opérationnaliser une politique publique (De Maillard et Kübler, 2021). Par ailleurs, Crosby (1996) suggère que si les acteurs ou les organes responsables de la mise en œuvre ne sont pas dotés ni de ressources ni de l'autorité nécessaire pour exécuter les décisions concernées par la politique à mettre en œuvre, on ne peut que s'attendre à ce que la politique soit une lettre morte.

Néanmoins, dans le cas de la réforme de l'enseignement fondamental et post-fondamental au Burundi, nos résultats indiquent que le gouvernement a lancé la réforme sans les ressources financières nécessaires, ce qui a entraîné un manque de ressources humaines et matérielles. Sur base de l'analyse de nos résultats, nous sommes en mesure d'affirmer que le manque de ressources nécessaires à la mise en œuvre de la réforme de l'enseignement fondamental et post-fondamental au Burundi explique son dysfonctionnement.

5.3.6. La nature réaliste de la politique à mettre en œuvre

Alors que plusieurs chercheurs avancent souvent les facteurs rationnels pour expliquer le succès ou l'échec de la mise en œuvre (Friedman, 1992 ; Le Grand, 2003 ; Snower, 1993), Fotaki (2010) suggère que les aspirations inconscientes et imaginaires collectivement exprimées influencent la conception des politiques, et que ces aspirations contribuent à des défenses socialement soutenues qui prennent la forme d'une distanciation par rapport à la réalité. Selon elle, une politique peut être intrinsèquement idéaliste du fait qu'elle est mise en place comme une expression de désirs, d'où elle tend à être utopique parce qu'elle n'est pas destinée à résister à un test de réalité, mais à exprimer des aspirations et des désirs sociétaux mythiques et pratiquement irréalisables. C'est ainsi que Lamari et coll. (2015) suggèrent qu'il faut tout au départ s'assurer que le problème à résoudre est bien réel, qu'il ne se limite pas à une simple vue d'esprit ou à un quelconque positionnement idéologique, politique ou rhétorique.

Dans le cas de la mise en œuvre de réforme de l'enseignement fondamental et post-fondamental au Burundi, tous nos répondants ont souligné que la politique en soi était bonne et apportait des réformes qui s'alignaient avec l'évolution de la société et les besoins actuels. Selon eux, l'introduction des cours comme le TIC aux programmes d'enseignement étaient une solution en raison de l'évolution actuelle de la technologie. L'introduction du cours d'entrepreneuriat venait à un moment opportun pour que les élèves soient initiés à la création de leurs propres emplois, étant donné que le gouvernement et le secteur privé n'étaient plus en mesure d'embaucher tous les finissants. L'introduction du swahili était aussi une solution idéale pour faciliter l'intégration du pays au sein de l'EAC. Ainsi, tous ces éléments suggèrent que cette réforme en soi était pertinente et importante pour le pays, ce qui écarte la nature irréaliste de la politique. C'est d'ailleurs le seul facteur du modèle que nous avons proposé auquel nous n'avons pas trouvé de manquements par rapport à la politique que nous avons analysé.

5.3.7. La stabilité socio-politique

La stabilité socio-politique constitue une pierre angulaire du bon fonctionnement de la mise en œuvre des politiques publiques (Mba et Ngueuta, 2022). Cependant, le manque de stabilité constitue un véritable problème dans le processus de mise en œuvre au point de détruire ce qui est bâti ou ce qui est en cours de construction (Rusamira, 2003; Mba et Ngueuta, 2022). Les conflits quasi réguliers dans certains contextes entravent le processus de mise en œuvre, car ils provoquent plusieurs pertes de vies humaines et matérielles, et les populations demeurent en déplacements constants, fuyant ces guerres (Chibelushi, 2025; Fihlani, 2022; Sampson, 2024).

Dans le cas de la mise en œuvre de la politique de réforme de l'enseignement fondamental et post-fondamental au Burundi, nos résultats suggèrent que la crise de 2015 l'a perturbé de deux manières. D'un côté, il y a eu les enseignants et les élèves qui sont morts, ceux qui ont été emprisonnés ou ceux qui ont fui le pays, sans oublier les perturbations du calendrier qui ont eu lieu parce que dans certains endroits, surtout la capitale économique, il y a eu beaucoup de jours où les cours ont été suspendus. De l'autre côté, la répression des manifestants par le gouvernement burundais a provoqué les sanctions des partenaires financiers et ils ont suspendu leurs financements, accusant le gouvernement de violer les droits humains. Étant donné que ladite réforme reposait sur des financements étrangers, la suspension de ces derniers l'a profondément affecté, d'où l'arrêt du Fonds commun de l'éducation qui rassemblait tous les financements étrangers destinés au secteur de l'éducation pour financer la production des manuels scolaires, la formation continue des enseignants, l'extension des écoles ainsi que la construction des nouvelles, la mise en place des équipements nécessaires pour l'enseignement des métiers, etc. Ainsi, nos résultats nous permettent de conclure que l'instabilité socio-politique de 2015 constitue un autre facteur qui explique le dysfonctionnement de la mise en œuvre de la politique de réforme de l'enseignement fondamental et post-fondamental au Burundi.

5.3.8. La transparence dans les recrutements

Les politiques publiques sont exécutées par les agents publics (acteurs politico-administratifs) en collaboration avec les partenaires privés (où les acteurs privés se voient confier le mandat d'exécuter ces politiques au nom des pouvoirs publics) (Pressman et Wildavsky, [1973] 1984). Le rôle de ces acteurs politico-administratifs sur les différents niveaux est déterminant sur l'issue d'une politique publique d'où leur choix constitue un enjeu de taille pour les responsables du pilotage des politiques publiques (Mougeot et Naegelen, 1997). Par ailleurs, le recrutement ou la nomination des agents publics peut handicaper la mise en œuvre des politiques publiques si ces derniers ne sont pas mis en place sur base de leur mérite (Blundo et Olivier de Sardan, 2001 ; Gnahore, 2016 ; Camara et Thera, 2023). Le processus de mise en œuvre des politiques publiques étant de nature complexe (Pressman et Wildavsky, [1973] 1984) ; Petrers 2015 ; Knoepfel et coll., 2015 ; De Maillard et Kübler, 2021); il devient davantage complexe dans le contexte où les recrutements ne se basent pas sur les critères transparents de mérite en plaçant certaines personnes dans les postes pour lesquels elles n'ont pas de compétences, d'où l'échec de mise en œuvre des politiques publiques dans certains cas (Médard, 2007; Sumaili et coll., 2022).

Concernant notre cas d'étude, nos résultats montrent bien que le processus de recrutement des enseignants et de nomination des encadreurs de proximités (les préfets des études, les directeurs d'écoles et les directeurs communaux d'enseignement) manque de transparence. Concernant le processus de recrutement des enseignants, nos résultats suggèrent qu'il est torpillé à la base pour que ce soient systématiquement les militants du parti au pouvoir qui soient recrutés. Ainsi, ces derniers reçoivent les questionnaires de l'examen avant de venir faire le test ou sont facilités pour avoir le bénévolat qui est noté sur 15% avant de passer l'examen, qu'ils aient fait ce bénévolat ou pas. Pour les nominations, nos répondants suggèrent que les postes de préfectures et les directions d'écoles qui étaient autrefois techniques sont devenus politiques. À cet effet, nos résultats suggèrent qu'il y a des finissants sortis fraîchement des universités qui sont nommés dans des postes de responsabilités sans aucune expérience, sautant à l'étape d'employeurs sans jamais avoir été des employés. Que

ce soient les militants recrutés comme enseignants ou ceux nommés pour ces postes d'encadrement de proximité, ils considèrent leurs postes comme une rétribution de leur militantisme, d'où ils deviennent plus loyaux à leur parti qu'aux responsabilités attachées à leurs postes. C'est ainsi que certains enseignants s'absentent à l'école plusieurs jours consécutifs pour aller dans les activités du parti sans rien craindre, ou les directeurs laissent les activités politiques se dérouler dans les cours d'école alors que ces dernières sont constitutionnellement apolitiques. Nos résultats suggèrent par ailleurs que, dans la plupart des cas, ces jeunes finissants nommés dans des postes de responsabilité adoptent une démarche de brutalité et de violence pour imposer le respect comme ils n'ont pas de compétences à démontrer pour se faire respecter, ce qui intoxique l'environnement scolaire, créant ainsi des conflits presque permanents avec les enseignants. Les conséquences de ce manque de transparence dans les recrutements et dans les nominations pèsent finalement sur les élèves qui se retrouvent avec les enseignants et les encadreurs de proximité incompétents, ou qui manquent des cours parce que leurs enseignants sont allés dans les activités du parti pendant plusieurs jours consécutifs, ou qui se retrouvent avec des enseignants frustrés à cause de leurs conflits avec les directeurs qui souffrent de complexe de supériorité. Tous ces éléments factuels handicapent le processus d'enseignement-apprentissage, ce qui nous permet de confirmer que le manque de transparence dans le processus de recrutements des enseignants et de nominations des encadreurs de proximités explique le dysfonctionnement de la mise en œuvre de la réforme de l'enseignement fondamental et post-fondamental au Burundi.

5.3.9. La lutte et la maîtrise de la corruption et le détournement de fonds publics

La corruption et le détournement des fonds publics constituent un facteur important de dysfonctionnement des politiques publiques dans certains contextes (Dianor, 2000 ; Vallée, 2006 ; Bodjrenou, 2016 ; Mideso, 2023). Ce phénomène entrave l'exécution des politiques publiques dans la mesure où les grands investissements que les gouvernements annoncent pour mettre en œuvre les politiques qui répondre aux besoins de la population comme la santé, l'éducation et le transport sont détournés de plusieurs manières (Andersen et coll., 2020 ; Boyce et Ndikumana, 2005 ; Mougeot et Naegelen, 1997 ; Camara et Thera, 2023).

Par ailleurs, Blundo et Olivier de Sardan (2001) ajoutent que les services publics destinés aux citoyens sont souvent monnayés par les agents publics, ce qui limite la capacité des plus vulnérables à y accéder et rend leurs conditions encore plus précaires.

Dans le cas de la mise en œuvre de la politique de réforme de l'enseignement fondamental et post-fondamental au Burundi, nos résultats indiquent que la réforme elle-même serait hâtivement exécutée sans avoir fait une bonne préparation pour chercher les ressources indispensables à sa bonne exécution, car, selon nos répondants, les décideurs voyaient une elle « une source d'enrichissement », étant donné qu'elle était financée à hauteur de plusieurs milliards des francs burundais venus de l'étranger. En ce sens, certains de nos répondants estiment que les responsables de la réforme regardaient davantage les fonds qui vont être débloqués et le profit à en tirer, plutôt que de s'intéresser à ses impacts sur le système éducatif. En outre, nos résultats montrent que l'attention portée au cycle fondamental cache les spéculations et des enjeux de corruption et de détournement de fonds, car, c'est le seul cycle qui est inclus dans l'éducation universelle, donc qui reçoit beaucoup de financements internationaux. Nos répondants estiment que les problèmes du post-fondamental et de l'enseignement universitaire sont obstrués dans l'ombre de ceux du cycle fondamental, car il n'y a pas beaucoup d'argent à profiter.

Aux niveaux déconcentrés, les cas de détournement et de malversation sont aussi constatés. Ils vont du détournement du patrimoine immobilier comme les parcelles des écoles en passant par les tôles destinées à l'extension, à la réhabilitation ou à la construction de nouvelles écoles, jusqu'aux denrées alimentaires destinées aux écoles ayant des cantines scolaires, sans laisser derrière les contributions des parents pour le paiement des bénévoles. Les conséquences de ces phénomènes sont nombreuses sur le processus d'enseignement-apprentissage, car certaines écoles se retrouvent dans l'incapacité de faire les extensions nécessaires pour augmenter les salles de classe alors que les effectifs ne cessent d'augmenter, dépassant ainsi les capacités d'accueil des classes. Les enfants abandonnent en cascades à cause de la faim, surtout dans les provinces du nord connu pour leur insuffisance de pluie, alors que les denrées alimentaires destinées à les nourrir à l'école sont en train d'être vendues

aux marchés. Les bénévoles ne sont plus motivés à enseigner ou confisquent les notes parce que leurs primes dites « frais du savon » sont dans certains cas détournées par leurs directions d'écoles ou leurs DCE. Tous ces faits suffisent pour montrer que l'autre facteur qui explique le dysfonctionnement de la mise en œuvre de la politique de réforme de l'enseignement fondamental et post-fondamental au Burundi est la corruption et le détournement de fonds et du patrimoine des écoles.

5.3.10. Les conditions favorables des partenaires financiers

L'exécution de certaines politiques publiques dans certains contextes est financée en tout ou en partie par des financements des partenaires au développement. Néanmoins Jacquet (2006) suggère que l'aide au développement a toujours été un outil au service d'intérêts politiques et stratégiques des pays donateurs. En outre, Severino et Ray (2012) ajoutent qu'avec la multiplication du nombre et des types de bailleurs, chacun apportant sa propre vision de ce qui constitue une « bonne » politique dans tel ou tel autre domaine et imposant ses conditions correspondantes de mise à disposition des fonds, un pays bénéficiaire peut recevoir de mauvais conseils aboutissant aux résultats diamétralement opposés à ceux initialement escomptés au début de réalisation de la politique. C'est ainsi que l'efficacité de l'aide au développement est souvent remise en question (Riddell, 2007 ; Howarth, 2017 ; Dreher et coll., 2024), au point que certains suggèrent son arrêt complet (Moyo, 2009).

Concernant notre cas, comme le montrent nos résultats, certaines conditions imposées par les bailleurs de fonds afin de débloquer les financements fragilisent grandement cette réforme, au point qu'elles sont perçues par certains de nos répondants comme des germes de la destruction de celle-ci. En effet, nos répondants suggèrent que les bailleurs ont imposé au gouvernement burundais de réduire le taux de redoublement, car ils estimaient que celui-ci était trop élevé, et qu'ils finançaient ainsi les élèves qui n'avançaient pas. Le gouvernement l'a accepté et a grandement allégé les critères de délibération et le format des examens nationaux pour augmenter les taux de réussite et ainsi continuer de bénéficier des financements. Néanmoins, comme le niveau des élèves ne cessait de s'affaiblir, les redoublements sont restés très élevés. Cette première stratégie n'ayant pas fonctionné, une

consigne a été clairement donnée aux enseignants de faire avancer le plus d'élèves possible pour réduire le taux de redoublement. Concrètement, peu importe le nombre des enfants en classe et leurs capacités, le taux de redoublement ne doit pas actuellement dépasser 10% des effectifs en F3; et en F4 jusqu'au post-fondamental, peu importe le nombre d'échecs, un étudiant qui est parvenu à avoir une moyenne totale de 50% doit absolument faire un repêchage et s'il avait déjà échoué dans cette classe, même s'il reçoit 0% dans les examens de repêchage, il doit réussir pour éviter qu'il ne se retrouve dans une situation de triplement.

Cet avancement massif imposé par les bailleurs et qui ne tient pas compte des capacités des élèves nuit profondément à tout le système éducatif burundais comme l'ont montré nos résultats. Certains le considèrent par ailleurs comme une bombe à retardement pour la nation tout entière. Ce cumul de manquements avec lequel les élèves avancent jusqu'à l'université fait qu'ils terminent leurs scolarités avec des lacunes graves qui limitent leurs compétences une fois dans la vie professionnelle. C'est ainsi que certains qualifient ce phénomène de « sacrilège pédagogique » en considérant la gravité de la situation. Par ailleurs, d'autres répondants remettent en question les raisons qui poussent les bailleurs à imposer des limites aux redoublements, au lieu de s'intéresser à connaître les causes réelles qui amènent les enfants à échouer en si grand nombre. Le modèle de pédagogie différenciée imposé par ces bailleurs qui vise à identifier les capacités et les faiblesses de tous les élèves en classe afin d'aider les plus faibles à relever leur niveau et avancer ensemble n'est pas actuellement praticable dans le contexte burundais avec des effectifs dépassant une centaine dans une seule classe et pour un seul enseignant. Les problèmes des infrastructures et de ressources matérielles et humaines, doivent être résolus au préalable pour que ce modèle fonctionne.

Le paradoxe est que, quand les autorités gouvernementales approchent ces partenaires financiers pour demander des fonds afin de recruter des enseignants supplémentaires et construire des nouvelles écoles pour désengorger les classes, nos répondants du MENRS ont mentionné qu'ils leur répondent que cela est une question qui relève de la souveraineté du pays, alors que la résolution réelle de ce problème devrait débuter par cela afin de rehausser les taux de réussite comme le souhaitent les bailleurs. Nos répondants au MENRS joutent

qu'après avoir refusé de les accompagner dans leurs besoins exprimés, ces partenaires au développement leur proposent néanmoins des aides pour financer les études, d'où ils suggèrent que c'est une façon déguisée de convertir leur argent pour enfin dire qu'ils ont aidé le Burundi en envoyant leurs experts et les payer presque la totalité du montant décaissé pour enfin rapporter que c'est un financement accordé au Burundi. Tous ces éléments démontrent qu'un autre facteur qui explique le dysfonctionnement de la mise en œuvre de la politique de réforme de l'enseignement fondamental et post-fondamental au Burundi est constitué des conditions défavorables imposées par les partenaires financiers.

5.3.11. La collaboration interorganisationnelle et la gouvernance collaborative

Les pouvoirs publics font actuellement face à la complexité des problèmes à résoudre pour répondre aux besoins de la population. Ainsi, cela exige la collaboration de plusieurs paliers et agences étatiques et non étatiques afin d'accroître l'efficacité des mécanismes de mis en œuvre et apporter des solutions plus convenables (Emerson et Nabatchi, 2015 ; Keast et Mandell, 2014). En ce sens, Bazinet et coll. (2021) estiment que ce mécanisme de collaboration est un processus par lequel diverses organisations font une mise en commun d'actions et de ressources (humaines, matérielles et immatérielles) dans le but de prendre en charge des problèmes qui les dépassent individuellement. En d'autres termes, la collaboration interorganisationnelle permet la création d'un réservoir de ressources habituellement dispersées au sein d'organisations diverses, ainsi que la mobilisation de ces ressources dans la réalisation de projets communs (Emerson et Nabatchi ; Thomson et Perrry, 2006). Par ailleurs, Agranoff et Mcguire (2001) estiment que cette capacité à gérer collectivement et de travailler en réseau est nécessaire dans le contexte de management contemporain et Giest et Howlett (2014) ajoutent que la collaboration interorganisationnelle et la gouvernance collaborative sont indispensables pour mutualiser les ressources, mais aussi pour éviter les chevauchements, les incohérences et anticiper d'éventuels conflits.

Concernant le cas de la politique de réforme de l'enseignement fondamental et post-fondamental au Burundi, nos résultats confirment que sa mise en œuvre dépassait effectivement les champs de compétences du MENRS seulement et qu'il y avait d'autres

acteurs externes du ministère qui devraient contribuer au succès de sa mise en œuvre. Nos répondants soulignent le rôle indispensable des organisations syndicales des enseignants, surtout que la nouvelle réforme venait avec de nouveaux cours dans les programmes, ce qui impliquait l'augmentation des heures de travail pour les enseignants et la modification de calendrier scolaire. D'autres ont souligné l'importance des congrégations religieuses qui ont des écoles de renom national au pays et surtout que les écoles appartenant aux congrégations religieuses dépassaient la moitié de toutes les écoles dans certaines régions. De plus, d'autres répondants ont souligné l'importance de l'administration territoriale (les collectivités territoriales jusqu'à l'unité collinaire) dans la construction de nouvelles écoles et l'extension de celles existantes, ainsi que dans la gestion des cas d'abandons scolaires qui ne cessent d'augmenter. Par ailleurs, d'autres répondants sont revenus sur le rôle du ministère de la santé dans la sensibilisation sur l'hygiène et les méthodes de prévention des grossesses précoces; alors que d'autres ont souligné l'importance des associations militant pour les droits de l'enfant dans la préservation des droits et la dignité de l'enfant à l'école.

Néanmoins, malgré l'importance et la contribution des acteurs externes, nos résultats montrent que le gouvernement ne les a pas associés, ce qui explique par ailleurs la raison pour laquelle certaines grandes écoles appartenant à l'Église catholique aient refusé d'exécuter cette réforme au départ. Par ailleurs certains de nos répondants ironisent sur ce phénomène en soulignant qu'il serait étonnant que le gouvernement collabore avec les acteurs externes au MENRS, alors qu'il n'a même pas associé les acteurs internes. D'autres répondants ont suggéré que, si la réforme avait été le résultat d'une concertation et d'une collaboration de tous les acteurs concernés, tant internes au MENRS qu'externes, certains problèmes auraient pu être anticipés. Néanmoins, d'autres répondants ont estimé que, dans les conditions où le gouvernement avait fait le choix de museler toute voix qui soulevait les dysfonctionnements de cette réforme, même si ces acteurs externes au MENRS étaient concertés, leur contribution resterait très limitée. Tous ces éléments permettent de comprendre que l'autre facteur qui explique le dysfonctionnement de la mise en œuvre de la réforme de l'enseignement fondamental et post-fondamental au Burundi est le manque de collaboration interganisationnelle et de gouvernance collaborative.

Tableau 7 : Récapitulatif des résultats

Les facteurs du cadre d'analyse	Les résultats des entretiens	Observation
La clarté des objectifs	La communication sur les objectifs de la réforme a été lacunaire, ce qui a provoqué l'incompréhension et la réticence.	X
Les décisions de mise en œuvre appuyées sur une planification soutenue par les données probantes	Plutôt que la bonne planification et les données probantes, les décisions et les actions de la mise en œuvre de la réforme sont perçues comme « hâtives, improvisées, précipitées et parachutées ».	X
Le comportement des acteurs	Le gouvernement n'a pas associé les acteurs concernés par la mise en œuvre de ladite réforme. Il a plutôt opté une démarche coercitive et d'intimidation.	X
L'adéquation entre les objectifs de la politique et les actions réellement exécutées	L'exécution de la réforme a été caractérisée par certaines décisions et des actions de mise en œuvre incongruentes aux objectifs.	X
L'existence des ressources nécessaires	Les ressources nécessaires à l'exécution de la réforme n'étaient pas disponibles.	X
La nature réaliste de la politique à exécuter	La politique vise à répondre aux besoins réels de la société, d'où sa pertinence.	V
La stabilité socio-politique	L'exécution de la réforme a été fragilisée par la crise de 2015 et surtout l'arrêt des financements internationaux qui en découlèrent.	X
La transparence dans les recrutements	Le processus de recrutement et de nomination de différents agents publics n'est pas basé sur les critères de mérite, mais plutôt sur le militantisme.	X
La lutte et la maîtrise de la corruption et le détournement des fonds publics	Le détournement et la malversation commencent par des biens immobiliers des écoles en passant par les matériaux de construction et les denrées alimentaires jusqu'aux différentes contributions des parents.	X
Les conditions favorables des partenaires financiers	Certaines conditions imposées par les bailleurs n'étaient pas de nature à favoriser l'effectivité de la mise en œuvre de la réforme et dans certains cas, au lieu de soutenir le gouvernement dans ses besoins, les bailleurs imposent plutôt leurs interventions.	X
La collaboration interorganisationnelle et la gouvernance collaborative	Comme cela a été le cas concernant les acteurs internes au MENRS, les responsables du pilotage de cette réforme n'ont pas collaboré avec d'autres entités gouvernementales ou non gouvernementales alors que certaines interventions qui étaient nécessaires pour le bon fonctionnement de la réforme dépassaient le champ de compétences du MENRS.	X
Légende X : les résultats de nos entretiens ne concordent pas avec le facteur suggéré dans notre cadre analytique V : les résultats de nos entretiens correspondent avec le facteur suggéré dans notre cadre analytique		

En définitive, tel que récapitulé dans le tableau 7, sur onze facteurs qui constituent notre cadre d'analyse et sur lesquels nous avons testé la mise en œuvre de la réforme de l'enseignement fondamental et post-fondamental au Burundi, c'est uniquement pour un seul

facteur, celui de la nature réaliste de la politique à mettre en œuvre, auquel nous n'avons pas trouvé des manquements dans nos analyses, ce qui explique le dysfonctionnement et l'ineffectivité de mise en œuvre de la réforme de l'enseignement fondamental et post-fondamental au Burundi.

5.4. Résumé du chapitre

Au terme de ce chapitre, l'analyse de nos résultats à la lumière du modèle que nous avons proposé nous permet de démontrer clairement les facteurs qui sont à l'origine du dysfonctionnement de mise en œuvre de la politique de réforme de l'enseignement fondamental et post-fondamental au Burundi. Nous pouvons les synthétiser en quatre catégories suivantes :

(i) Les problèmes liés à l'acceptabilité sociale : tout au début de la réforme, la communication lacunaire de ses objectifs par les responsables du pilotage a engendré la méfiance et un sentiment de rejet chez les élèves et les parents. De plus, le manque d'implication des acteurs indispensables à sa mise en œuvre, notamment les enseignants a accru l'incompréhension et la méconnaissance de celle-ci, ce qui a profondément nui à l'acceptabilité de ladite réforme, d'où sa diabolisation dans tout le pays. Ce rejet de la réforme a poussé les responsables du pilotage à adopter une approche coercitive pour forcer sa mise en œuvre, ce qui a aggravé la méfiance des différents acteurs, que ce soient ceux de l'interne ou de l'externe du MENRS. De plus, cette démarche d'intimidation a privé le processus de mise en œuvre des réflexions rigoureuses et de l'expertise diversifiée qui auraient été utiles pour améliorer progressivement ce processus.

(ii) Les problèmes liés à la mauvaise planification et le processus décisionnel : le fait d'avoir lancé la réforme sans avoir effectué d'études préalables pour évaluer sa faisabilité a conduit à la mauvaise préparation et à la mauvaise planification de la réforme, d'où certains de nos répondants parlaient d'une réforme improvisée. Cette mauvaise planification se manifeste par des problèmes de priorisation d'interventions par l'exemple le fait d'introduire les nouveaux cours avant de former les enseignants qui devraient les dispenser ou la combinaison

des plusieurs cours en domaine alors que les enseignants n'avaient pas les compétences de les enseigner tous à la fois. En outre, le gouvernement a pris plusieurs décisions de mise en œuvre qui étaient incongruentes aux objectifs de la réforme. En ce sens, le fait d'avoir réduit de moitié les heures d'apprentissage du français alors que celle-ci est la langue d'enseignement, cela n'était pas de nature à permettre la formation du capital humain plus performant et répondant aux besoins de la société. Par ailleurs, cela est d'autant plus vrai, car, l'incompréhension de la langue d'enseignement ne permettait pas la compréhension d'autres matières enseignées, ce qui a nui par conséquent à la performance des apprenants dans leur parcours académique, tout en compromettant leurs compétences dans la vie processionnelle.

Aussi, la décision de supprimer la classe de 10^{e} alors que le système éducatif connaissait déjà l'insuffisance du temps d'apprentissage selon les normes de l'UNESCO a provoqué la compression des matières, les rendant ainsi plus compliquées pour les étudiants et trop volumineuses pour les enseignants. Le commencement de cette réforme au milieu du cheminement a compromis le principe de progression pédagogique, ce qui a engendré la déconnexion des matières enseignées. Tous ces facteurs éloignaient la réforme de ses objectifs de former une main-d'œuvre qualifiée et compétente.

(iii) Les problèmes liés au manque généralisé de ressources : c'est vrai que, même avant la réforme, les problèmes liés au manque de ressources financières, humaines et matérielles existaient. Néanmoins, cette réforme est venue avec le changement complet de toutes les matières, de la première année de l'enseignement fondamental jusqu'à la dernière année du post-fondamental, et ce, dans tout le pays. Cela exigeait beaucoup de ressources tant financières que matérielles sans oublier les ressources humaines, surtout qu'il y avait eu l'introduction de nouveaux cours. Par ailleurs, le peu de ressources disponibles, que ce soient financières et matérielles sont mal gérées ou parfois détournées par les responsables du pilotage sur les différents paliers, ce qui a aggravé une situation déjà précaire. De plus, à côté de l'insuffisance de ressources humaines, en l'occurrence les enseignants, le militantisme a pris le dessus au détriment du mérite, ce qui a fait que le recrutement ne suit nécessairement

pas les besoins du terrain, d'où l'embauche des enseignants ayant des profils incohérents aux matières qu'ils doivent enseigner.

(iv) Les problèmes liés aux décisions des partenaires financiers : les partenaires financiers ont décidé d'arrêter leurs financements à la suite de la crise de 2015, ce qui a profondément déstabilisé ladite réforme, étant donné que son exécution reposait sur les financements internationaux. Cette suspension a provoqué l'arrêt du Fonds commun de l'éducation qui rassemblait tous les financements étrangers, ce qui a ralenti la production des manuels scolaires et d'autres supports pédagogiques, la formation continue des enseignants qui devaient faire la transition de l'ancien système vers le système de la nouvelle réforme et la construction des infrastructures scolaires pour désengorger les classes. Par ailleurs, les conditions imposées par ces bailleurs ont fragilisé ladite réforme et tout le système éducatif de façon générale. En ce sens, le fait de conditionner ces financements par la réduction des taux de redoublement a mené le gouvernement à alléger les critères de réussite, y compris dans les examens nationaux, ce qui a conduit à l'avancement massif des apprenants sans tenir compte de leurs performances. Ce phénomène a compromis le niveau et les compétences des élèves, remettant ainsi en question la qualité de tout le système éducatif.

Au de-là de répondre à la question de recherche de cette thèse, les résultats auxquels a abouti notre recherche apportent des renseignements suivants sur le processus de mise en œuvre des politiques publiques :

(i) Nos résultats permettent de comprendre concrètement comment la politisation de l'administration publique peut conduire au dysfonctionnement des politiques publiques. Par politisation de l'administration publique, nous entendons ici la volonté manifeste des autorités politiques à transformer les agents de l'administration publique en militants du parti ou les inciter à le devenir par des promesses de promotion ou d'autres faveurs comme des missions à l'étranger ; ainsi que le recrutement de nouveaux fonctionnaires sur base du militantisme. Les politiques publiques étant exécutées par les agents de l'administration publique, cela compromet la professionnalisation de la fonction publique et affaiblit la capacité administrative de l'État à fournir les services publics de qualité. C'est l'un des

facteurs qui explique le dysfonctionnement de la mise en œuvre de la réforme que nous avons analysée.

En effet, nos résultats suggèrent que le principe du mérite a été progressivement remplacé par des critères politiques, ce qui a conduit à l'intégration de personnel dont les qualifications ne correspondent pas toujours aux exigences des fonctions exercées. C'est le cas des lauréats qui terminent les universités et qui sont directement nommés dans les postes de responsabilités, comme des encadreurs de proximité (directeurs communaux d'enseignement, directeurs d'écoles et préfets des études) pour accompagner les enseignants alors qu'ils n'ont pas été accompagnés eux-mêmes pour acquérir l'expérience requise pour remplir convenablement leurs responsabilités. Comme ces derniers n'ont pas de compétences à démontrer pour se faire respecter, nos résultats indiquent qu'ils deviennent des mégalomanes en adoptant une démarche de brutalité et de violence pour imposer le respect, ce qui intoxique l'environnement scolaire, avec des conflits presque permanents avec les enseignants. Par conséquent, les élèves se retrouvent avec des enseignants frustrés, qui, parfois, déversent leur colère sur eux, ou leur font un accompagnement lacunaire.

D'autres encadreurs de proximité autorisent des activités politiques dans les cours d'écoles alors que ces dernières sont constitutionnellement apolitiques, tandis que d'autres envoient les élèves dans des activités politiques dans les heures de classe, alors que les lois burundaises interdisent l'implication des mineurs dans les activités politiques, sans oublier que cela fait perdre aux élèves des heures d'apprentissage comme le calendrier scolaire lui ne change pas. Nos répondants ont d'ailleurs précisé qu'une étude faite par le MENRS a conclu que la participation des enfants dans les festivités partisanes et l'accueil des autorités politiques qui visitent les régions font perdre aux élèves l'équivalent de 25 jours sur leur calendrier scolaire annuel. Un autre constat porte sur les enseignants qui sont recrutés sur l'unique considération de leur militantisme sans considérer le profil nécessaire pour les postes à pourvoir et les encadreurs de proximité qui font des détournements des biens scolaires sans être poursuivis, car ceux qui devraient les poursuivre se rencontrent dans les activités du parti et bénéficient ainsi de la couverture partisane. Ce sont ceux qui osent dénoncer ces manœuvres qui sont, en revanche, poursuivis pour diffamation et subissent des actions disciplinaires.

(ii) Un autre renseignement qu'on peut tirer des résultats de cette thèse par rapport au processus de mise en œuvre des politiques publiques est constitué des conséquences néfastes de reposer l'exécution d'une politique sur des ressources financières auxquelles le gouvernement n'a pas de contrôle. Étant donné que les ressources à disposition influencent, dès le début et de manière significative, les résultats intermédiaires et finaux d'une politique publique, le gouvernement burundais a commis une erreur aux conséquences dramatiques en reposant l'exécution d'une réforme qui concerne plus de moitié de la population burundaise sur des promesses financières des bailleurs internationaux. Le risque était grand dans la mesure où le déblocage de ces financements dépendait des conditions qui étaient en dehors du contrôle du gouvernement, et celui-ci n'avait prévu aucune option pour mitiger les risques au cas où cette situation arrive.

Quand les partenaires financiers ont décidé de suspendre les financements, un Fond qui rassemblait jusqu'à plus de 87,1 milliards de Fbu en 2015 (environ 21,8 millions de CAD) s'est immédiatement arrêté et les financements destinés au secteur éducatif sont passés de 35% en 2014 à 5% en 2022 de tous les financements internationaux qu'a bénéficié le Burundi. Cela a ralenti les projets de recyclage des enseignants, surtout pour assurer une bonne transition méthodologique de l'ancien système vers le nouveau système, la production et la fourniture des livres et d'autres supports pédagogiques, d'où ils en manquaient jusqu'au moment de la collecte de nos données ; ainsi que le manque des moyens pour la construction des infrastructures scolaires pour désengorger les classes. Cette dépendance a fragilisé la capacité de l'État à assurer la continuité des interventions essentielles prévues pour atteindre les objectifs de ladite réforme, ruinant ainsi toutes les améliorations visées par celle-ci.

(iii) Concernant les politiques éducatives, les résultats de cette recherche peuvent servir d'un cas concret pour comprendre comment une mauvaise interprétation de l'éducation universelle peut compromettre tout un système éducatif à travers l'avancement massif des élèves. Comme toutes les autres réformes éducatives exécutées sur le continent africain dans le cadre du BEAP, la réforme lancée au Burundi en 2013 visait à atteindre les objectifs de l'EPT, notamment celui qui prévoit que tout enfant en âge de scolarité doit être scolarisé et que l'éducation de base doit être gratuite. Dans le cas analysé, le gouvernement burundais a

effectivement misé sur l'augmentation des effectifs, au point que les chiffres ont annuellement augmenté depuis 2005 et il a rendu gratuite la scolarisation jusqu'à la fin de l'école fondamentale. Par conséquent, les écoles se sont retrouvées avec des classes pléthoriques allant jusqu'auprès de 200 élèves en classes dans certaines régions. Par souci de maintenir les effectifs élevés et ainsi diminuer les redoublements comme cela était par ailleurs une recommandation des partenaires financiers, notamment le Partenariat mondial pour l'éducation, le gouvernement burundais a revu le format des évaluations, y compris les examens nationaux, et a allégé les critères de réussite. Cela a provoqué l'avancement massif des élèves sans tenir compte de leurs performances, condamnant ainsi tout le système éducatif burundais.

En analysant nos résultats, le constat est que le gouvernement burundais s'est penché sur une seule dimension des objectifs de l'EPT, celle de la quantité, en ignorant l'autre dimension toute aussi importante, celle de la qualité. L'augmentation des effectifs et la gratuité de l'éducation de base dans les écoles burundaises n'ont pas apporté des améliorations dans le système éducatif burundais. En revanche, les chiffres présentés au premier chapitre et les résultats de cette recherche s'accordent pour souligner que le système éducatif burundais a reculé à bien des égards. Cela est notamment confirmé par la note minimale pour passer de l'école fondamentale vers le post-fondamental, le taux d'abandons qui restent élevés malgré les mesures gouvernementales d'allègement des critères de réussite, et les enfants qui restent en dehors du circuit éducatif malgré la gratuité de l'éducation de base et la politique de nourrir les enfants à l'école couvrant jusqu'à 30% de tous les élèves burundais.

De manière brève, le gouvernement burundais s'est retrouvé devant un choix difficile, celui d'opter pour la quantité ou la qualité, étant donné qu'il n'avait pas des moyens pour prendre en compte les deux dimensions à la fois. Il a donc fait le choix de la quantité en augmentant les effectifs dans tout le système éducatif, ce qui a provoqué le phénomène d' « enrollment without learning » tel que conceptualisé par Bold et coll. (2017). Au lieu de diminuer les analphabètes, le gouvernement burundais a créé une autre catégorie d'analphabètes, celle des Burundais scolarisés sans recevoir les connaissances basiques correspondantes à leur niveau de formation.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Dans cette étude, nous avons abordé la thématique de mise en œuvre des politiques publiques dans les pays en développement, en prenant le cas de la mise en œuvre de la politique de réforme de l'enseignement fondamental et post-fondamental au Burundi. En effet, la problématique de mise en œuvre des politiques publiques dans les pays en développement est un sujet qui mérite l'attention pour diverses raisons. D'abord, bien que la thématique de mise en œuvre ait attiré l'attention de chercheurs depuis les années 1970 avec la publication de l'ouvrage des travaux précurseurs de terrain de Pressman et Wildavsky, cette thématique est de moins en moins abordée dans le contexte des pays en développement et plus particulièrement en Afrique subsaharienne. Par ailleurs, les études qui se focalisent sur l'analyse des politiques publiques dans ce contexte prennent une perspective évaluative, c'est-à-dire en examinant dans quelle mesure leur exécution a atteint ou non les objectifs escomptés. Cela sous-entend qu'elles ne s'intéressent pas au processus de mise en œuvre pour creuser davantage et comprendre les facteurs qui expliquent le dysfonctionnement de ce processus. De plus, si la mise en œuvre des politiques publiques s'avère généralement problématique partout dans le monde, les études qui se sont appuyées sur les données des politiques financées par les organismes des Nations unies, notamment la Banque mondiale et le Fonds monétaire international ont conclu que la mise en œuvre dans ce contexte peine davantage à fonctionner, ce qui constitue une raison de plus de s'intéresser à cette thématique dans ce contexte pour comprendre davantage les facteurs qui expliquent ce phénomène. En outre, même les études qui s'intéressent à l'analyse des politiques publiques dans les pays en développement et spécifiquement en Afrique subsaharienne, elles ont recours à des modèles issus du contexte occidental, ce qui fait que ces derniers soient inadaptés et/ou incomplets pour analyser les politiques publiques dans ce contexte qui a ses réalités propres et différentes de celles de l'occident. En ce sens, le recours à ces modèles est susceptible de produire des résultats biaisés du fait qu'au départ, les modèles utilisés n'étaient pas adéquats.

Concernant le cas concret de notre recherche, bien qu'il y ait plusieurs études sur les réformes éducatives au Burundi, elles se focalisent à évaluer comment le pays évolue vers l'atteinte des objectifs de l'éducation universelle, mais elles ne s'intéressent pas à analyser leur mise

en œuvre pour comprendre pourquoi ces réformes ne fonctionnent pas comme prévu. Enfin, le secteur éducatif occupe un rôle important comme domaine de développement du capital humain, toutefois, sa situation reste préoccupante au Burundi, particulièrement l'enseignement fondamental et post-fondamental depuis le lancement de la réforme de 2013. Considérant tous ces manquements, nous avons décidé de mener cette étude pour comprendre les facteurs qui expliquent le dysfonctionnement de mise en œuvre de ladite réforme.

- *Objectif de la recherche*

Cette thèse consacrée à la mise en œuvre des politiques publiques dans les pays en développement analyse en profondeur la politique de réforme de l'enseignement fondamental et post-fondamental exécutée au Burundi. Concrètement, nous avons analysé la mise en œuvre de ladite réforme depuis son lancement en 2013 jusqu'en 2025. Nous sommes parti des constats précédemment évoqués pour analyser cette réforme, en utilisant un modèle plus complet que nous avons proposé, qui intègre à la fois la robustesse théorique des modèles classiques sur facteurs qui favorisent la mise en œuvre des politiques publiques et l'ancrage contextuel indispensable à l'effectivité de ce processus dans le contexte africain. Notre objectif était de comprendre les facteurs qui sont à l'origine du dysfonctionnement de ladite réforme en répondant à la question de recherche suivante : Comment expliquer les lacunes observées dans la mise en œuvre de la politique de réforme de l'enseignement fondamental et post-fondamental au Burundi?

Le but de notre thèse n'était pas de confirmer que tous les problèmes auxquels fait face l'enseignement fondamental et post-fondamental au Burundi sont complètement imputés au dysfonctionnement de la mise en œuvre de cette réforme. Certes, il y a d'autres facteurs liés notamment à la situation socio-économique du pays, mais nous nous sommes focalisé sur ce processus, car la mise en œuvre est l'un des déterminants décisifs de l'issue de toute politique publique (Lemieux, 2009; Knoepfel et coll., 2015; De Maillard et Kübler, 2021). Ainsi, nous avons étudié en profondeur le processus de mise en œuvre de cette réforme sous plusieurs dimensions notamment : comment les objectifs de la réforme étaient compris par les différents acteurs concernés par sa mise en œuvre? Dans quelles mesures les différents

acteurs concernés par son exécution, sur les différents échelons, ont été impliqués pour apporter leurs contributions? Comment ont été leurs interactions tout au long de l'exécution de la réforme? Comment a-t-elle fonctionné la chaîne décisionnelle dans la mise en œuvre de cette réforme? Tous ces aspects excluent la dimension évaluative qui viserait à analyser si les objectifs initialement définis de la réforme auraient été atteints. Néanmoins, la concentration de notre recherche sur l'analyse de mise en œuvre de cette réforme, ne l'a pas dissocié des autres étapes du développement des politiques publiques, notamment la formulation de celle-ci et la planification de différentes interventions, car, la réussite de la mise en œuvre des politiques est en partie liée à ces dernières (Bernier, 2010 ; Lamari et coll., 2015).

- *Cadre d'analyse*

Pour analyser les facteurs qui expliquent le dysfonctionnement de la mise en œuvre de la réforme de l'enseignement fondamental et post-fondamental au Burundi, nous avons mobilisé les facteurs qui favorisent la mise en œuvre des politiques suggérés par les auteurs classiques (Sabatier et Mazmanian,1979; Crozier et Friedberg, 1977; Lipsky, 1980; Sabatier,1986), ainsi que les conclusions des travaux précurseurs de terrain (Pressman et Wildavsky, [1973] (1984)) et nous avons ajouté d'autres facteurs spécifiques au contexte de l'Afrique subsaharienne. Ainsi, nous avons proposé un modèle complet, adéquat et adapté pour analyser la mise en œuvre des politiques publiques dans ce contexte.

En effet, étant donné que les modèles et les cadres analytiques sont des résultats de l'étude des phénomènes sociaux, dans des contextes ayant des particularités qui leur sont propres, cela les rend inadéquats et/ou incomplets pour analyser les phénomènes sociaux dans d'autres contextes ayant aussi des particularités qui sont les leurs. En ce sens, nous estimons que l'importation intégrale de ces modèles dans d'autres contextes, comme l'Afrique subsaharienne ne peut que produire d'études entachées de biais, car, leur incompatibilité aux réalités contextuelles ne permet pas de faire des analyses complètes et objectives. Concrètement, nous sommes parti du principe que le processus de mise en œuvre est le produit d'expériences spécifiques, de trajectoires institutionnelles singulières et de contextes

socioéconomiques ayant leurs particularités, d'où la prise en compte des spécificités contextuelles est un élément central du modèle que nous avons proposé.

Notre cadre analytique présente des éléments plus diversifiés qui offrent une compréhension plus complète des facteurs qui favorisent la mise en œuvre des politiques publiques en Afrique subsaharienne notamment : (i) la clarté des objectifs, (ii) des décisions de mises en œuvre appuyées sur une bonne planification soutenue par les données probantes, (iii) le comportement des acteurs, (iv) l'adéquation entre les objectifs de la politique et les actions mises en œuvre, (v) l'existence de ressources nécessaires, (vi) la nature réaliste de la politique à mettre en œuvre, (vii) la collaboration interganisationnelle et la gouvernance collaborative, (viii) la stabilité socio-politique, (ix) la transparence dans les recrutements, (x) la lutte et la maîtrise de la corruption et le détournement de fonds publics, (xi) les conditions favorables des partenaires financiers.

Le modèle analytique que nous avons proposé s'inscrit dans un dialogue critique entre la robustesse théorique des cadres analytiques classiques de mise en œuvre et l'enracinement contextuel requis pour assurer l'effectivité de ce processus en Afrique subsaharienne. Bien que les critiques émises sur l'importation des modèles d'origine occidentale pour analyser la mise en œuvre dans les pays en développement et particulièrement en Afrique subsaharienne soient fondées, nous estimons qu'on ne peut pas réinventer les modèles adaptés dans ce contexte à partir de zéro, car, les modèles d'origine occidentale présentent des facteurs qui restent toujours incontournables pour analyser la mise en œuvre, peu importe le contexte, d'où nous avons choisi une approche de complémentarité dans la conception du modèle proposé.

- *Cadre méthodologique*

Pour réaliser notre étude, nous avons procédé par la méthode qualitative basée sur l'étude de cas. Ce choix méthodologique se justifie aisément. D'abord, notre recherche n'avait pas une visée prédictive, en revanche, elle cherchait à comprendre un phénomène social qui nécessite une analyse en profondeur dans un contexte réel, plutôt que dans des situations artificielles

ou expérimentales. Ensuite, notre étude s'est focalisée sur une seule politique, d'un seul pays, au sein d'un seul ministère, sur période déterminée (2013-2025).

Pour comprendre pourquoi la mise en œuvre de la réforme que nous avons analysée n'a pas bien fonctionné, nous avons effectué des entretiens semi-dirigés auprès de trois catégories de répondants. D'abord, nous nous sommes entretenu avec les acteurs qui ont exécuté cette réforme sur les différents échelons depuis son lancement en 2013. Ensuite, pour avoir une lecture externe sur la façon dont cette réforme a été exécutée, nous avons interrogé les experts des réformes éducatives au Burundi et les représentants syndicaux au niveau national qui défendent les intérêts des enseignants. Le choix de nos personnes répondantes a été guidé par deux critères : le lien qu'elles présentent avec la réforme qui fait l'objet de notre étude ainsi que la diversité pour favoriser la pluralité de perceptions sur la manière dont la réforme a été mise en œuvre. À cet effet, du côté étatique, tous nos répondants avaient contribué depuis plus d'une décennie à l'exécution de ladite réforme et sont venus de l'administration centrale du MENRS jusqu'en classe (les enseignants), en passant par les organes déconcentrés (les directions provinciales et les directions communales) ainsi que les directions d'écoles. Dans la même logique de diversité, nous nous sommes entretenu avec les experts des politiques de réforme du secteur éducatif au Burundi ainsi que les représentants syndicaux des enseignants comme ne l'évoquions plus haut. Au total, nous avons réalisé 30 entretiens dans sept provinces du pays. Nos entretiens ont été analysés et traités à l'aide du logiciel Nvivo.

- *Retour aux principaux résultats*

L'analyse de nos résultats à la lumière du modèle que nous avons proposé nous a permis de mettre en lumière les facteurs qui ont été à l'origine du dysfonctionnement de mise en œuvre de la politique de réforme de l'enseignement fondamental et post-fondamental au Burundi. Nous pouvons les synthétiser en quatre catégories suivantes :

(i) Les problèmes liés à l'acceptabilité sociale : tout au début de la réforme, la communication lacunaire de ses objectifs par les responsables du pilotage a engendré la méfiance et un sentiment de rejet chez les élèves et les parents. De plus, le manque d'implication des acteurs

indispensables à sa mise en œuvre notamment les enseignants a accru l'incompréhension et la méconnaissance de celle-ci, ce qui a profondément nui à l'acceptabilité de ladite réforme, d'où sa diabolisation dans tout le pays. Ce rejet de la réforme a poussé les responsables du pilotage à adopter une approche coercitive pour forcer sa mise en œuvre, ce qui a aggravé la méfiance des différents acteurs, que ce soient ceux de l'interne ou de l'externe du MENRS. De plus, cette démarche coercitive couplée à l'intimidation a privé le processus de mise en œuvre des réflexions rigoureuses et une expertise diversifiée qui auraient été utiles pour améliorer progressivement ce processus.

(ii) Les problèmes liés à la mauvaise planification et le processus décisionnel : le fait d'avoir lancé la réforme sans avoir effectué d'études préalables pour évaluer sa faisabilité a conduit à la mauvaise préparation et à la mauvaise planification de la réforme, d'où certains de nos répondants parlaient d'une réforme improvisée. Cette mauvaise planification se manifeste par des problèmes de priorisation d'interventions, par l'exemple le fait d'introduire les nouveaux cours avant de former les enseignants qui devaient les dispenser ou la combinaison des plusieurs cours en domaine alors que les enseignants n'avaient pas les compétences de les dispenser tous à la fois. En outre, le gouvernement a pris plusieurs décisions de mise en œuvre qui étaient incongruentes aux objectifs de la réforme. En ce sens, le fait d'avoir réduit de moitié les heures d'apprentissage du français alors que celle-ci est la langue d'enseignement, cela n'était pas de nature à permettre la formation du capital humain plus performant et répondant aux besoins de la société. Étant donné que l'incompréhension de la langue d'enseignement ne permettait pas la compréhension d'autres matières enseignées, cela a nui par conséquent à la performance des apprenants dans leur parcours académique, tout en compromettant leurs compétences dans la vie professionnelle future. Aussi, la décision de supprimer la classe de 10^{e} alors que le système éducatif connaissait déjà l'insuffisance du temps d'apprentissage selon les standards de l'UNESCO a provoqué la compression des matières, les rendant ainsi plus compliqués pour les étudiants et trop volumineuses pour les enseignants. Le commencement de cette réforme au milieu du cheminement a compromis le principe de progression pédagogique, ce qui a engendré la

déconnexion des matières enseignées. Tous ces facteurs éloignaient la réforme de ses objectifs de former une main-d'œuvre qualifiée et compétente.

(iii) Les problèmes liés au manque généralisé de ressources : c'est vrai que, même avant la réforme, les problèmes liés à l'insuffisance de ressources financières, humaines et matérielles existaient. Néanmoins, cette réforme est venue avec le changement complet de toutes les matières, de la première année de l'enseignement fondamental jusqu'à la dernière année du post-fondamental, et ce, dans tout le pays. Cela exigeait beaucoup de ressources tant financières que matérielles sans oublier les ressources humaines, surtout qu'il y avait eu l'introduction de nouveaux cours, que le gouvernement n'avait pas. Par ailleurs, le peu de ressources disponibles, que ce soient financières et matérielles sont mal gérées ou parfois détournées par les responsables du pilotage sur les différents paliers, ce qui a aggravé une situation déjà précaire. De plus, à côté de l'insuffisance de ressources humaines, en l'occurrence les enseignants, le militantisme a pris le dessus au détriment du mérite, ce qui a fait que le recrutement ne suit nécessairement pas les besoins du terrain, d'où l'embauche des enseignants ayant des profils incohérents aux matières qu'ils doivent enseigner.

(iv) Les problèmes liés aux décisions des partenaires financiers : les partenaires financiers ont décidé d'arrêter leurs financements à la suite de la crise de 2015, ce qui a profondément déstabilisé ladite réforme, étant donné que son exécution reposait sur les financements internationaux. Cette suspension a provoqué l'arrêt du Fonds commun de l'éducation qui rassemblait tous les financements étrangers, ce qui a ralenti la production des manuels scolaires et autres supports pédagogiques, la formation continue des enseignants qui devaient faire la transition de l'ancien système vers le système de la nouvelle réforme, la construction des infrastructures scolaires pour désengorger les classes, etc. Par ailleurs, les conditions imposées par ces bailleurs ont fragilisé ladite réforme et tout le système éducatif de façon générale. En ce sens, le fait de conditionner ces financements par la réduction des taux de redoublement a mené le gouvernement à alléger les critères de réussite, y compris dans les examens nationaux, ce qui a conduit à l'avancement massif des apprenants sans tenir compte de leurs performances. Ce phénomène a compromis le niveau et les compétences des élèves, remettant ainsi en question la qualité du tout le système éducatif.

- *Contributions de la thèse*

Notre étude contribue à l'avancement de connaissances de plusieurs manières :

(i) Elle contribue au corpus de la mise en œuvre des politiques en abordant cette thématique dans un contexte qui attire moins de chercheurs du domaine. Étant donné que cette thématique est caractérisée par l'abondance des écrits en provenance du contexte occidental, cela limite la portée de connaissances y étant relatives par ce manque d'intérêt des chercheurs à explorer les contextes les moins souvent étudiés. Ainsi, en abordant cette thématique dans le contexte de l'Afrique subsaharienne et spécifiquement au Burundi, nous avons été en mesure de faire remonter à la surface les aspects de la mise en œuvre ignorés ou invisibilisés par les paradigmes dominants. En ce sens, nous avons contribué à l'élargissement de connaissances existantes sur la mise en œuvre des politiques publiques. Par la même occasion, nous avons contribué aux réflexions en cours visant la remise en question de l'universalité des modèles d'analyse des politiques publiques en soulevant certains angles morts, surtout quand il est question d'utiliser ces modèles en dehors des contextes dans lesquels ils ont été conçus.

(ii) Aux manquements de l'usage des modèles d'origine occidentale pour analyser la mise en œuvre des politiques publiques dans les pays en développement et spécifiquement en Afrique subsaharienne, nous avons proposé un cadre analytique plus complet, intégrant à la fois la robustesse théorique des modèles classiques et l'ancrage contextuel indispensable à l'effectivité de la mise en œuvre dans le contexte africain. Ainsi, nous avons répondu à l'appel de plusieurs chercheurs (Hall et Tandon, 2017, Okafor, 2020; Crawford et coll., 2021; Arowosegbe, 2016 ; Mbembe, 2016 ; Nyamnjoh, 2017 ; Ndlovu-Gatsheni, 2018 ; De Sousa Santos, 2018 ; Matsiliza, 2020 ; Nzewi et Maramura, 2021 ; Nugroho et coll., 2023) qui prônent l'usage de modèles tenant en compte les réalités locales quand il s'agit de faire l'analyse des phénomènes sociaux dans les pays en développement (l'Afrique subsaharienne pour notre cas).

(iii) Alors que beaucoup de travaux réalisés sur les politiques de réforme éducative en Afrique en général et au Burundi en particulier se limitent à l'aspect évaluatif, en comparant les objectifs initialement fixés et les résultats réellement atteints, notamment pour évaluer la progression des différents pays (y compris le Burundi) à l'atteinte des objectifs de l'Éducation pour tous, notre thèse comble cette lacune par une analyse en profondeur du processus de mise en œuvre (sans le déconnecter des autres étapes de développement des politiques publiques) pour identifier les obstacles qui engendrent le dysfonctionnement de ce processus. En prenant une perspective différente, celle de l'analyse de mise en œuvre, nous avons pu identifier les facteurs plus diversifiés (le manque de ressources nécessaires, les problèmes de planification basée sur les données probantes, les problèmes liés aux comportements des acteurs, les conditions défavorables des partenaires financiers, les problèmes liés à la transparence dans les recrutements, l'inadéquation entre les objectifs et les actions mises en œuvre, les problèmes de corruption et de détournement de fonds et des biens publics, la communication lacunaire des objectifs d'une politique, l'instabilité socio-politique, le manque de la collaboration interogranisationnelle et de gouvernance collaborative) qui expliquent le dysfonctionnement des réformes éducatives au Burundi, dépassant ainsi les arguments habituellement avancés dans les différents rapports institutionnels, notamment les problèmes de ressources financières, humaines et matérielles.

(iv) En lien avec la précédente contribution, beaucoup de chercheurs qui s'intéressent aux réformes éducatives au Burundi effectuent leurs analyses sous l'angle pédagogique. Ce sont des experts en éducation qui analysent lesdites réformes en tant que pédagogues, mais il y a peu (ou pas à notre connaissance) d'analyses du point de vue des politiques publiques qui ont été réalisées sur les réformes éducatives au Burundi. Cela peut se comprendre étant donné qu'il n'y a pas d'institution publique ou privée qui offre de formations en politiques publiques. Même l'École Nationale de l'Administration (ENA) n'offre que de formations de renforcement de capacités de courte durée aux cadres déjà en postes et pas une formation universitaire complète, ce qui explique la rareté de productions scientifiques sur l'analyse des politiques publiques au Burundi. En ce sens, notre travail complète les écrits publiés par des experts en pédagogie, diversifiant ainsi les perspectives d'analyses des politiques de

réformes éducatives au Burundi, ce qui offre une compréhension plus large et diversifiée des enjeux de mise en œuvre des réformes éducative au Burundi en particulier et en Afrique subsaharienne en général.

(v) En plus de contribuer à l'avancement de connaissances, certains auteurs (Côté, 2008 ; Lamari et coll., 2015) suggèrent que l'une des raisons des recherches empiriques en sciences sociales est de pouvoir aboutir aux résultats qui aident à la prise de décision afin d'améliorer le bien-être de la société. En ce sens, les résultats de notre recherche permettent d'avoir une meilleure compréhension des facteurs qui ont été l'origine du dysfonctionnement de la réforme que nous avons analysé. Cela pourrait aider les décideurs à prendre des décisions susceptibles de rectifier le tir, afin de faire les améliorations nécessaires pour que la mise en œuvre de la réforme fonctionne de manière à permettre l'atteinte des résultats escomptés.

- *Limites de la thèse et les perspectives pour les recherches futures*

Le cadre d'analyse que nous avons proposé dans cette étude a été testé sur un seul cas, d'un seul contexte des pays en développement, ce qui constitue une limite sur sa portée. Nous suggérons aux chercheurs qui s'intéressent à la mise en œuvre des politiques publiques dans ce contexte, de le tester sur plusieurs cas et dans des contextes diversifiés, afin de continuer d'examiner son efficacité. Bien que les pays de l'Afrique subsaharienne présentent des similitudes, ils sont de loin homogènes, d'où la nécessité de tester ce modèle dans des pays variés. De plus, le cadre d'analyse que nous proposons a été testé sur un cas d'une politique dont la mise en œuvre a mal fonctionné, il serait utile de l'appliquer sur des politiques dont leur mise en œuvre a bien fonctionné afin de vérifier davantage son efficacité et voir s'il n'y a pas la possibilité d'identifier d'autres éléments qui favorisent la mise en œuvre dans le contexte de l'Afrique subsaharienne.

Concernant le cas que nous avons analysé, il serait intéressant d'étudier comment le dysfonctionnement des politiques publiques peut contribuer à renfoncer les inégalités sociales. En effet, comme la réforme n'a pas bien fonctionné, les écoles publiques ont perdu de la crédibilité aux yeux du grand public, et ceux qui ont des moyens ne veulent plus

scolariser leurs enfants dans ces écoles, préférant les amener dans les écoles privées ou à l'internationale. C'est ainsi que les écoles publiques au Burundi sont devenues des lieux d'apprentissage pour les enfants des pauvres, dont leur avenir semble être décidé à l'avance, compte tenu de la précarité de l'éducation qu'ils reçoivent tout au départ dans les établissements publics. Ces inégalités s'observent aussi du fait que les grandes écoles privées n'appliquent pas intégralement la réforme telle qu'elle a été définie par le gouvernement. En effet, les cours restent combinés dans un domaine, mais ils sont dispensés par autant d'enseignants que les cours dans ce domaine au lieu d'attribuer tous ces cours à un seul enseignant, car, ces écoles ont des moyens financiers pour recruter les enseignants suffisants. Par ailleurs, alors que les établissements publics rencontrent des difficultés d'un temps d'apprentissage insuffisant, les écoles privées organisent des séances de renforcements dans les après-midis. Bref, le dysfonctionnement de cette réforme est susceptible de renforcer les inégalités entre les enfants du même pays, car, même les écoles publiques à régime d'internant ne sont pas desservies de la même manière que les écoles communales à régime d'externat, bien qu'elles appartiennent toutes au même gouvernement.

Le cas analysé peut aussi être intéressant pour étudier de quelles façons la particratie dominante peut constituer une entrave majeure pour le bon fonctionnement des politiques publiques. Cette domination a fait que les agents publics considèrent leurs postes comme une rétribution de leur militantisme, priorisant ainsi les activités du parti au détriment des responsabilités liées à leurs postes comme fonctionnaires de l'État. Nous ne parlons pas ici des élus, mais des agents de l'administration publique depuis la première ligne (comme les enseignants ici) jusqu'à l'administration centrale. Dans toutes les provinces que nous avons visitées, nos répondants ont souligné les cas des enseignants qui passent plusieurs jours dans les activités du parti au pouvoir, laissant les élèves seuls dans les classes, perdant ainsi plusieurs journées d'enseignement alors que le calendrier scolaire reste inchangé. Aussi, nos répondants ont indiqué plusieurs cas de nomination de lauréats fraîchement sortis des universités dans les postes de responsabilité, comme les directions d'écoles, alors que ces derniers n'ont aucune expérience d'encadrement des enseignants. Cela déstabilise le

fonctionnement des écoles, mais comme ces jeunes directeurs jouissent de la protection du parti au pouvoir à cause de leur militantisme, aucune poursuite n'est intentée à leur encontre.

La dernière piste de recherche que les résultats de notre étude ressortent est liée au concept de l'acceptabilité sociale. Dans l'imaginaire collectif, cela est susceptible d'être considéré comme un attribut du monde occidental avec des régimes démocratiques avancés. Toutefois, nos résultats mettent en lumière une résistance qui s'est constituée dans tout le pays contre la mise en œuvre de la réforme que nous avons analysé. Comme l'ont souligné Crozier et Friedberg (1977), même dans les conditions les plus strictes, l'acteur a tendance à utiliser sa liberté, minime soit-elle, pour « battre le système » (p.42). Dans le cas que nous avons analysé, le manque d'acceptabilité sociale de la réforme s'est concrètement manifesté de deux manières. D'abord par la diabolisation de la réforme partout dans le pays comme nous l'avons souligné dans nos résultats. Cela est aussi prouvé dans le rapport de la Commission ayant l'éducation dans ses attributions au sein de l'Assemblée nationale. Ensuite, ce manque d'acceptabilité de ladite réforme s'est aussi manifesté par le refus d'appliquer la réforme par certaines écoles de renommée nationale, connue pour leur excellence. Par conséquent, une recherche qui analyserait le concept de l'acceptabilité sociale des politiques publiques dans les pays en développement (connus pour la majorité d'être moins ouverts à la divergence d'opinions) pourrait être intéressante. Est-il possible dans les contextes de restriction des libertés d'expression que les citoyens rejettent les politiques du gouvernement ? Comment est-il possible de « battre le système » comme le soulignent Crozier et Friedberg (1977) dans ces contextes, alors que ces acteurs sont au courant de ce que leur opposition aux politiques du gouvernement pourrait leur coûter ? Le cas que nous avons analysé pourrait apporter certains éléments de réponses à ces questions.

Somme toute, au terme de notre recherche, nous estimons avoir contribué à l'avancement de connaissances et à la portée de la thématique de mise en œuvre des politiques publiques en l'abordant dans un contexte de moins en moins attiré par les chercheurs. Tout en reconnaissant l'importance des modèles d'origine occidentale et leur robustesse pour analyser la mise en œuvre des politiques publiques, nous avons pu démontrer leurs limites

pour analyser ce processus dans les contextes ayant des réalités différentes. Nous estimons, néanmoins, que ces modèles restent le fondement de l'analyse du processus de mise en œuvre des politiques publiques, mais qu'il est nécessaire de les adapter, ce qui nous a ouvert la porte pour bonifier les facteurs qui favorisent la mise en œuvre des politiques publiques proposés par les auteurs classiques du domaine, en ajoutant des facteurs spécifiques aux réalités contextuelles de l'Afrique subsaharienne, afin de construire un modèle adéquat, complet et adapté pour analyser ce processus dans ce contexte.

Bien que nous estimions que notre recherche ait pu contribuer à l'avancement de connaissances sur la thématique de mise en œuvre des politiques publiques en Afrique subsaharienne généralement et spécifiquement au Burundi, nous ne prétendons pas avoir abordé tous les enjeux de mise en œuvre dans ce contexte. Par conséquent, nous invitons les chercheurs à s'intéresser davantage à la problématique de mise en œuvre des politiques publiques dans ce contexte. Comme nous l'avons souligné, avec des écrits à l'appui, les politiques publiques peinent davantage à fonctionner dans cette région plus qu'ailleurs dans le monde. Le fait que la mise en œuvre des politiques ne fonctionne pas souvent dans cette partie du monde, cela suggère qu'il y a des particularités qui font que la situation soit ainsi, lesquelles particularités dépassent probablement les facteurs habituellement avancés pour expliquer le dysfonctionnement de mise en œuvre des politiques publiques. Pour découvrir cet inconnu, cela nous demande, en tant que chercheurs qui s'intéressent à cette thématique, de fournir un effort supplémentaire afin de creuser davantage pour aboutir aux éléments empiriquement vérifiés, susceptibles d'expliquer ce phénomène.

Aux gouvernements des pays africains, nous suggérons de rendre accessibles les données des politiques publiques exécutées aux sites web des ministères responsables de ces dernières. Dans le cadre de cette recherche, nous avions souhaité de travailler sur plusieurs cas, étant donné que les réformes effectuées à la suite du lancement du BEAP ont été exécutées dans plusieurs pays sur le continent. Cela aurait pu enrichir davantage nos réflexions. Malheureusement, nous n'avons pas pu trouver les données en lien avec l'exécution de ces réformes sur les sites officiels des ministères ayant l'éducation dans ses attributions dans ces pays.

BIBLIOGRAPHIE

- Abé, C. (2011). Rapports inégalitaires entre Pygmées et Bantous : discrimination et inégalités scolaires au Sud Cameroun. *Autrepart, 59*(3), 145-159. https://doi.org/10.3917/autr.059.0145
- Abosi, O. (2007). Educating Children with Learning Disabilities in Africa. *Learning Disabilities Research & Practice, 22*(3), 196-201. https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2007.00242.x
- Agranoff, R et Mcguire, M. (2001). Big questions in public network management research. *Journal of public administration research and theory, 11*(3), 295-326. https://doi.org/10.1093/oxfordjournals.jpart.a003504
- Adedeji, S. O. et Olaniyan, O. (2011). L'amélioration des conditions des enseignants et de l'enseignement en milieu rural en Afrique. *UNESCO/International institute for capacity building in Africa*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216303
- Adeniran, A., Ishaku, J., et Akanni, L., O. (2020). Is Nigeria experiencing a learning crisis: Evidence from curriculum-matched learning assessment. *International Journal of Educational Development, 77*, 1-7. https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2020.102199
- Adhikari, S., Lutz, W. et KC, S. (2024). Rural/urban fertility differentials and the role of female education in declining birth rates: comparative analysis in Asia, Africa, and Latin America. *Asian Population Studies*, 1–25. https://doi-org.banques.enap.ca/10.1080/17441730.2024.2430035
- Adu Boahen, E. et Yamauchi, C. (2018). The Effect of Female Education on Adolescent Fertility and Early Marriage: Evidence from Free Compulsory Universal Basic Education in Ghana. *Journal of African Economies*, *27*(2), 227–248. https://doi.org/10.1093/jae/ejx025
- Afolabi, R. F. et Palamuleni, M. E. (2022). Influence of Maternal Education on Second Childbirth Interval Among Women in South Africa: Rural-Urban Differential Using Survival Analysis. *SAGE Open*, *12*(1). https://doi.org/10.1177/21582440221079920

- Agbenyega, J. (2007). Examining teachers' concerns and attitudes to inclusive education in Ghana. *International Journal of Whole Schooling, 3*, 41-56 https://eric.ed.gov/?id=Ej847471
- Ahmed, I. K. et Dantata, B. S. (2016). Problems and challenges of policy implementation for national development. *Research on Humanities & Social Sciences, 6*(15), 60–65. https://www.semanticscholar.org/paper/Problems-and-Challenges-of-Policy-Implementation-Ahmed-Dantata/cba79f94efb42ce9aae194f894ae9f80a003142a
- Aikman, S. (2011). Educational and indigenous justice in Africa. *International Journal of Educational Development, 31*(1), 15-22. https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2010.05.007
- Ait Daoud, L et Ait Ben, A., R. (2022). Analyse des déterminants des performances scolaires : le cas de cinq écoles primaires au Maroc. *Revue des sciences de l'éducation*, *48*(2). https://doi.org/10.7202/1098343ar
- Ajulor, O.V. (2018). The Challenges of Policy Implementation in Africa and Sustainable Development Goals. *People: International Journal of Social Sciences*, *3*(3),1497-1518. https://dx.doi.org/10.20319/pijss.2018.33.14971518
- AlBagoury, S. H. (2024). Female education and economic growth in egypt: an empirical study. In *Technological Innovations for Business, Education and Sustainability* (pp. 297-308). Emerald Publishing Limited. https://doi.org/10.1108/978-1-83753-106-620241020
- Alesina, A. et Weder, B. (2002). Do Corrupt Governments Receive Less Foreign Aid? *The American Economic Review*, *92*(4), 1126–1137. http://www.jstor.org/stable/3083301
- Alfieri, V. (2016). Le Palipehutu-FNL au Burundi. Dynamiques d'ethnicisation et de « désethnicisation ». *Politique africaine, 141*(1), 169-190. https://doi.org/10.3917/polaf.141.0169
- Allison, T. G. (1971). *The Essence of Decision*: *Explaining the Cuban Missile Crisis.* Little, Brown & Co. ISBN-10: 0316034363

- Allison, T. G. (1969). Conceptual Models and the Cuban Missile Crisis. *The American Political Science Review*, *63*(3), 689–718. https://doi.org/10.2307/1954423
- Ampong, E. (2020). Graduate unemployment in Ghana: challenges and workable strategies. *International Journal of Research Publications*, *57*(1), 108-29. https://doi.org/10.47119/ijrp100571720201344
- Anadón, M. (2006). La recherche dite « qualitative » : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches Qualitatives*, 26(1), 5–31. https://doi.org/10.7202/1085396ar
- Andersen, J. J., Johannesen, N. et Rijkers, B. (2020). *Elite Capture of Foreign Aid. Evidence from Offshore Bank Accounts*. World Bank, https://documents1.worldbank.org/curated/en/493201582052636710/pdf/Elite-Capture-of-Foreign-Aid-Evidence-from-Offshore-Bank-Accounts.pdf
- Ansell, C. et Gash, A. (2008). Collaborative Governance in Theory and Practice. *Journal of Public Administration Research and Theory*, *18*, 543–571, https://academic.oup.com/jpart/article/18/4/543/1090370
- Anthopoulos, L., Reddick, C. G., Giannakidou, I. et Mavridis, N. (2016). Why e-government projects fail? An analysis of the Healthcare.gov website. *Government Information Quarterly, 33*(1), 161–173. https://doi.org/10.1016/J.GIQ.2015.07.003
- Apple, M. W. (2012). *Can education change society?*. Routledge. ISBN : ISBN 9780415875332
- Arnot, M., Casely-Hayford, L. et Chege, F. (2013). Schooling, rights and urban poverty: Young people's narratives of citizenship in two sub-Saharan cities. Dans *Education Outcomes and Poverty* (pp. 36-54). Routledge. https://api.taylorfrancis.com/content/chapters/edit/download?identifierName=doi&identifierValue=10.4324/9780203817667-3&type=chapterpdf
- Arowosegbe, J. O. (2016). African Scholars, African Studies and Knowledge Production on Africa. *Africa: Journal of the International African Institute, 86*(2), 324–338. http://www.jstor.org/stable/26158019

- Artigas, A. (2019). Politiques publiques « ailleurs » Dans L. Boussaguet, Jacquot, S. et Ravinet, P. (eds). *Dictionnaire des politiques publiques*. 5e édition entièrement revue et corrigée (p. 489-497). Presses de Sciences Po. https://doi-org.banques.enap.ca/10.3917/scpo.bouss.2019.01.0489
- Assiga-Ateba, E. M. (2001). L'analyse économique de la corruption au Cameroun. *Canadian Journal of Development Studies / Revue Canadienne d'études Du Développement*, *22*(3), 721–745. https://doi.org/10.1080/02255189.2001.9668841
- Azoulay, G. (2005). Cohérence des politiques commerciales et sécurité alimentaire. *The European Journal of Development Research, 17*(3), 545-558. https://doi.org/10.1080/09578810500209809
- Baez, B. (2002). Confidentiality in qualitative research: reflections on secrets, power and agency. *Qualitative Research*, 2(1), 35-58. https://doi-org.banques.enap.ca/10.1177/1468794102002001638
- Bahuchet, S. (1993). *La rencontre des agriculteurs: les pygmées parmi les peuples d'Afrique centrale*. Peeters. ISBN-10 : 2877230937
- Bamberg, I. (2003). L'école comme centre de la vie communautaire. Diversification des représentations et des pratiques dans une communauté semi-rurale d'Afrique du Sud. *Cahiers d'études africaines*, *43*(169-170), 121-142. https://journals.openedition.org/etudesafricaines/193
- Banque Mondiale. (2018). *World Development Report 2018: Learning to Realize Educations Promise.* https://www.worldbank.org/en/publication/wdr2018
- Banque Mondiale. (2018). Densité de la population (personnes par kilomètre carré de superficie des terres) – Burundi. https://donnees.banquemondiale.org/indicateur/EN.POP.DNST?locations=BI
- Bardach, E. (1977). *The Implementation Game, What Happens After a Bill Becomes a Law*. The MIT Press, ISBN : 9780262520492
- Bardach, E. et Patashnik, E. M. (2024). *A practical guide for policy analysis : the eightfold path to more effective problem solving* (7eed.). CQ Press, ISBN-13: 978-1071884133

- Baribeau, C. (2009). Analyse des données des entretiens de groupe. *Recherches qualitatives*, *28*(1), 133–148. https://doi.org/10.7202/1085324ar
- Barreau, H. (2001). Épistémologie et Ontologie. *Revue de philosophie et de sciences humaines,7*, 1-13. https://doi.org/10.4000/leportique.238
- Barrett, A. M. et Tikly, L. (2012). *Quality in education from an international perspective.* EdQual. https://www.academia.edu/7313169/Quality_in_education_from_an_international_perspective
- Basemeg, K. É. (2016). *Jeux politiques et agents administratifs : Analyse de la mise en œuvre d'une politique agricole au Cameroun*. Thèse de doctorat, École Nationale d'Administration Publique. https://espace.enap.ca/id/eprint/158
- Bazinet, A., Boudreau, C. et Charbonneau, M.(dirs*). La collaboration interorganisationnelle. Conditions, retombées et perspectives en contexte public*. Presse de l'Université du Québec. ISBN 978-2- 7605-5529-7
- Bazinet, A. et Charbonneau, M. (2021). Les retombées d'un projet interministériel pour renforcer l'intégrité des programmes à la population. Dans Bazinet, A., Boudreau, C. et Charbonneau, M.(dirs). *La collaboration interorganisationnelle; Conditions, retombées et perspectives en contexte public.* pp. 76-97, ISBN 978-2-7605-5529-7
- Becker, G. S. (1962). Investment in Human Capital: A Theoretical Analysis. *Journal of Political Economy*, *70*(5), 9–49. http://www.jstor.org/stable/1829103
- Becker, P. (2009). *The Modernization of European Cohesion Policy*. SWP Research Paper, No. RP 7/2009. Stiftung Wissenschaft und Politik (SWP), https://www.econstor.eu/bitstream/10419/253092/1/2009RP07.pdf
- Beer, D. S. (2022). Urban Africa 2050: Imagining Theological Education/Formation for Flourishing African Cities. *International Bulletin of Mission Research*, *46*(2), 212-222. https://doi.org/10.1177/2396939321100639
- Bemelmans-Videc, M.-L., Rist, R. C. et Vedung, E. (1998). *Carrots, sticks and sermons : policy instruments and their evaluation*. Transaction Publishers. ISBN 9780765805461

- Bennell, P. (2004). *Teacher motivation and incentives in sub-Saharan African and Asia*. Knowledge and Skills for Development. Brighton University http://www.eldis.org/fulltext/dfidtea.pdf
- Benos, N. et Zotou, S. (2014). Education and economic growth: A meta-regression analysis. *World Development*, *64*, 669-689. https://doi-org.banques.enap.ca/10.1016/j.worlddev.2014.06.034
- Bergh, A. M. (1999). La formation des enseignants en Afrique du Sud. *Revue internationale d'éducation-Sèvres*, (21), 1-23. http://journals.openedition.org/ries/2805
- Bergouignan, C. (2022). La mortalité de guerre au Burundi pendant la période 1993-2001. *Espace populations sociétés.* https://doi.org/10.4000/eps.12914
- Berkvens, J. (2012). What International Aid Organizations Can Learn From International Adult Learning: Experiences From Cambodia. *The Journal of Agricultural Education and Extension, 18*(4), 347- 368, https://doi.org/10.1080/1389224X.2012.691783
- Bernier, L. (2010). La mise en œuvre des politiques publiques. Dans Paquin, S., Bernier, L. et Lachapelle, G. (dirs). *L'analyse des politiques publiques*. Presse de l'Université de Montréal, p. 259-275, ISBN 978-2-7606-2226-5
- Bessire, D., Brillet, F., Grimand, A. et Méric, J. (2012). Introduction. *Management & Avenir, 54*, 53-60. https://doi.org/10.3917/mav.054.0053
- Bhopal, K. et Sleeter, C. E. (2013). Review symposium: Can education change society? *Race Ethnicity and Education*, *16*(3), 430–438. https://doi-org.banques.enap.ca/10.1080/13613324.2013.782626
- Bianchini, P., Labrune-Badiane, C. et de Suremain, M.A. (2012). L'école en situation postcoloniale. L'Harmattan, ISBN-13 : 978-2296992894
- Bigirimana, C. (2018). L'anglais et son officialisation au Burundi. Dans Agbefle, K. et Aguessy, Y. (dir.). *Langues, formations et pédagogies : le miroir africain*. (p. 261 - 274). Observatoire européen du plurilinguisme. https://doi.org/10.3917/oep.agbef.2018.02.0261

- Bigirimana, C., Hatungimana, J. M. et Ndereyimana, E. (2023). Compétences langagières des élèves burundais en français: Cas de la production écrite. *Algerian Scientifique Plateform Journal* https://www.asjp.cerist.dz/en/article/237384
- Bigirimana, C. et Ntiranyibagira, C. (2023). L'enseignement-apprentissage des langues au Burundi : une analyse diachronique d'une politique linguistique en éducation. Dans Bigirimana, C. et Nzesse, L. (dir.). *Re-penser les politiques linguistiques en Afrique à l'ère de la mondialisation*. Observatoire européen du plurilinguisme. (p.279 -296). https://doi.org/10.3917/oep.bigir.2023.01.0279
- Bikie Bi Nguema, N. (2015). *Les représentations sociales de l'école des parents Bakoya du Gabon* Thèse de doctorat. Université du Québec à Chicoutimi. https://constellation.uqac.ca/id/eprint/3750/
- Biney, I. K. (2018). Building the entrepreneurial spirit of the youth through education: Experiences from SCDE University of Ghana Legon. *Community Development Practice*, *22*, 29-42. https://www.researchgate.net/publication/327816824
- Blais, M. et Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), p. 1-18 http://www.recherche qualitative.qc.ca/Revue.html
- Blimpo, M. P. et Cosgove-Davies, M. (2019). *Electricity Access in Sub-Saharan Africa : Uptake, Reliability, and Complementary Factors for Economic Impact.* Africa Development Forum, World Bank Group. http://documents.worldbank.org/curated/en/837061552325989473
- Bloom, D. E., Canning, D., Chan, K. et Luca, D. L. (2014). Higher education and economic growth in Africa. *International Journal of African Higher Education*, *1*(1), 23-57. https://doi.org/10.6017/ijahe.v1i1.5643
- Blundo, G. et Olivier de Sardan, J. (2001). La corruption quotidienne en Afrique de l'Ouest. *Politique africaine, 83*(3), 8-37. https://doi.org/10.3917/polaf.083.0008
- Bochel, C., et Bochel, H. M. (2018). *Making and Implementing Public Policy: Key Concepts and Issues*. Palgrave, Macmillan Education. ISBN-13: 978-1137484642

- Bodjrenou, L. H.S. (2016). *Les paradoxes de la lutte contre la corruption en Afrique : cas du Bénin et du Rwanda*. Mémoire, Université de Montréal, https://hdl.handle.net/1866/13495
- Bold, T., Filmer, D., Martin, G., Molina, E., Stacy, B., Rockmore, C., Svensson, J. et Wane, W. (2017). Enrollment without Learning: Teacher Effort, Knowledge, and Skill in Primary Schools in Africa. *Journal of Economic Perspectives,31*(4), 185–204. https://doi.org/10.1257/jep.31.4.185
- Bollini, P. et Reich R. R. (1980). The Italian fight against world hunger. A critical analysis of Italian aid for development in the 1980s. *Social science & medicine, 39*(5), 607–620. https://doi.org/10.1016/0277-9536(94)90018-3
- Bong Uh, S. et Siddiky, R. (2017). Does Development Aid Work? Improving Aid Effectiveness in International Development Cooperation Efforts. *Bangladesh e-Journal of Sociology.14*(2). 120-142. https://www.researchgate.net/publication/330314162_Does_Development_Aid_Work_Improving_Aid_Effectiveness_in_International_Development_Cooperation_Efforts
- Bonini, N. (2003). Un siècle d'éducation scolaire en Tanzanie. *Cahiers d'Études Africaines*, *43*(169/170), 41–62. http://www.jstor.org/stable/4393282
- Boshirwa, M. (2021, 28 juin). Éducation : L'école fondamentale, une bonne réforme éducative anticipée ? *Akeza.net*. https://akeza.net/education-lecole-fondamentale-une-bonne-reforme-educative-anticipee
- Boswell, J., Corbett, J. et Rhodes, R. A. W. (2019). Interpretation. Dans *The Art and Craft of Comparison.* Cambridge University Press, pp. 19–35, https://doi.org/10.1017/9781108561563
- Boudreau, C. (2021). Les défis de la collaboration dans la mutualisation des ressources, Le projet d'infrastructure géomatique ouverte (IGO) au gouvernement du Québec, Dans Bazinet, A., Boudreau, C. et Charbonneau, M.(dirs). *La collaboration interorganisationnelle; Conditions, retombées et perspectives en contexte public.* p. 55-74, ISBN 978-2-7605-5529-7
- Bourdon, J. (2006). Coût et financement de l'éducation primaire en Afrique subsaharienne. Dans Pilon, M, (éd.). *Défis du développement en Afrique subsaharienne.*

L'éducation en jeu. Centre Population et Développement 123-145. https://horizon.documentation.ird.fr/exl-doc/pleins_textes/divers09-03/010038536.pdf

- Bourdon, S. (2000). L'analyse qualitative informatisée : logique des puces et quête de sens. *Recherches qualitatives*, *21*, 21–44. https://doi.org/10.7202/1085612ar
- Bourdon, S. (2002). The integration of qualitative data analysis software in research strategies: Resistances and possibilities. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research. 3*(2). https://www.researchgate.net/profile/Sylvain-Bourdon/publication/273143810
- Boutin, G. (2018). La conduite de l'entretien individuel. Dans *L'entretien de recherche qualitatif*. Presse de l'Université du Québec, 2e éd (p. 107-129). ISBN 78-2- 7605-4999-9
- Boyce, K. J et Ndikumana, L. (2003). Public Debts and Private Assets: Explaining Capital Flight from Sub-Saharan African Countries. *World Development*, *31*(1), 107–130. https://doi.org/10.1016/S0305-750X(02)00181-X
- BREDA. (2012). *Status of BEAP Implementation: Responding to the Kigali Call for Action –case studies from three countries*. https://triennale.adeanet.org/2012/sites/default/files/2018-07/1.3.08_document_sub_theme_1_abstract.pdf
- BREDA-UNESCO, BIE-UNESCO et GTZ. (2009). *Programme pour l'éducation de base en Afrique (BEAP) Répondre aux exigences en matière d'accès, de qualité et d'équité.* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183492_fre
- British Broadcasting Corporation (2024, 9 novembre). Qu'est-ce qui se cache derrière la vague de violence au Mozambique ?. *BBC*. https://www.bbc.com/afrique/articles/cgejrx5x8gyo
- Brock-Utne, B. (2000). *Whose education for all ? The recolonization of the African mind*. Routledge, https://doi.org/10.4324/9780203903650
- Brower, R. S., Abolafia, M. Y. et Carr, J. B. (2000). On Improving Qualitative Methods in Public Administration Research. *Administration & Society*, *32*(4), 363-397. https://doi.org/10.1177/00953990022019470

- Browne, A. W. et Barrett, H. R. (1991). Female Education in Sub-Saharan Africa: the key to development? *Comparative Education*, *27*(3), 275–285. https://doi.org/10.1080/0305006910270303
- Browning, R., Marshall, D. et Tabb, D. (1981). Implementation and Political Change: Sources of Local Variation in Federal Social Programs. Dans Mazmanian, D. et Sabatier, P. (Eds.). *Effective Policy Implementation*. Lexington, Mass. D.C. Heath, https://doi.org/10.1111/j.1541-0072.1980.tb01270.x
- Brubacher, L. J., Berrang-Ford, L., Clark, S. N., Patterson, K., Lwasa, S., Namanya, D., Twesigomwe, S., IHACC Research Team et Harper, S. L. (2024). Place, displacement, and health-seeking behaviour among the Ugandan Batwa: A qualitative study. *PLOS global public health*, *4*(6), 1-15. https://doi.org/10.1371/journal.pgph.0003321
- Bruno, I. (2014). "Des faits, des faits, des faits !" À propos du gouvernement par les chiffres et autres données probantes (dans l'éducation et ailleurs) ». *Revista Lusófona de Educaçào*, 28, 25-42. https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/4917
- Bruno, I. (2015). Défaire l'arbitraire des faits. De l'art de gouverner (et de résister) par les « données probantes » *Revue Française de Socio-Économie*, 2, 213-227. https://doi.org/10.3917/rfse.hs1.0213
- Bryman, A. (2008). Social research methods. 3rd Ed. Oxford University Press. ISBN-13: 978-0199202959
- Cabral, F. J., Diakhaté, I., Gavlo, K., Fall, M. et NDao, S. (2013). *Etude Diagnostique sur l'emploi des jeunes au Sénégal*. Organisation Internationale du Travail. https://www.academia.edu/download/95263843/DRAFT_12.pdf
- Camara, O et Thera, S. (2023). Les procédures des passations des marchés publics au Mali : la non-maîtrise des procédures et le manque de transparence. *Revue Française d'Économie et de Gestion.4*(8), 277-294. https://www.revuefreg.fr/index.php/home/article/view/1240/1026
- Caron, C. (2017). La recherche qualitative critique : la synergie des approches inductives et des approches critiques en recherche sociale. *Approches inductives*, *4*(2), 49–78. https://doi.org/10.7202/1043431ar

- Casadella, V. (2018). Introduction générale. Les politiques éducatives en Afrique : défis et enjeux. *Marché et organisations, 32*, 11- 16. https://doi.org/10.3917/maorg.032.0011
- Cassen R. et Associés. (1986). *Does Aid Work? Report to an Intergovernmental Task Force*. 1st Ed. Oxford: Clarendon Press. ISBN-10 : 0198773862
- Chandini, M. (2023). Appropriation des nouvelles médiations technopédagogiques. Enjeux, contraintes et perspectives pour une éducation de qualité pour tous en Afrique. *Éducation et Socialisation*, *69*. https://doi.org/10.4000/edso.24720
- Chaponnière, J.-R., Comolet, E. et Jacquet, P. (2009). Les pays émergents et l'aide au développement. *Revue d'économie Financière*, *95*, 173–188. http://www.jstor.org/stable/42904713
- Charbit, Y. et Kébé, M. (2006). Éducation et changement démographique. Dans Pilon, M, (éd.). *Défis du développement en Afrique subsaharienne. L'éducation en jeu*. Centre Population et Développement, p. 25-36, https://horizon.documentation.ird.fr/exl-doc/pleins_textes/divers09-03/010038536.pdf
- Charmaz, K. (2017). Special Invited Paper: Continuities, Contradictions, and Critical Inquiry in Grounded Theory. *International Journal of Qualitative Methods*, *16*(1), https://doi-org.banques.enap.ca/10.1177/1609406917719350
- Chatambalala, J. (2022). A Comparative Study of Malawian and Chinese Policies on Girls' Education. *Journal of Humanities*, *30*(1), 91–113. https://www.jstor.org/stable/48815972
- Chauveau, J-P., Le Pape, M. et Olivier de Sardan, J-P. (2001). La pluralité des normes et leurs dynamiques en Afrique : Implications pour les politiques publiques. Dans *Inégalités et politiques publiques en Afrique : Pluralité des normes et jeux d'acteurs.* Karthala – IRD. https://horizon.documentation.ird.fr/exl-doc/pleins_textes/pleins_textes_7/b_fdi_03_05/010024536.pdf
- Chege, F. N. et Arnot, M. (2012). The gender–education–poverty nexus: Kenyan youth's perspective on being young, gendered and poor. *Comparative Education*, *48*(2), 195–209. https://doi-org.banques.enap.ca/10.1080/03050068.2011.608897

- Chhabra, S., Srivastava, R. et Srivastava, I. (2010). Inclusive education in Botswana: The perceptions of school teachers. *Journal of Disability Policy Studies, 20*, 219-228. https://doi.org/10.1177/1044207309344690
- Chibelushi, W. (2025, 25 février). Comment les rebelles de la RD Congo cherchent à exploiter la discrimination à l'encontre de la minorité tutsie. *BBC*. https://www.bbc.com/afrique/articles/cn8r5j181xko
- Choi, S. (2021). The impact of education levels and paths on labor market outcomes in South Korea: Focusing on vocational high school graduates. *Social Sciences & Humanities, 4*(1), 1-10. https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2021.100152
- Chrétien, J.-P. (1989). Histoire du temps présent en Afrique : Burundi, aout 1988. *Revue d'Histoire*, *22*, 156. https://doi.org/10.2307/3769276
- Chudgar, A. (2015). Association between Contract Teachers and Student Learning in Five Francophone African Countries. *Comparative Education Review*, *59*(2), 261–288. https://doi.org/10.1086/680351
- Cissé, M. F. (2010). *Gouvernance et services publics : Pour ne pas renoncer au rêve du développement, Alliance pour Refonder la Gouvernance en Afrique*, Cahier nº2010-05, 66pages https://base.afrique-gouvernance.net/docs/cp_services_publics.pdf
- Cobbold, C. (2006). Attracting and retaining rural teachers in Ghana: the premise and promise of a district sponsorship scheme. *Journal of Education for Teaching, 32*(4), 453-469. http://dx.doi.org/10.1080/02607470600982142
- Cohen, L., Manion, L., et Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. 6th Edition. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203029053
- Coleman, J.S. (1990). *Foundations of Social Theory*. Harvard University Press, ISBN-10: 0674312260
- Commailles, J. (2004). Sociologie de l'action publique. Dans Boussaguet, L., Jacquot, S.et Ravinet (dirs.). *Dictionnaire des politiques publiques*. https://doi-org.banques.enap.ca/10.3917/scpo.bouss.2019.01
- Commission Nationale Indépendante des Droits de l'Homme. (2014). *Les réformes du système éducatif burundais et le droit à l'éducation*. www.cnidh.bi/node?page=1

- Condé, A. et Sow, M. A. (1999). *Le redéploiement des enseignants en Guinée*. Association pour le développement de l'éducation en Afrique. https://www.adeanet.org/clearinghouse/sites/default/files/docs/adea_redep_02_fr.pdf
- Conseil de recherches en sciences humaines, Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie du Canada, Instituts de recherche en santé du Canada. (2022). *Énoncé de politique des trois Conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains* https://ethics.gc.ca/fra/policy-politique_tcps2-eptc2_2022.html
- Conteh, C. (2013). *Policy governance in multi-level systems: economic development and policy implementation in Canada*. McGill-Queen's University Press. ISBN 9780773541214
- Coussy J. (2006). États africains, programmes d'ajustement et consensus de Washington. *L'Economie Politique, 4*, 29-40. https://doi.org/10.3917/leco.032.0029
- Crawford, G., Mai-Bornu, Z. et Landström, K. (2021). Decolonising knowledge production on Africa: why it's still necessary and what can be done. *Journal of the British Academy 9* (s1):21-46 https://www.thebritishacademy.ac.uk/documents/3283/JBA-9s1-Repositioning-of-Africa-in-Knowledge-Production.pdf
- Creswell, J., W. et Poth C., N. (2018). Five Qualitative Approaches to Inquiry. Dans *Qualitative Inquiry & Research Design: Choosing Among Five Approaches*. Sage Publications. (p. 65-110). ISBN978-1-5063-3020-4.
- Crosby, B. L. (1996). Policy implementation: The organizational challenge. *World Development*, *24*(9), 1403–1415. https://doi.org/10.1016/0305-750X(96)00050-2
- Crossman, A et Harris, P. (2006). Job satisfaction of secondary school teachers. *Educational Management Administration & Leadership*, *34*(1), 29-46. https://doi.org/10.1108/IJEM-08-2019-0303
- Crotty, M. (1998). *The Foundations of Social Research: Meaning and Perspective in the Research Process*. Sage Publications Ltd. https://doi.org/10.4324/9781003115700
- Crozier, M. et Friedberg, E. (1977). L'acteur et sa stratégie. Dans *L'acteur et le système*. Éditions du Seuil. p. 41-63. ISBN 2020046776

- D'Aiglepierre, R. (2018). Enseignement privé et développement de l'éducation en Afrique subsaharienne. *Marché et organisations, 32*(2), 37-62. https://doi.org/10.3917/maorg.032.0037
- Daiute, C. (2014). *Narrative inquiry*. SAGE Publications Inc. https://doi.org/10.4135/9781544365442
- Darbon D. (2004). Peut-on relire le politique en Afriques via les politiques publiques? ou « Policies make politics »: Does it make sense in African Countries ?. Dans Triulzi A. et Ercolessi C., (Eds). *State, power, and new political actors in postcolonial Africa* Milano, Fondazione Giangiacomo Feltrinelli, p. 175-199. ISBN-10 : 8807990598
- Darbon, D. (2015a). Des administrations africaines paradoxales : entre pratiques locales plurales et régimes d'aide incertains. *Quaderni, 87*, 37- 50. https://doi.org/10.4000/quaderni.890
- Darbon D. (2015b). *L'extranéité des politiques comme ressource de la formation de l'Etat et de la société projetée*. Working paper, Toujouse, ANR APPI
- Darbon, D. et Crouzel, I. (2009). Administrations publiques et politiques publiques des Afriques. Dans Gazibo, M. et Thiriot, C. (Eds). *Le politique en Afrique*. Karthala, p. 71-102. https://doi.org/10.3917/kart.gazib.2009.01.0071
- Darbon, D. et Provini, O. (2018). « Penser l'action publique » en contextes africains. Les enjeux d'une décentration. *Gouvernement et action publique, 7*(2), 9-29. https://doi-org.banques.enap.ca/10.3917/gap.182.0009
- Darbon, D., Nakanabo Diallo, R., Provini, O. et Schlimmer, S. (2019). Un état de la littérature sur l'analyse des politiques publiques en Afrique. *Agence Française de Developpement*.1-36 https://doi-org.banques.enap.ca/10.3917/afd.botto.2019.01.0001
- Dassa, S. K., Mbassa Menick, D., Tabo, A., Ahyi, R. G. et Ferrari, P. (2009). Les perceptions collectives des enfants et adolescents handicapés mentaux en Afrique de l'Ouest. Le cas du Togo. *Neuropsychiatrie de L'enfance et de L'adolescence*, *57*(4), 325–331. https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2009.03.003
- Decraene, P. (1976, 04 novembre). Le coup d'État serait la conséquence de rivalités au sein de l'armée " Une société en délire ". *Le Monde*.

https://www.lemonde.fr/archives/article/1976/11/04/le-coup-d-etat-serait-la-consequence-de-rivalites-au-sein-de-l-armee-une-societe-en-delire_3121898_1819218.html

- Dehoumon, M. (2011). Droits des minorités. *Hal,* 1-8 https://shs.hal.science/halshs-00574234v1
- De Herdt, T., Marivoet, W. et Muhigirwa, F. (2015). *Vers la réalisation du droit à une éducation de qualité pour tous-Résumé exécutif*. Institute of Development Policy and Management. Université d'Antvers. https://repository.uantwerpen.be/docman/irua/de917b/129662.pdf
- Delors, J. (1999). L'Éducation: un trésor est caché dedans. Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le XXIe siècle. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000115930
- De Maillard, J. et Kübler, D. (2021). Mise en œuvre des politiques publiques : de l'application à la reformulation des décisions. Dans Jacob, S. et Schiffino, N. (dirs.). *Politiques publiques. Fondements et prospectives pour l'analyse de l'action publique*. (p.229-264). Bruylant. ISSN : 228. 9782802767558
- Dembélé, M. et Ndoye, M. (2003). Un curriculum pertinent pour une éducation de base de qualité pour tous. Dans A. Verspoor (dir.). *Le défi de l'apprentissage: améliorer la qualité de l'éducation en Afrique subsaharienne* (p. 149-176). ADEA-L'Harmattan, https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000186788
- Dersso, S. (2012). The African human rights system and the issue of minorities in Africa. *African Journal of International and Comparative Law*, *20*(1), 42-69. https://www.euppublishing.com/doi/abs/10.3366/ajicl.2012.0020
- Derthick, M. (1979). *Policymaking for Social Security*. Brookings. ISBN: 9780815717317
- De Sousa Santos, B. (2018). *The End of the Cognitive Empire: The Coming of Age of Epistemologies of the South*. Duke University Press. http://www.jstor.org/stable/j.ctv125jqvn

- Deschenaux, F. (2007). Guide d'introduction au logiciel QSR Nvivo 7. *Les cahiers pédagogiques de l'Association pour la recherche qualitative*. https://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/Cahiers%20pedagogiques/nvivo7.pdf
- Deschenaux, F. et Bourdon, S. avec la collaboration de Baribeau (2005). Introduction à l'analyse qualitative informatisée à l'aide du logiciel QSR NVivo 2.0. *Association pour la recherche qualitative*. http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Nvivo_2.0.pdf
- Dianor, O. 2000. « Manger l'argent ». Les dimensions économique et socioculturelle de la corruption en Afrique. Dans Blundo, G. (Ed.). *Monnayer les pouvoirs: Espaces, mécanismes et représentations de la corruption*. Graduate Institute Publications. https://doi.org/10.4000/books.iheid.2610
- Dieng, A. M. (2017). *Les performances scolaires en Afrique australe et orientale: disparités régionales et facteurs déterminants*. Thèse de doctorat. Université de Toulon. https://www.theses.fr/2017TOUL2002
- Dieng, A. M. et Sy, I. (2020). Les performances de l'éducation en Afrique francophone: une analyse multiniveaux. *Revue de Recherches en Economie et en Management Africain, 8*(8). https://revues.imist.ma/index.php/CREMA/article/view/22815
- Djadou, A., Senayah, K. E. et Bagan, D. (2023). *Conditions de travail des enseignants et performance des élèves des écoles primaires catholiques de l'archidiocèse de Lomé*. Éditions universitaires européennes. ISBN-10 : 6206690865
- Dodge, J., Ospina, S. M. et Foldy, E. G. (2005). Integrating Rigor and Relevance in Public Administration Scholarship: The Contribution of Narrative Inquiry. *Public Administration Review*,*65*(3), https://doi.org/10.1111/j.1540-6210.2005.00454.x
- Doyle, K. E. (2015). Australian Aboriginal Peoples and Evidence-Based Policies: Closing the Gap in Social Interventions. *Journal of Evidence-Informed Social Work*, *12*(2), 166–174. https://doi.org/10.1080/15433714.2013.777005
- Dreher, A., Lang, V. et Reinsberg, B. (2024). Aid Effectiveness and Donor Motives. *World Development*, *176*, 1-20 https://doi.org/10.1016/j.worlddev.2023.106501

- Duke, D., Dondia, P. Q., Kouarata, G., Lutala Kyad'i, L., Moussavou, G. M., Mumba Mukuba, F., Nzamba Nzamba, T., Waneyombo Brachka, B. (2009). *Analyse de situation sous-régionale sur la problématique des "peuples autochtones" en Afrique centrale*. UNICEF. http://hdl.handle.net/1854/LU-01GN80GT9FYFC4GQVHQTPV5NSJ
- Duarte, C. (2024). *Dualité du défi de l'éducation en Afrique : impératifs historiques et nécessités du 21e siècle.* https://www.un.org/africarenewal/fr/magazine/mai-2024/dualit%C3%A9-du-d%C3%A9fi-de-l%C3%A9ducation-en-afrique-imp%C3%A9ratifs-historiques-et-n%C3%A9cessit%C3%A9s-du
- Dubois, V. (2003). *La vie au guichet*. Economica. ISBN-13 : 978-2717846553
- Dubost, N. et Fabre, P. (2016). Des indicateurs pour optimiser l'allocation des ressources ? Une enquête exploratoire au sein d'un réseau administré. *Gestion et management public, 3*(1), 125-142. https://doi.org/10.3917/gmp.043.0125
- Dupuy, F. et Thoenig, J.-C. (1983). *Sociologie de l'administration française*. Armand Colin. ISBN-13 : 978-2200311919
- Easterly, W. (2005). *Can Foreign Aid Save Africa?*. Saint John's University-Clemens Lecture Series. https://digitalcommons.csbsju.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1006&context=clemens_lectures
- Eisemon, O. T., Prouty, R. et Schwille, J. (1989). *Comment améliorer l'efficacité de l'enseignement primaire au Burundi. Résultats des enquêtes du projet bridges dans les écoles rurales.* https://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PNABI701.pdf
- Eisemon, T. O., Schwille, J., et Prouty, R. (1991). Measuring Learning in a Second Language: Assessing Cognitive Outcomes of Primary Schooling in Burundi. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, *26*(001), https://mje.mcgill.ca/article/view/7953
- Elmore, R. F. (1987). Instruments and strategy in public policy. *Review of Policy Research*, *7*(1), 174-186. https://doi.org/10.1111/j.1541-1338.1987.tb00036.x

- Elmore, R. (1980). Backward Mapping: Implementation Research and Policy Decisions. *Political Science Quarterly*, *94*(4), 601–616. https://doi.org/10.2307/2149628
- Emerson, K. et Nabatchi, T. (2015). *Collaboartive governance régimes*. Georgetown University Press ISBN: 9781626162525
- Enguéléguélé, M. (2008). Quelques apports de l'analyse de l'action publique à l'étude du politique en Afrique subsaharienne. *Politique et Sociétés, 27*(1), 3–28 https://doi.org/10.7202/018045ar
- Epelboin, A. (2012). Fierté pygmée et «pygmitude»: racismes et discriminations positives. *Journal des africanistes*, *82*(82-1/2), 73-105. https://journals.openedition.org/africanistes/4280
- Evans, D. K., Yuan, F. et Filmer, D. (2020). *Are Teachers in Africa Poorly Paid?: Evidence from 15 Countries*. World Bank Group, Development Economics Vice Presidency, Development Research Group.
- Evans, K. D. et Mendez A. A. (2021). Education in Africa: What Are We Learning?, *Journal of African Economies, 30*(1),13–54. https://doi.org/10.1093/jae/ejaa009
- Evrard, A., Gourgues, G. et Ribémont, T. (2019). Acteurs. Dans L. Boussaguet, S. Jacquot et Ravinet, P. (éds.). *Dictionnaire des politiques publiques*. 5e édition entièrement revue et corrigée (p. 29-36). Presses de Sciences Po. https://doi-org.banques.enap.ca/10.3917/scpo.bouss.2019.01.0029
- Ferguson, M., Baker, A. et Procter N. (2019). A Culturally Competent Approach to Suicide Research with Aboriginal and Torres Strait Islander Peoples. Dans Liamputtong, P. (Ed). *Handbookof Research Methods in Health Social Sciences*. Springer. (p.1707-1722) https://doi.org/10.1007/978-981-10-5251-4_35
- Feza, N. (2013). Inequities and lack of professionalisation of early childhood development practice hinder opportunities for mathematics stimulation and realisation of South African policy on quality education for all. *International Journal of Inclusive Education*, *18*(9), 888–902. https://doi-org.banques.enap.ca/10.1080/13603116.2013.855266

- Fihlani, P. (2022, 14 mars). Xénophobie en Afrique du Sud : comment la colère sud-africaine se focalise sur les étrangers. *BBC*. https://www.bbc.com/afrique/region-60708776
- Filmer, D. et Fox, L. (2014). *Youth employment in sub-Saharan Africa*. World Bank Publications. https://www.worldbank.org/en/programs/africa-regional-studies/publication/youth-employment-in-sub-saharan-africa
- Flyvbjerg, B. (2011). Case Study. Dans Denzin, N.K et Lincoln, Y., S. (Eds.). *The Sage Handbook of Qualitative Research*, 4th Ed.Thousand Oaks, CA : Sage, p. 301-316.https://www.researchgate.net/profile/Bent_Flyvbjerg/publication/235953309_Case_Study/links/00463514b20a55cf69000000/Case-Study.pdf
- Fonds monétaire international (2026). PIB par pays en Afrique (2026) - FMI https://www.worldometers.info/fr/pib/pib-par-pays/?source=imf&region=africa&year=2026&metric=nominal
- Forscher, R. (1972). Les massacres du Burundi, le « tribalisme » en Afrique Noire. *Esprit (1940-)*, *415* (7/8), 123–131. http://www.jstor.org/stable/24262109
- Fox, L., Senbet, L. W., et Simbanegavi, W. (2016). Youth Employment in Sub-Saharan Africa: Challenges, Constraints and Opportunities. *Journal of African Economies*, *25*(1), 3–15. https://doi.org/10.1093/jae/ejv027
- Fontana, G. (2025, 12 février). Cambodge : les conséquences de la fin de l'aide américaine. *TV5 Monde*. https://information.tv5monde.com/international/video/cambodge-les-consequences-de-la-fin-de-laide-americaine-2763146
- Foucault, M. (2003). Une défense efficace : critères économiques et évaluation de politiques publiques. *Les Champs de Mars, 14*(2), 71-100. https://doi.org/10.3917/lcdm1.014.0071
- Founou-Tchuigoua, B. (1994). L'échec de l'ajustement en Afrique. *Alternatives Sud, 1* (2), 1-11 https://www.cetri.be/IMG/pdf/1994-2_Founou.pdf

- Fotaki, M. (2010). Why do public policies fail so often? Exploring health policy making as an imaginary and symbolic construction. *Organization Studies Group*. Manchester Business School. http://dx.doi.org/10.1177/1350508410366321
- Frank, A. G. (1968). Le développement du sous-développement. *Cahiers Vilfredo Pareto, 6*(16/17), 69–81. http://www.jstor.org/stable/40368898
- Freyssinet, J. (2010). Les négociations collectives et les politiques publiques face aux «conséquences sociales» de la crise économique. *Revue de l'OFCE*, (4), 81-120. https://www.cairn.info/load_pdf.php?ID_ARTICLE=REOF_115_0081&download=1&from-feuilleteur=1
- Friedman, M. (1982). *Capitalism and Freedom*. The University of Chicago Press. ISBN-13 : 978-0226264011
- Gagnon, A. C. et Savard, J.-F. (2014). Politiques visant la santé au Québec : lorsque la main droite ignore ce que fait la main gauche. *Norois, 232*(3), 81-87. https://doi.org/10.4000/norois.5183
- Gamble, H. (2010). La crise de l'enseignement en Afrique occidentale française (1944-1950). *Histoire de l'éducation*, *128*, 129-162. DOI : https://doi.org/10.4000/histoire-education.2278
- Gambrill, E. D. (2003). Evidence-Based Practice: Sea Change or the Emperor's New Clothes? *Journal of Social Work Education*, *39*(1), 3–23. http://www.jstor.org/stable/23043627
- Gaudet, S. et Robert, D. (2018). Les enjeux éthiques en recherche qualitative. Dans *L'aventure de la recherche qualitative : du questionnement à la rédaction scientifique*. Les Presses de l'Université d'Ottawa, (p. 123-138.). ISBN 978-2-7603-2731-3
- Genel, K. (2013). L'autorité des faits : Horkheimer face à la fermeture des possibles. *Tracés*, 24, 107–119. https://doi.org/10.4000/traces.5658
- Genovesi, E., Jakobsson, C., Nugent, L., Hanlon, C. et Hoekstra, R. A. (2022). Stakeholder experiences, attitudes and perspectives on inclusive education for children with developmental disabilities in sub-Saharan Africa: A systematic review of

qualitative studies. *Autism, 26*(7), 1606-1625. https://doi.org/10.1177/13623613221096208

- Gephart, R. P., Jr. (2004). Qualitative Research and the Academy of Management Journal [Editorial]. *Academy of Management Journal, 47*(4), 454–462. https://doi.org/10.5465/AMJ.2004.14438580
- Giest, S. et Howlett, M (2014). Understanding the pre-conditions of commons governance: The role of network management. *Environmental Science & Policy*, 36, 37-47. http://dx.doi.org/10.1016/j.envsci.2013.07.010
- Giorgi, A. (1985). *Phenomenology and psychological research*. Duquesne University Press. ISBN-13: 978-0820701745
- Glaser, B. G. et Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine Pub. Co. ISBN-13: 978-0202300283
- Glewwe, P., Hanushek, E., Humpage, S., et Ravina, R. (2011). *School Resources and Educational Outcomes in Developing Countries: A Review of the Literature from 1990 to 2010*. National Bureau of Economic Research. Working Paper no. 17554, Cambridge, https://www.nber.org/system/files/working_papers/w17554/w17554.pdf
- Gnahore, M. (2016). *La gestion des marchés publics en Côte d'Ivoire : contraintes juridiques et réalités sociologiques*. Mémoire de Master. École Nationale d'Administration. https://www.ena.fr/eng/content/download/53436/839244/version/1/file/MEMOIRE%20DEF%20CORRIGE.pdf
- Goggin, M.-L., Bowman, A., Jame, J. et O'Toole, L. (1990). *Implementation Theory and Practice: Toward a Third Generation*. Scott Foresman & Co. ISBN-13: 978-0673396921
- Goter, F. et Khenniche, S. (2022). Évaluation des politiques publiques : vers une pratique intégrée au pilotage de l'action publique. *Gestion et management public, 3*(3), 35-56. https://doi.org/10.3917/gmp.103.0035
- Gottelmann-Duret, G. et Hogan, J. (1998). *The utilization, deployment and management of teachers in Botswana, Malawi, South Africa and Uganda*. International Institute for

Educational Planning/UNESCO. https://nielibrary.com/stream_pdf/publication/856/663b41b454cd4.pdf

- Goumey, H. et Noura, I. M. M. (2016). *Action collective dans la gestion du déploiement des enseignants au Niger*. Overseas Development Institute. https://media.odi.org/documents/10307.pdf
- Gouvernement du Burundi. (2013). *Loi 1/19 du 10 septembre 2013 portant organisation de l'enseignement de base et secondaire au Burundi*. https://media.unesco.org/sites/default/files/webform/r2e002/c28a59b52a5498df6851c5d9360f89009c44398e.pdf
- Gouvernement du Burundi. (2018). *Plan National de Développement-PND Burundi 2018-2027*. https://www.presidence.gov.bi/wp-content/uploads/2018/08/PND-Burundi-2018-2027-Version-Finale.pdf
- Gouvernement du Burundi. (2018). Plan transitoire de l'Éducation au Burundi (2018-2020). https://www.globalpartnership.org/node/document/download?file=sites/default/files/plan_transitoire_education_du_burundi.pdf
- Gouvernement du Burundi. (2019). *Loi 100/078 du 22 mai 2019 portant fixation des langues d'enseignement et échelonnement des langues enseignées à l'école fondamentale*. https://www.presidence.gov.bi/wp-content/uploads/2019/05/decret-078-2019.pdf
- Gouvernement du Burundi et UNESCO. (2019). *Politique enseignante du Burundi*. https://teachertaskforce.org/sites/default/files/2025-09/2019_Burrundi_Politique%20enseignante_FR.pdf
- Gouvernement du Burundi. (2022). *Plan sectoriel de l'éducation du Burundi 2022-2030*. Ministère de l'éducation nationale et de la recherche sciatique. https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/burundi_Plan%20sectoriel%20de%20l%E2%80%99%C3%A9ducation.%20Burundi.%202022-2030.pdf
- Gouvernement du Burundi. (2025). *Décret fixant la note de passage pour le concours national, Edition 2025*. https://www.facebook.com/APEEBURUNDI2018/posts/le-conseil-des/1370041631793867/

- Gouvernement du Burundi et BRIDGES. (1989). *Seminar of Deliberation on Improving the Internal and External Effectiveness of Primary Education*. https://pdf.usaid.gov/pdf_docs/Pnabj435.pdf
- Govender, C. et Wait, M. (2017) Work integrated learning benefits for student career prospects - mixed mode analysis. *South African Journal of Higher Education* 31(5): 49–64. http://dx.doi.org/10.20853/31-5-609
- Graham, C. K. (1971). *The history of education in Ghana: From the earliest times to the declaration of independance*. Routledge. ISBN-10 : 0714624578
- Guengant, J.-P. et May, J. F. (2013). African Demography. *Global Journal of Emerging Market Economies*, *5*(3), 215-267. https://doi.org/10.1177/0974910113505792
- Guest, G., Bunce, A., et Johnson, L. (2006). How Many Interviews Are Enough?: An Experiment with Data Saturation and Variability. *Field Methods*, 18(1), 59-82. https://doi.org/10.1177/1525822X05279903
- Gumperz, J.P. (1989). Sociolinguistique interactionnelle : une approche interprétative. L'Harmattan, ISBN-13 : 978-2738404350
- Guth, S. (2002). L'École au Congo-Brazzaville vue par La Semaine Africaine (1989-1999). *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 1, 201-222. https://journals.openedition.org/cres/1708
- Guyomard, H., Mahe, L. P., Munk, K. et Roe, T. (1994). L'agriculture au GATT et la réforme de la PAC: l'éclairage de l'économie politique et de l'économie publique. *Économie rurale*, *220*(1), 175-180. http://dx.doi.org/10.22004/ag.econ.351924
- Habiyaremye, A., Habanabakize, T. et Nwosu, C. (2022). Bridging the labour market skills gap to tackle youth unemployment in South Africa. *The Economic and Labour Relations Review, 33*(4), 786-805. https://doi.org/10.1177/10353046221138400
- Hagues, R. et McCarty, S.H. (2022). The Consequences of Forcing Pregnant Girls Out of School: a Study Focused on Tanzania. *J. Hum. Rights Soc. Work 7*, 23–35. https://doi.org/10.1007/s41134-021-00186-w

- Hajnal, G. et Jeziorska, I. (2021). Collaborative Governance Regimes in Illiberal Democracies: A Comparative Case of Drug Harm Reduction Policy in Central-Eastern Europe. *Transylvanian Review of Administrative Sciences*, *17*(62), 60-80 DOI: 10.24193/tras.62E.4
- Hankivsky, O. (2008). Cost estimates of dropping out of high school in Canada, Rapport présenté au Conseil canadien sur l'apprentissage. https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=2c9605c748141765df6c443c19c5ae5c706124df
- Hanushek, E. A. (2013). Economic growth in developing countries: The role of human capital. *Economics of Education Review*, *37*, 204–212. https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2013.04.005
- Hassan, G. et Cooray, A. (2015). Effects of male and female education on economic growth: Some evidence from Asia. *Journal of Asian Economics*, *36*, 97-109. https://doi.org/10.1016/j.asieco.2014.09.001
- Hassenteufel, P. (2011). Les acteurs intermédiaires des politiques publiques. Dans *Sociologie de l'action publique* (p. 213-242). Armand Colin. https://doi.org/10.3917/arco.hasse.2011.01.0213.
- Heclo, H. (1974). Modern Social Politics in Britain and Sweden: From Relief to Income Maintenance. *Politics & Society, 6*(1), 119-119. https://doi.org/10.1177/003232927600600110
- Henaff, N. (2006). Éducation et développement: regard critique sur l'apport de la recherche en économie. Dans Pilon, M. (éd.). *Défis du développement en Afrique subsaharienne. L'éducation en jeu*. Centre Population et Développement, p. 67-93, https://horizon.documentation.ird.fr/exl-doc/pleins_textes/divers09-03/010038536.pdf
- Henaff, N., Lange, M.-F. et Martin, J.-Y. (2009). Revisiter les relations entre pauvreté et éducation. *Revue Française de Socio-Économie, 3*(1), 187-194. https://doi-org.banques.enap.ca/10.3917/rfse.003.0187
- Hennink M. M., Kaiser B.et Marconi V., C. (2017). Code Saturation Versus Meaning Saturation: How Many Interviews Are Enough? *Qualitative Health Research*, *27*(4):591-608, https://doi.org/10.1177/1049732316665344

- Henrar, D, K. (2000). Education and Multiculturalism: the Contribution of Minority Rights? *International Journal on Minority and Group Rights*, *7*(4), 393–410. http://www.jstor.org/stable/24675079
- Herrera, Y. (2025, 20 février). Suspension de USAID : quelles conséquences pour l'Afrique ?. *TV5 Monde*. https://information.tv5monde.com/afrique/suspension-de-usaid-quelles-consequences-pour-lafrique-2763530
- Heymann, J., Sprague, A., Raub, A. et Moseneke, D. (2020). The Right to Education: A Foundation for Equal Opportunities. In *Advancing Equality: How Constitutional Rights Can Make a Difference Worldwide* (p.199–224). University of California Press. http://www.jstor.org/stable/j.ctv1f8854w.13
- Heyneman, S. P. (1997). The quality of education in the Middle East and North Africa (MENA). *International Journal of Educational Development*, *17*(4), 449-466. https://doi.org/10.1016/S0738-0593(97)00022-9
- Heystek, J. et Terhoven, R. (2014). Motivation as critical factor for teacher development in contextually challenging underperforming schools in South Africa. *Professional Development in Education*, *41*(4), 624–639. https://doi.org/10.1080/19415257.2014.940628
- Hill, M. A. et King, E. (1995). Women's education and economic well-being. *Feminist Economics*, *1*(2), 21–46. https://doi.org/10.1080/714042230
- Hill, M. et Hupe, P. (2014). *Implementing public policy: an introduction to the study of operational governance*. Sage. 3rd ed. ISBN: 9781446266847
- Hjern, B. (1982). Implementation Research: The Link Gone Missing. *Journal of Public Policy, 2*(3), 301–308. http://www.jstor.org/stable/3998186
- Hogwood, B. (I983). *Policy Dynamics*. St. Martin's Press. ISBN-10: 0312620144
- Hood, C. (1983). *The tools of Governments*. Chatham, NJ: Chatham House, https://doi.org/10.1007/978-1-349-17169-9
- Hood, C. et Margetts, H. (2007). Tools of Governement in a Digital Age. Basingstoke: Macmillan. ISBN-10: 0230001440

- Howarth, C. (2017). *Does Development Aid Work?*. The Project for Modern Democracy. https://www.academia.edu/36050294/Does_Development_Aid_Work
- Howlett, M. (1991). Policy instruments, policy styles, and policy implementation: National approaches to theories of instrument choice. *Policy studies journal*, *19*(2). 1-21. https://doi.org/10.1111/j.1541-0072.1991.tb01878.x
- Howlett, M. (2009) Government Communications as a Policy Tool: A Framework for Analysis. *The Canadian Political Sciences Review*, 6, 23-37. https://ojs.unbc.ca/index.php/cpsr/article/view/134/184
- Hugon, P. (2018). Politiques éducatives et développement en Afrique. *Marché et organisations, 32*(2), 195-223. https://doi.org/10.3917/maorg.032.0195
- Hupe, P. L. (2011). The Thesis of Incongruent Implementation: Revisiting Pressman and Wildavsky. *Public Policy and Administration, 26*(1), 63-80. https://doi.org/10.1177/0952076710367717
- Ibock, M. R. W. M. (2023). La prise en compte des Pygmées dans l'univers décisionnel de la gestion des ressources forestières en Afrique centrale. *Cahiers d'études africaines*, *250*(2), 291-307. https://doi.org/10.3917/cea.250.0291
- Ikpebe, E. (2025). Representative Bureaucracy and Female Education in Nigeria. *International Journal of Public Administration*, 1–22. https://doi-org.banques.enap.ca/10.1080/01900692.2024.2442696
- Ingabire, A. (2019). Le redéploiement: une solution pour engendrer mille autres problèmes?. *Jimbere Magazine*. https://www.jimberemag.org/redeploiement-solution-problemes-burundi-conapes/
- Inoue, K., Di Gropello, E., Taylor, Y. S. et Gresham, J. (2015). *Les jeunes non scolarisés d'Afrique subsaharienne: Politiques pour le changement*. World Bank Publications. http://dx.doi.org/10.1596/978-1-4648-0688-9
- Institut de coopération pour l'éducation des adultes. (2011). *Six objectifs de l'éducation pour tous*. https://icea.qc.ca/fr/actualites/six-objectifs-de-l%C3%A9ducation-pour-tous

- Institut national de la statique du Burundi. (2025). *Recensement général de la population, habitat, agriculture et élevage (RGPHAE), édition 2024*. https://www.insbu.bi/resultatRGPHAE2024
- Iphofen, R. et Martin, T. (2018). Foundational Issues in Qualitative Research Ethics. Dans Iphofen, R. et Tolich, M. (Eds). *The Sage Handbook of Qualitative Research Ethics*. Sage, (p. 1-16). ISBN: 978-1-4739-7097-7
- Irakoze, D. (2026, 13 février). Burundi : des années de réformes manquées mettent l'école à genoux. *SOS Médias Burundi*. https://www.sosmediasburundi.org/2026/02/13/burundi-des-annees-de-reformes-manquees-mettent-lecole-a-genoux/
- Iteka, M.A. (2025, 9 juillet). [Opinion] L'enseignement burundais à la croisée des chemins ?. *Yaga*. https://www.yaga-burundi.com/enseignement-burundais-croisee-chemins/
- Iwacu web TV. (2022, 15 juin). Fait du jour/ États Généraux de l'Éducation: vers de nouvelles stratégies?. *Iwacu*. https://www.iwacu-burundi.org/fait-du-jour-etats-generaux-de-leducation-vers-de-nouvelles-strategies/
- Iwacu. (2023, 13 mars). Éclairage : Plus de 100 millions de Dollars perdus, quel gâchis!. *Iwacu*. https://www.iwacu-burundi.org/eclairage-plus-de-100-millions-de-dollars-perdus-quel-gachis/
- Iwu, C. G., Gwija, S. A., Benedict, H. O. et Tengeh, R. K. (2013). Teacher job satisfaction and learner performance in South Africa. *Journal of Economics and Behavioral studies, 5*(12), 838-850. https://www.academia.edu/download/39827977/Teacher_job_satisfaction_and_learner_per20151109-5303-ju118u.pdf
- Izere, G., A. (2022, 11 janvier). Réhabilitation des routes : la grogne des usagers. *Iwacu*. https://www.iwacu-burundi.org/rehabilitation-des-routes-la-grogne-des-usagers/
- Jackson, T. (2000). *L'égalité d'accès à l'éducation - Un impératif pour la paix au Burundi*. International Alert. https://www.international-alert.org/app/uploads/2021/09/Burundi-Equal-Access-Education-FR-2000.pdf

- Jacob, S. (2010). L'évaluation de politiques publiques. Dans Paquin, S., Bernier, L et Lachapelle, G. (dirs). *L'analyse des politiques publiques*. Presse de l'Université de Montréal, p.279-308, ISBN : 978-2-7606-2226-5
- Jacquet, P. (2006). Les enjeux de l'aide publique au développement. *Politique étrangère*, *4*, 941-954. https://doi.org/10.3917/pe.064.0941
- Jampy, V. (2012). *Le gouvernement expert de l'aide publique au développement : pratiques et représentations des "développeurs" au Sénégal*. Thèse de Doctorat en Science Politique. Université Paris I - Panthéon Sorbonne. https://theses.fr/2012PA010298
- Jean, V. (2020). *Les déterminants de l'élaboration des politiques éducatives en contexte d'aide au développement: une analyse du discours de documents nationaux de 13 pays francophones de l'Afrique subsaharienne*. Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke. https://usherbrooke.scholaris.ca/server/api/core/bitstreams/2f656300-f21d-422d-9283-f926d60dcb8d/content
- Jeune Afrique. (2024, 1 avril). Au Tchad, 23 morts lors de combats entre éleveurs et cultivateurs. *Jeune Afrique.* https://www.jeuneafrique.com/1553488/politique/au-tchad-23-morts-lors-de-combats-entre-eleveurs-et-cultivateurs/
- Jeune Afrique. (2024, 21 juin). Au Kenya, la « génération Z » se révolte contre la création de nouveaux impôts. *Jeune Afrique*. https://www.jeuneafrique.com/1580055/politique/au-kenya-la-generation-z-se-revolte-contre-la-creation-de-nouveaux-impots/
- Jolley, E., Lynch, P., Virendrakumar, B., Rowe, S. et Schmidt, E. (2017). Education and social inclusion of people with disabilities in five countries in West Africa: a literature review. *Disability and Rehabilitation*, *40*(22), 2704–2712. https://doi.org/10.1080/09638288.2017.1353649
- Journal de Québec. (2023, 19 avril). Tchad: 22 morts dans un nouveau conflit entre éleveurs et cultivateurs. *Journal de Québec*. https://www.journaldequebec.com/2023/04/19/tchad-22-morts-dans-un-nouveau-conflit-entre-eleveurs-et-cultivateurs

- Kabay, S. (2021). *Access, quality and the global learning crisis: insights from Ugandan primary education* (1st Ed.). Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oso/9780192896865.001.0001
- Kabore, S. L, Coulibaly, S. Z et Kabore, W. E. (2022). Effets négatifs des effectifs pléthoriques sur l'efficacité interne dans les établissements d'enseignement post-primaires dans la ville de Ouagadougou. *Revue LiLaS.* 5. 235-253. https://www.academia.edu/download/117115966/REVUE_LILAS_No_5_BAT.pdf#page=235
- Kampla, M. (2024, 1 juillet). Éducation : Les réformes intempestives nuisent au système éducatif. *Iwacu*. https://www.iwacu-burundi.org/education-au-burundi-un-systeme-confronte-a-plusieurs-defis/
- Keast, R. et Mandell, M. (2014). A composite theory of leadership and management: Process Catalyst and Strategic Leveraging-Theory of Deliberate Action in Collaborative Networks. Dans Keast, R., Mandell. M et Agranoff, R. (dirs). *Network Theory in the Public Sector, Building New Theoretical Frameworks*. Routledge. p.33-50 eBook ISBN:9780203752562
- Kees, J., Fitzgerald, P., Dorsey, J. D. et Hill, R. P. (2019). Evidence-Based Cannabis Policy: A Framework to Guide Marketing and Public Policy Research. *Journal of Public Policy & Marketing*, *39*(1), 76-92. https://doi.org/10.1177/0743915619848422
- Kelly, G. P. (1987). Setting State Policy on Women's Education in the Third World: Perspectives from Comparative Research. *Comparative Education*, *23*(1), 95–102. http://www.jstor.org/stable/3099450
- Kiambu D. T. J. (2018). Politiques de l'éducation et développement du capital humain : le cas de la République Démocratique du Congo (RDC). *Marché et organisations, 32*(2), 87-108. https://doi.org/10.3917/maorg.032.0087
- Klasen, S et Lamanna, F. (2009). The Impact of Gender Inequality in Education and Employment on Economic Growth: New Evidence for a Panel of Countries. *Feminist Economics*, *15*(3), 91–132. https://doi.org/10.1080/13545700902893106

- Knoepfel, P., Larrue, C., Varonne, F. et Savard, J.-F. (2015). *Analyse et pilotage des politiques publiques*. Presses de l'Université du Québec. ISBN: 978-2-7605-4246-4
- Kobiané, J.-F. (2006). École et travail des enfants dans les pays du sud: situation actuelle et perspectives. Dans Pilon, M, (éd.). *Défis du développement en Afrique subsaharienne. L'éducation en jeu*. Centre Population et Développement, p. 185-204. https://horizon.documentation.ird.fr/exl-doc/pleins_textes/divers09-03/010038536.pdf
- Kolawole, W. S. (2019). Effects of teachers' transfer on students' academic performance in senior secondary schools abuja Nigeria. *International Journal of Research and Innovation in Social Science (IJRISS)*, *3*, 79-82. https://rsisinternational.org/journals/ijriss/Digital-Library/volume-3-issue-11/79-82.pdf
- Konaté, A. et Lauwerier, T. (2022). La privatisation, facteur d'inégalités dans les conditions de travail des enseignant-es au Mali. *L'éducation en débats: analyse comparée*, *12*(2), 83-97. http://dx.doi.org/10.51186/journals/ed.2022.12-2.e1056
- Kouakou, A. K., Abou, P. E., Kouadio, V. A. et Kouame, K. S. (2022). Incidence des grèves des enseignants dans l'enseignement de base en Côte d'Ivoire sur la performance des élèves en fin de cycle primaire: Une analyse empirique. Dans Boudarbat, B., Mbaye, A.A. et Ouoba, Y. (dirs.). *Le système éducatif en Afrique Francophone : Défis et opportunités*. Observatoire de la Francophonie économique, p. 110-124. https://ofe.umontreal.ca/fileadmin/ofe/documents/Rapports/OFE-Fr%C3%89co5.pdf
- Kwabla, F. J., Makafui, Y.S.A. et Frank, A (2020). Dynamiser l'enseignement de l'écrit dans les classes à effectifs pléthoriques dans les lycées du Ghana : les avis des enseignants du FLE dans la métropole de Cape Coast. *European Scientific Journal, 16*(19). http://dx.doi.org/10.19044/esj.2020.v16n19p541
- Kwizera, E. (2020, 19 octobre). Échec scolaire à Bururi: « C'est la faute au redéploiement ». *Iwacu*. https://www.iwacu-burundi.org/echec-scolaire-a-bururi-cest-la-faute-au-redeploiement/
- Kwizera, E. (2022, 25 janvier). États généraux de l'Éducation en vue : Les acteurs du secteur en attente de réformes profondes. *Iwacu*, https://www.iwacu-burundi.org/etats-generaux-de-leducation-en-vue-les-acteurs-du-secteur-en-attente-de-reformes-profondes/

- Lahire, B. (1996). La Variation des Contextes en Sciences Sociales. Remarques épistémologiques. *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, *51*(2), 381–407. https://doi.org/10.3406/ahess.1996.410853
- Lægreid, P. et Rykkja, L. H. (2022). Accountability and inter-organizational collaboration within the state. *Public Management Review, 24*(5), 683-703 https://doi.org/10.1080/14719037.2021.1963822
- Lamari, M., Bouchard, J. et Anstett, E. (2015). *Analyse d'impact réglementaire (AIR): balises méthodologiques pour mieux évaluer les réglementations.* Presse de l'université du Québec. ISBN: 978-2-7605-4260-0
- Lange, M.F. (1987). Le refus de l'école : pouvoir d'une société civile bloquée?. *Politique africaine*, *27*, 74-86. https://horizon.documentation.ird.fr/exl-doc/pleins_textes/pleins_textes_5/b_fdi_18-19/25133.pdf
- Lange, M. F. (2000). Naissance de l'école en Afrique subsaharienne. *Pour*, *165*, 51- 59. https://horizon.documentation.ird.fr/exl-doc/pleins_textes/pleins_textes_7/b_fdi_53-54/010020943.pdf
- La Presse. (2024, 3 septembre). (Kano) Au moins 81 personnes ont été tuées et d'autres sont portées disparues après une nouvelle attaque djihadiste dans le nord-est du Nigeria, selon des autorités locales. *La Presse*. https://www.lapresse.ca/international/afrique/2024-09-03/nigeria/au-moins-81-morts-dans-une-attaque-presumee-de-boko-haram.php
- Lascoumes, P. et Simard, L. (2011). L'action publique au prisme de ses instruments. *Revue française de science politique, 61*(1), 5-22. https://doi.org/10.3917/rfsp.611.0005.
- Lauwerier, T. (2016). La contribution des enseignants à la pertinence de l'éducation de base en Afrique de l'Ouest : le cas du Sénégal. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, *51*(2), 787–805. https://doi.org/10.7202/1038603ar
- Lauwerier, T. et Akkari, A. (2015). Les enseignants et la qualité de l'éducation de base en Afrique subsaharienne. Dans *Recherche et prospective en éducation: réflexions thématiques.* UNESCO. https://archive-ouverte.unige.ch/unige:73217

- Lauwerier, T., Brüning, M. et Akkari, A. (2013). La qualité de l'éducation de base au Bénin : la voix des acteurs locaux. *Recherches en Education, 15*, 120-136. https://doi.org/10.4000/ree.7368
- Le Devoir. (2021, 14 juillet). Les violences et les pillages en Afrique du Sud font 72 morts. *Le Devoir*. https://www.ledevoir.com/monde/afrique/617733/afrique-du-sud-au-moins-45-morts-pillages-toujours-en-cours
- Le Devoir. (2024, 3 septembre). Au moins 81 morts dans un raid djihadiste présumé sur un village au Nigeria. *Le Devoir*. https://www.ledevoir.com/monde/afrique/819170/moins-81-morts-attaque-presumee-boko-haram-nigeria
- Leech, B.L. (2002). Asking Questions: Techniques for Semistructured Interviews. *PS: Political Science and Politics, 35*(4), 665-668. http://www.jstor.org/stable/1554805
- Le Grand, J. (2003). *Motivation, Agency and Public Policy*. Oxford University Press ISBN-13: 978-0199266999
- Lelubre, M. (2013). La posture du chercheur, un engagement individuel et sociétal, *Association pour la recherche qualitative, 14,* 15-28. http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html
- Lemarchand, R. (2002). Le génocide de 1972 au Burundi : les silences de l'Histoire. *Cahiers d'études africaines*. *42*(167), 551–568 http://journals.openedition.org/etudesafricaines/156
- Lemieux, V. (2001). *Décentralisation, politiques publiques et relations de pouvoir*. Presses de l'Université de Montréal. ISBN : 978-2-7606-1826-8
- Lemieux, V. (2009). *L'étude des politiques publiques. Les acteurs et leur pouvoir.* 3e Ed. Presse de l'Université Laval. ISBN: 9782763787695
- Le Monde (1965, 19 janvier). Arrestations au Burundi après l'assassinat du premier ministre. *Le Monde*. https://www.lemonde.fr/archives/article/1965/01/19/arrestations-au-burundi-apres-l-assassinat-du-premier-ministre_2188449_1819218.html
- Le Monde et Agence Française de Presse (2022, 02 mars). La Libye se retrouve avec deux gouvernements rivaux. *Le Monde*.

https://www.lemonde.fr/afrique/article/2022/03/02/la-libye-se-retrouve-avec-deux-gouvernements-rivaux_6115783_3212.html

- Leridon, H. (2015). Afrique subsaharienne: une transition démographique explosive. *Futuribles*, *407*, 5-21. https://www.futuribles.com/afrique-subsaharienne-une-transition-demographique/
- Ligan, D. C. (2020). École en langues maternelles au Bénin : préoccupations terminologiques et pistes de solution. *Les cahiers de l'ACAREF, 2* (4). 213-229. https://revues.acaref.net/les-cahiers-de-lacaref-vol-2-no-4-mai-2020-tomes-1-2-3/
- Lincoln, Y. S. et Guba, E. G. (2000). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. In Norman, K. D et Lincoln, Y. S. (Eds.). *The handbook of qualitative research*. 2nd Ed. Sage Publications. (p.163-188), ISBN-13: 978-0761915126
- Lincoln, Y. S. et Guba, E.G. (2013). *The Constructivist Credo*. Routledge. ISBN 978159874690
- Lindblom, C. E. (1959). The Science of "Muddling Through." *Public Administration Review, 19*(2), 79–88. https://doi.org/10.2307/973677
- Lindholm, L. H., Laitila, M., Lassila, A. et Kampman, O. (2020). Importance of congruence between communicating and executing implementation programmes: a qualitative study of focus group interviews. *Implementation Science Communications*, *1*, 1-11. https://link.springer.com/article/10.1186/s43058-020-00090-w
- Lipsky, M. (1980). *Street Level Bureaucracy: Dilemmas of the Individual in Public Services*. Russell Sage Foundation. https://www.jstor.org/stable/10.7758/9781610447713
- Lloyd, C. B., Mensch B. S. (2008) Marriage and Childbirth as Factors in Dropping Out From School: an Analysis of DHS Data from sub-Saharan Africa. *Population Studies (Cambridge), 62* (1): 1–13. https://doi.org/10.1080/00324720701810840
- Lokango, M.G. (2022). Classes à larges effectifs : pratiques enseignantes et rendement des élèves de l'enseignement primaire en République Démocratique du Congo. Thèse de doctorat. Université de Mons, Belgique.

https://web.umons.ac.be/app/uploads/sites/103/2022/06/220426_These_Guy_Lokango.pdf

- Long, C. et Wendt, H. (2019). Trends in qualification of South African mathematics teachers: Findings from TIMSS 2003, 2011, 2015. *African journal of research in Mathematics, Science and Technology Education*, *23*(3), 344-353. https://doi-org.banques.enap.ca/10.1080/18117295.2019.1692475
- Loua, S. (2018). État des lieux de l'éducation des filles et des femmes au Mali: contraintes et défis. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*,*78*, 103-113. https://journals.openedition.org/ries/6571
- Lundin, M. (2007). Explaining cooperation: How resource interdependence, goal congruence, and trust affect joint actions in policy implementation. *Journal of Public Administration Research and Theory*, *17*(4), 651-672. https://doi.org/10.1093/jopart/mul025
- Luschei, T. F. et Chudgar, A. (2017). Demand-side Explanations for Inequitable Teacher Distribution. Dans Luschei, F. T. et Chudgar, A. (éds). *Teacher Distribution in Developing Countries*. Palgrave Macmillan, https://doi.org/10.1057/978-1-137-57926-3_4
- Lux, G. (2015). Adoption et usages des outils de gestion de l'absentéisme : l'importance des jeux d'acteurs et jeux de pouvoir. *Gestion et management public, 3*(4), 83-106. https://doi.org/10.3917/gmp.034.0083
- Lynch, P., McCall, S., Douglas, G., McLinden, M. T. et Bayo, A. (2011). Inclusive educational practices in Uganda: Evidencing practice of itinerant teachers who work with children with visual impairment in local mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education, 15*, 1119-1134. https://doi.org/10.1080/13603116.2011.555070
- MacKillop, E., Quarmby, S. et Downe, J. (2020). Does knowledge brokering facilitate evidence-based policy? A review of existing knowledge and an agenda for future research. *Policy & Politics*, *48*(2), 335 353. https://doi.org/10.1332/030557319X15740848311069

- Magazine Jimbere. (2021, 23 décembre). Ibiharuro vy'urwaruka rwo mu Burundi rutagira akazi biri hagati ya 65% kugera kuri 80%. https://www.facebook.com/story.php?story_fbid=3038014439769675&id=1696186727285793&mibextid=Nif5oz
- Majoko, T. (2019). Inclusion of Children With Disabilities in Physical Education in Zimbabwean Primary Schools. *SAGE Open, 9*(1). https://doi.org/10.1177/2158244018820387
- Makosso, B. (2006). La crise de l'enseignement supérieur en Afrique francophone: une analyse pour les cas du Burkina Faso, du Cameroun, du Congo, et de la Côte d'Ivoire. *Journal of Higher Education in Africa / Revue de l'enseignement Supérieur En Afrique*, *4*(1), 69–86. http://www.jstor.org/stable/43658260
- Manga N. B. M., H. (2009). *Les Pygmées face à l'école et à l'État: les Baka de l'est du Cameroun*. L'Harmattan. ISBN-10 : 2296107060
- Manirakiza, F. (2013, 29 septembre). Redéploiement des enseignants à Ruyigi : une occasion pour régler des comptes. *Iwacu*. https://www.iwacu-burundi.org/redeploiement-des-enseignants-a-ruyigi-une-occasion-pour-regler-des-comptes/
- Manirakiza, F. (2019, 1 octobre). Redéploiement : six syndicats des enseignants montent au créneau. *Iwacu*. https://www.iwacu-burundi.org/redeploiement-six-syndicats-des-enseignants-montent-au-creneau/
- Manirakiza, F. (2020, 6 novembre). Route Bujumbura-Cibitoke : Déjà en mauvais état, la population très remontée. *Iwacu.* https://www.iwacu-burundi.org/route-bujumbura-cibitoke-deja-en-mauvais-etat-la-population-tres-remontee/
- Manirakiza, F., Ndabashinze, E. et Misago, J. (2021, 22 octobre). Un gouffre nommé Mpanda. *Iwacu*. https://www.iwacu-burundi.org/un-gouffre-nomme-mpanda/
- Manirakiza, F., Ndabashika, E et Irakoze, U-Y. (2024, 7 octobre). Système éducatif burundais : Sur le déclin ? *Iwacu*. https://www.iwacu-burundi.org/systeme-educatif-burundais-sur-le-declin/

- Manirakiza, F. et Mugisha, H. (2023, 13 mars). Exécution des projets de la Banque mondiale : Une honte. *Iwacu*. https://www.iwacu-burundi.org/execution-des-projets-de-la-banque-mondiale-une-honte/
- Manohar, N., Liamputtong, P., Bhole, S. et Arora, A. (2019). Researcher Positionality in Cross Cultural and Sensitive Research. Dans Liamputtong, P. (Ed). *Handbookof Research Methods in Health Social Sciences*. Springe, (p.1601-1616). https://doi.org/10.1007/978-981-10-5251-4_35
- Maphoso, L. S. T. et Mahlo, D. (2015). Teacher qualifications and pupil academic achievement. *Journal of Social Sciences*, *42*(1-2), 51-58. http://dx.doi.org/10.1080/09718923.2015.11893393
- Ma Rhea, Z. (2013). Alien tutelage: on generalizability and contextualization in leadership development. *Human Resource Development International, 16*(3), 346– 356. https://doi.org/10.1080/13678868.2012.756158
- Martin, J.-Y. (2006). Quelles politiques éducatives pour quelle éducation dans les pays pauvres?. Dans Pilon, M, (éd.). *Défis du développement en Afrique subsaharienne. L'éducation en jeu*. Centre Population et Développement, p. 147-161, https://horizon.documentation.ird.fr/exl-doc/pleins_textes/divers09-03/010038536.pdf
- Mason, J. (2002). Sampling and Selection in Qualitative Research. Dans *Qualitative Researching*. Sage Publications, (p.120-144). https://doi.org/10.4236/oalib.1106447
- Matla, S.J et Xaba, M.I. (2020). Teachers' job satisfaction at well-performing, historically disadvantaged schools: A quantitative research in the Gauteng Province, South Africa. *International Journal of Educational Management*, *34* (4). 725-736. https://doi.org/10.1108/IJEM-08-2019-0303
- Matland, R. E. (1995). Synthesizing the Implementation Literature: The Ambiguity-Conflict Model of Policy Implementation. *Journal of Public Administration Research and Theory: J-PART, 5*(2), 145–174. http://www.jstor.org/stable/1181674
- Matsieli, M et Sooryamoorthy, R. (2022). Why is Public Policy Implementation Difficult in Developing Countries? Analysis of E-Government Implementation in Lesotho. *Journal of Studies in Social Sciences and Humanities,8* (3), 303-317. https://www.researchgate.net/publication/368331243_Why_is_Public_Policy_Impleme

ntation_Difficult_in_Developing_Countries_Analysis_of_E-Government_Implementation_in_Lesotho

- Matsiliza, N. S. (2020). Decolonisation in the field of public administration: The responsiveness of the scholarship of teaching and learning. *Teaching Public Administration, 38*(3), 295-312. https://doi.org/10.1177/0144739420901743
- Mawere, M. (2015). Indigenous Knowledge and Public Education in Sub-Saharan Africa. *Africa Spectrum, 50*(2), 57-71. https://doi.org/10.1177/000203971505000203
- Mayntz, R. (1978). Intergovernmental implementation of environmental policy. Dans Hanf, K. et Scharpf, F. (dirs.). *Interorganizational policy making*. Sage. ISBN-13: 978-0803998803
- Mazunya, M. et Habonimana A. (2010). *Les langues de scolarisation dans l'enseignement fondamental en Afrique subsaharienne francophone : cas du Burundi. Université du Burundi*. Agence Universitaire de la francophonie. https://liseo.france-education-international.fr/index.php?lvl=notice_display&id=31479
- Mba, J. E et Ngueuta N. L. (2022). Conflits intercommunautaires au Cameroun : une rationalisation néo-causale au prisme des interférences intra et extraterritoriales. *Afrique contemporaine, 274*(2), 97-121. https://doi.org/10.3917/afco1.274.0097
- Mba, P. O. (1989). *A survey of special educational needs in Nigeria: A historical survey*. Lagos, Nigeria: Educational Research and Development Council. https://searchworks.stanford.edu/view/1973893
- Mbella, M. R. et Mboungu, E. R. (2023). Enclavement et développement des zones rurales de l'Arrondissement de MELONG (Région du Littoral-Cameroun). *Revue espace géographique et société marocaine*. *1*(73-74), 273-294. *https://revues.imist.ma/index.php/EGSM/article/download/41680/21436*
- Mbembe, J. A. (2016). Decolonizing the university: New directions. *Arts and Humanities in Higher Education, 15*(1), 29-45. https://doi.org/10.1177/1474022215618513
- McLellan, E., MacQueen, K. M. et Neidig, J. L. (2003). Beyond the Qualitative Interview: Data Preparation and Transcription. *Field Methods*, *15*(1), 63-84. https://doi-org.banques.enap.ca/10.1177/1525822X02239573

- Mégie, A. (2014). Mise en œuvre. Dans Laurie B. (éd.). *Dictionnaire des politiques publiques: 4e édition précédée d'un nouvel avant-propos*, Presses de Sciences Po. (p. 343-350) https://doi.org/10.3917/scpo.bouss.2014.01.0343
- MENRS et UNICEF (2021). *Évaluation formative de la réforme de l'enseignement fondamental au Burundi de 2013 à ce jour.* Bujumbura.
- Mény, Y. et Thoenig, J.C. (1989). *Politiques publiques*. Presses universitaires de France. ISBN: 2130427901
- Merriam, S. B. (1991). *Case study in education: A qualitative approach.* Jossey-Bass. ISBN-13 : 978-1555423599
- Mgaiwa, S. J. (2021). Fostering Graduate Employability: Rethinking Tanzania's University Practices. *SAGE Open*, *11*(2). https://doi.org/10.1177/21582440211006709
- Michaud, N. (1996). Graham Allison et le paradigme bureaucratique : vingt-cinq ans plus tard est-il encore utile ? *Études internationales, 27*(4), 769–794. https://doi.org/10.7202/703663ar
- Mideso, N. (2023). Penser la (petite) corruption dans certains pays d'Afrique Subsaharienne : l'apport de l'approche compréhensive. *Déviance et Société, 47*, 477-505. https://doi.org/10.3917/ds.473.0477
- Miles, M. B., Michael H. A. et Saldaña, J. (2014). *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook*, 3rd ed. Thousand Oaks, CA: Sage Publications. ISBN: 9781506353081
- Miles, S., Westbrook, J., et Croft, A. (2018). Inclusions and exclusions in rural Tanzanian primary schools: Material barriers, teacher agency and disability equality. *Social Inclusion*, *6*(1), 73-81. https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/57056
- Miller, K. J. et McTavish, D. (2014). *Making and managing public policy*. Routledge Taylor & Francis Group. ISBN 9780415679954
- Mincer, J. (1970). The Distribution of Labor Incomes: a survey with Special Reference to the Human Capital Approach. *Journal of Economic Literature*, *8*(1). 1–26. http://www.jstor.org/stable/2720384

- Mincer, J.A. (1974). The Human Capital Earnings Function. Dans *Schooling, Experience, and Earnings*, National Bureau of Economic Research, Inc. p. 83 – 96. http://www.nber.org/chapters/c1767
- Moreau, L. et Lamari, M. (2015). L'analyse d'impact réglementaire. Pour une démarche balisée par des étapes analytiques successives et des repères méthodologiques complémentaires. Dans Lamari, M., Bouchard, J. et Anstett, E. (dirs.). *Analyse d'impact réglementaire (AIR): balises méthodologiques pour mieux évaluer les réglementations.* Presse de l'université de Québec. (p.31-54). ISBN: 978-2-7605-4260-0
- Morse, J. (2018). Reframing Rigor in Qualitative Inquiry. Dans Denzin, N.K. et Lincoln, Y.S. (Eds). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Sage. (p.1373-1409). ISBN 978-1-4833-4980-0
- Mothata, M.S et Lemmer, E. M. (2012). The provision of education for minorities in South Africa. *South African Journal of Education, 22*(2), 106 – 112. https://www.ajol.info/index.php/saje/article/view/24882
- Mougeot, M et Naegelen, F. (1997). Marchés Publics et théorie économique : un guide de l'acheteur. *Revue d'Economie Politique, 107*(1), 1-29. https://hal.science/hal-02503201v1
- Moyo, D. (2009). *L'aide fatale. Les ravages d'une aide inutile et de nouvelles solutions pour l'Afrique*. Lattes. ISBN-10 : 2709633604
- Mpu, Y. et Adu, E. O. (2021). The Challenges of Inclusive Education and its Implementation in Schools: The South African Perspective. *Perspectives in Education, 39*(2), 225–238. https://doi.org/10.18820/2519593X/pie.v39.i2.16
- Muchiri, S.W. et Paul, N. (2023). Inequality and Young Lives in Burundi. In *The Palgrave Handbook of Global Social Problems*. Palgrave Macmillan, Cham. https://doi-org.banques.enap.ca/10.1007/978-3-030-68127-2_416-1
- Mukarabe, P.-C. et Sinabajije, W. (2025). *Rapport final de l'atelier en rapport avec l'analyse de la progression logique des contenus matières du 4e cycle de l'enseignement fondamental tenu à Gitega du 5 au 9 mai 2025*. Rapport produit dans un atelier de Gitega pour l'évaluation du système éducatif burundais. Ministère de l'éducation nationale et de la recherche scientifique. Document interne

- Mukherjee, I. et Howlett, M. (2016). An Asian perspective on policy instruments: Policy styles, governance modes and critical capacity challenges. *Asia Pacific Journal of Public Administration*, *38*(1), 24-42. https://doi.org/10.1080/23276665.2016.1152724
- Mulenga, M. T., Etienne, A. M., Kapend, S. A., Numbi, L.O et Maloba, K. P. (2024). Des classes pléthoriques dans l'enseignement primaire à Lubumbashi: un défi tous azimuts. *Revue Panafricaine de la Jeunesse*, *3*(2), 28-57. http://dx.doi.org/10.58610/RPJ.032.0824
- Muller, P. (2015). *Les politiques publiques, Que sais-je?* (11e éd.). Presses Universitaires de France. https://doi.org/10.3917/puf.mulle.2015.01
- Mulkeen, A., G. (2010). *Teachers in Anglophone Africa. Issues in teacher supply, training, and management.* World Bank. http://documents.worldbank.org/curated/en/603391468202814854
- Munene, I. I. (2015). Providing basic education for all in africa: what we have learned. *Africa Education Review*, *12*(1), 1–6. https://doi-org.banques.enap.ca/10.1080/18146627.2015.1036538
- Musau, L. M. et Abere, M. J. (2015). Teacher Qualification and Students' Academic Performance in Science Mathematics and Technology Subjects in Kenya. *International Journal of Educational Administration and Policy Studies*, *7*(3), 83-89. https://eric.ed.gov/?id=EJ1075871
- Muthengi, A. et Romata, S. (2023). Effects of Teachers' Distribution and Transfer on Student's Academic Performance in Public Day Secondary Schools in Naivasha Sub-County, Kenya. *African Journal of Empirical Research*, *4*(2), 505-511. http://dx.doi.org/10.51867/ajernet.4.2.53
- Mzid, N. et Niang, M. B. (2024). L'emploi des jeunes en Afrique: propos introductifs. *Revue de droit comparé du travail et de la sécurité sociale*, (3), 80-83. https://doi.org/10.4000/12f0k
- Naicker, S. (2009). From policy to practice: A South African perspective on implementing inclusive education policy. *International Journal of Whole Schooling, 3*, 1-7. https://eric.ed.gov/?id=EJ847472

- Ncabwenge, E. et Lucchini, S. (2021). Plusieurs défis à l'école fondamentale du Burundi. Sur quoi agir prioritairement? Dans Oger, E., Maravelaki, A. et Hayez, C. (éds). *Langues des familles et langues de l'école; du plurilinguisme sociétal à la langue de scolarisation*. Eme Editions. ISBN : 2806652596
- Ndabashinze, R. (2024, 5 avril). Nouvelle hausse du prix du café : les caféiculteurs restent insatisfaits. *Iwacu*. https://www.iwacu-burundi.org/nouvelle-hausse-du-prix-du-cafe-les-cafeiculteurs-restent-insatisfaits/
- Ndayisaba, J. (2010). *Analyse de l'état des lieux du financement de l'éducation par le Gouvernement et les communautés locales au cours de la période 2005-2010*. Observatoire de l'Action Gouvernementale. https://oag.bi/IMG/pdf/Etude_Financement_de_l_education_par_le_gouvernement_et_les_communautesA5.pdf
- Ndayisaba, J. (2010). *Gratuité de l'enseignement de base : constats et perspectives. https://ndayisabajoseph.wordpress.com/2011/08/11/gratuite-de-lenseignement-de-base-constats-et-perspectives/*
- Ndayisaba, J. (2011). *Enseignement de 4 langues au primaire : la décision est-elle pertinente ?* https://ndayisabajoseph.wordpress.com/2011/10/14/enseignement-de-4-langues-au-primaire-la-decision-est-elle-pertinente/
- Ndikubwimana, J. B., Anangwe, K. A., Mwimali, J. B., Charles, K. M. et Nyarwath, O. (2024). A re-conceptualisation of the Batwa's right to recognition as a minority and indigenous people in Rwanda: A human rights-based approach. *Heliyon*, *10*(10), 1-14. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e30848
- Ndlovu-Gatsheni, S.J. (2018). *Epistemic Freedom in Africa: Deprovincialization and Decolonization*. Routledge https://doi.org/10.4324/9780429492204
- Ndoricimpa, A et Ndayikeza, M.-A. (2022). *Coûts Économiques des Conflits Civils : Le Cas du Burundi.* Consortium pour la Recherche Economique en Afrique. https://publication.aercafricalibrary.org/handle/123456789/3298
- Ndoye, M. (2020). Réformes éducatives: attentes et conduite du changement. *Revue internationale d'éducation de Sèvres, 83*, 45-55. https://journals.openedition.org/ries/929

- Nduwimana, A. (2025). *Rapport d'analyse du système éducatif du Burundi*. Rapport produit dans un atelier de Gitega pour l'évaluation du système éducatif burundais. Ministère de l'éducation nationale et de la recherche scientifique. Document interne
- Nduwingoma, P., Ntwari, I. et Ntahonkiriye, M. (2020). *Évaluation des apprentissages et analyse des pratiques de classe au Burundi*. Agence Universitaire de la Francophonie. https://apprendre.auf.org/wp-content/uploads/2021/05/AAP1-05-Burundi-Rapport-final-de-recherche.pdf
- Ngabirame, P. et Bariboneye N. (1989). Situation de la kirundisation et de l'enseignement du français a l'école primaire au Burundi. Dans Gouvernement du Burundi et BRIDGES (éds.). *Seminar of Deliberation on Improving the Internal and External Effectiveness of Primary Education*. https://pdf.usaid.gov/pdf_docs/Pnabj435.pdf
- Ngazi, C. (2014). Factors influencing secondary school teacher's job satisfaction levels in Lang'ata District, Nairobi-Kenya. *International Journal of Community and Cooperative Studies*, *1*(2), 12-26. https://www.eajournals.org/wp-content/uploads/Factors-Influencing-Secondary-School-Teachers-Job-Satisfaction-Levels-In-Lang-ata-District-Nairobi-Kenya.pdf
- Nguemegne, P., J et St Amand, J. (2020). Les premières initiatives en matière d'éducation: regard sur l'évolution de l'éducation en Afrique subsaharienne francophone. Dans St-Amand, J. (éd.). *Amélioration de l'éducation en Afrique subsaharienne. Mieux répondre aux besoins des acteurs locaux. Perspectives multidisciplinaires*. Presses de l'Université Laval. (p.11- 47). ISBN : 9782763746500
- Ngwenya, V. C. (2021). Job performance: Working conditions of urban teachers in Zimbabwean schools. *SA Journal of Human Resource Management*, *19*, 1-13. https://doi.org/10.4102/sajhrm.v19i0.1454
- Nkambule, T. (2022). Exploring working conditions in selected rural schools: teachers' experiences. *South African Journal of Education*, *42*(1), 1-9. https://doi.org/10.15700/saje.v42n1a2013

- Nkurunziza, E. (2019, 8 janvier). Il faut revoir la cohabitation des langues enseignées au fondamental. *Iwacu*. https://www.iwacu-burundi.org/il-faut-revoir-la-cohabitation-des-langues-enseignees-au-fondamental/#
- Nkurunziza, P. (2021). *Les massacres de Ntega et Marangara au Burundi à l'aune de la Microhistoire.* Université de Pau et des Pays de l'Adour. Thèse de doctorat. https://theses.fr/s342502
- Nishimuko, M. (2009). The role of non-governmental organisations and faith-based organisations in achieving Education for All: the case of Sierra Leone. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, *39*(2), 281–295. https://doi-org.banques.enap.ca/10.1080/03057920902750525
- Niyongabo, J.M.V. (2018, 6 juillet). Grossesses précoces en milieu scolaire, Les victimes et les auteurs exclus du système éducatif. *Burundi Eco*. https://burundi-eco.com/grossesses-precoces-en-milieu-scolaire-les-victimes-et-les-auteurs-exclus-du-systeme-educatif/
- Nkengne, P. et Marin, L. (2018). L'allocation des ressources enseignantes en Afrique subsaharienne francophone : pour une meilleure équité des systèmes éducatifs. *Éducation et francophonie*, *45*(3), 35–60. https://doi.org/10.7202/1046416ar
- Nobre, T. et Zawadzki, C. (2013). Stratégie d'acteurs et processus d'introduction d'outils de contrôle de gestion en PME. *Comptabilité Contrôle Audit, 19*, 91- 116. https://doi.org/10.3917/cca.191.0091
- North, D. C. (1990). *Institutions, institutional change and economic performance*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511808678
- Nsabimana, L. et Barankenguje, J. (2016). L'enseignement des langues officielles au Burundi et au Canada : une analyse comparative. Dans Koustas, J., Lane-Mercier, G., Merkle, D. et Bibliothèque numérique canadienne. *Plurilinguisme et pluriculturalisme : des modèles officiels dans le monde*. Les Presses de l'Université de Montréal. (p.61-74). http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/2612843
- Nshimirimana, R. (2023). *Représentations sociales de la scolarisation des enfants en situation de handicap dans le milieu éducatif burundais: de la parole des décideurs de*

la politique éducative et des acteurs enseignants. Thèse de doctorat, Université de Bordeaux. https://www.theses.fr/2023BORD0066

- Ntibarikure, M. (2025, 26 septembre). Burundi : Quand la baisse de la qualité de l'enseignement suscite des inquiétudes. *Ejoheza news*. https://ejoheza.bi/fr/at170/Burundi:_Quand_la_baisse_de_la_qualit%C3%A9_
- Ntibashirakandi, L. (2011). *L'école primaire passe de six à neuf ans au Burundi, une fausse solution à un vrai problème !* Université Libre de Bruxelles, https://www.arib.info/Education_primaire_Burundi_05_Janvier_2011.pdf
- Ntibashirakandi, L. (2013). *Plaidoyer pour une éducation de base qui améliore la qualité de l'enseignement et le niveau des élèves*. Université Libre de Bruxelles http://burundinews.free.fr/actualites/enseignementbaseliberat.pdf
- Ntungumburanye, F. (2024). Analyse des effets des réformes éducatives sur la promotion du capital humain au Burundi : triple reforme « école fondamentale, post-fondamentale et BMD ». Mémoire de Master. Université du Burundi. https://repository.ub.edu.bi/handle/123456789/971
- Nugroho, K., Carden, F. et Antlov, H. (2023). Decolonizing Evidence-Informed Policy and Development Interventions: A Diversity of Knowledge Sources as a Hallmark of Effective Development Initiatives and Healthy Policymaking. *SSRN Electronic Journa*l, 1-15. https://dx.doi.org/10.2139/ssrn.4359453
- Nyamnjoh, F.B. (2017). *Drinking from the Cosmic Gourd: How Amos Tutuola Can Change Our Minds.* Langaa RPCIG, https://doi.org/10.2307/j.ctvh9vw76
- Nzewi, O.I., et Maramura, T.C. (2021). A big picture perspective of the decolonization of Public Administration debate in Africa: Looking back and looking forward. *South African Journal of Higher Education*. DOI: https://doi.org/10.20853/35-5-4123
- Nzosaba, J-B. (2021). Politiques de l'Enseignement et la Formation Technique et Professionnelle au Burundi. *Observatoire de l'Action Gouvernementale*, https://www.oag.bi/spip.php?article168
- Oger, E, Hayez, C, et Maravelaki, A. (2022). *Langues des familles et langues de l'école : Du plurilinguisme sociétal à la langue de scolarisation.* L'Harmattan, http://digital.casalini.it/9782806652591

- Okafor, S. (2020). Decolonization of policy process and not the policy of decolonization. *Cankaya University Journal of Humanities and Social Sciences, 14*(1), 126-137. https://dergipark.org.tr/en/pub/cankujhss/issue/55223/737246
- Ormston, R., Spencer, L., Barnard, M., et Snape, D. (2014). The foundations of qualitative research. Dans Ritchie, J., Lewis, J., Nicholls, C et Ormston, R. (Eds.). *Qualitative Research Practice: A Guide for Social Science Students and Researchers*. Sage Publications, (p. 1-25). ISBN: 9781446293515
- Osabohien, R., Olurinola, I., Matthew, O., Azuh, D. et Aderounmu, B. (2021). Female participation in agriculture and economic development in 33 African Countries. *African Journal of Reproductive Health / La Revue Africaine de La Santé Reproductive*, *25*(5), 107–115. https://www.jstor.org/stable/27233219
- Ospina, S. M., Esteve, M. et Lee, S. (2018). Assessing Qualitative Studies in Public Administration Research. *Public Administration Review*, *78*(4), 593–605. https://doi.org/10.1111/puar.12837
- Ostrom, E. (2001). *Vulnerability and Polycentric Governance Systems.* Newsletter of the Working Paper, International Human Dimensions Programme on Global Environmental Change, no. 3/2001 https://hdl.handle.net/10535/3972
- Ostrom, E. (2005). *Unlocking Public Entrepreneurship and Public Economies*. Working Papers DP2005/01. World Institute for Development Economic Research (UNU-WIDER). https://www.econstor.eu/bitstream/10419/52899/1/480453004.pdf
- Ostrom, E. (2009). Beyond Markets and States: Polycentric Governance of Complex Economic Systems. *The American Economic Review*, *100*(3), 641–672. http://www.jstor.org/stable/27871226
- O'toole, L., J. (2015). Networks and Networking: The Public Administrative Agenda. *Public Administration Review, 75*(3), 361-371. https://doi.org/10.1111/puar.12281
- Oztunc, H., Oo, Z. C. et Serin, Z. V. (2015). Effects of Female Education on Economic Growth: A Cross Country Empirical Study. *Educational Sciences: Theory and Practice*, *15*(2), 349-357. https://eric.ed.gov/?id=EJ1060178
- PAEEJ (2024). *Émission animée par le Coordonnateur nationale du PAEEJ à l'endroit*

du grand public. Repéré sur https://twitter.com/PAEEJ_Burundi/status/1757670803716370864

- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, 4e Ed. Armand Colin. ISBN : 9782200631314
- Pain, J. (2024, 21 novembre). Conflit oublié, catastrophe géopolitique imminente. *La Presse*. https://www.lapresse.ca/dialogue/opinions/2024-11-21/guerre-civile-au-soudan/conflit-oublie-catastrophe-geopolitique-imminente.php
- Pal, L. A., Prince, M. et Toner, G. B. (2010). *Policy: from ideas to implementation: in honour of Professor G. Bruce Doern*. McGill-Queen's University Press. ISBN-10 : 0773537120
- Papi, G.U. (1986). General Problems of the Economics of Education. Dans Robinson E.A.G. et Vaizey J.E. (éds.). *The Economics of Education*, Stockton Press. ISBN-13: 978-0333406458
- Paquin, S. (2010). Introduction. Dans Paquin, S., Bernier, L et Lachapelle, G. (dirs). *L'analyse des politiques publiques*. Presse de l'Université de Montréal, (p.7-8). ISBN : 978-2-7606-2226-5
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods*. 3rd Edition. Sage Publications. ISBN: 978-0761919711
- Peck, E. et 6, P. (2006). *Beyond delivery: policy implementation as sense-making and settlement*. Palgrave Macmillan. ISBN : 1403996067
- Peters, B. G. (2015). *Advanced introduction to public policy*. Edward Elgar Publishing. ISBN: 978 1 78990 826 8
- Pilon, M. (2018). Démographie, éducation et développement en Afrique. *Marché et organisations, 32*(2), 63-85. https://doi.org/10.3917/maorg.032.0063
- Pourtier, R. (2010). L'éducation, enjeu majeur de l'Afrique post-indépendances Cinquante ans d'enseignement en Afrique : un bilan en demi-teinte. *Afrique contemporaine, 235*(3), 101-114. https://doi-org.banques.enap.ca/10.3917/afco.235.0101

- Pratt, M. G. (2009). From the Editors: For the Lack of a Boilerplate: Tips on Writing Up (and Reviewing). Qualitative Research. *Academy of Management Journal*, 52(5), 856 – 62. https://doi.org/10.5465/amj.2009.44632557
- Préfontaine, L., Skander, D. et Ramonjavelo, V. (2009). La capacité partenariale, pilier de la réussite d'un partenariat public-privé. Résultats d'une étude canadienne. *Revue française d'administration publique*, (2), 323-336. https://shs.cairn.info/article/RISA_881_0049?tab=texte-integral
- Pressman, J. et Wildavsky A. [1973] (1984). Implementation. 3rd Ed. Berkeley University of California Press. ISBN: 9780520053311
- Prevost, E. E. (2017). Troubled Traditions: Female Adaptive Education in British Colonial Africa. *The Journal of Imperial and Commonwealth History*, *45*(3), 475–505. https://doi-org.banques.enap.ca/10.1080/03086534.2017.1332134
- Prigent, L. et Cros, F. (2018). Conditions d'efficacité de la coopération internationale au service du développement de l'éducation en Afrique. *Marché et organisations, 32*(2), 17-35. https://doi-org.banques.enap.ca/10.3917/maorg.032.0017
- Psaki, S. (2016). Addressing child marriage and adolescent pregnancy as barriers to gender parity and equality in education. *Prospects 46*, 109–129 (2016). https://doi.org/10.1007/s11125-016-9379-0
- Pitsoe, V. J. (2013). Teacher attrition in South Africa: Trends, challenges and prospects. *Journal of social sciences*, *36*(3), 309-318. https://www.academia.edu/download/96257705/JSS-36-3-309-13-1394-Pitsoe-V-J_5BTx_5B8_5D.pmd.pdf
- Radio Canada. (2017, 4 août). Risque de nettoyage ethnique en République démocratique du Congo, selon l'ONU. *Radio Canada*. https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1048863/republique-democratique-congo-rdc-onu-risque-nettoyage-ethnique
- Radio Canada. (2019, 28, juillet). Attaque de Boko Haram au Nigeria : le bilan grimpe à 65 morts. *Radio Canada*. https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1239700/attaque-boko-haram-nigeria-bilan-morts-borno-funerailles

- Radio Canada. (2024, 26 décembre). Au moins 150 morts dans les violences qui secouent le Mozambique. *Radio Canada*. https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/2129275/violences-mozambique-afrique-crise-politique
- Radio Canada. (2025, 10 mars). L'administration Trump supprime 83 % des programmes de l'agence USAID. *Radio Canada*. https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/2146869/usaid-soupe-trump-marco-rubio-doge
- Radio publique africaine. (2025, 8 juin). Alerte sur l'école au Burundi : des réformes sans effet face à la crise des effectifs. *Radio publique africaine.* https://www.rpa.bi/index.php/actualites/9education/alerte-sur-l-ecole-au-burundi-des-reformes-sans-effet-face-a-la-crise-des-effectifs
- Radio-Télévision Belge de la Communauté Française. (2025, 14 février). RDC : après l'aéroport tombé aux mains du M23 et des troupes rwandaises, la ville de Bukavu est en train de tomber aux mains des rebelles. *RTBF*. https://www.rtbf.be/article/rdc-l-aeroport-de-bukavu-tombes-aux-mains-du-m23-et-des-troupes-rwandaises-11504191
- Ralph, N., Birks, M. et Chapman, Y. (2015). The Methodological Dynamism of Grounded Theory. *International Journal of Qualitative Methods*, *14*(4), https://doi-org.banques.enap.ca/10.1177/1609406915611576
- Ramiarison, A. H. (2002). Le rôle des conditions initiales dans la croissance économique rapide de l'après-guerre en Asie de l'Est: le cas de la Corée du Sud. *Région et Développement*, *15*, 5-24. https://regionetdeveloppement.univ-tln.fr/wp-content/uploads/R15_Ramiarison.pdf
- Rasera, J.-B. (2005). L'éducation en Afrique subsaharienne. Les indicateurs d'efficience et leur utilisation politique. *Revue Tiers Monde, 182*(2), 407-426. https://doi.org/10.3917/rtm.182.0407
- Ratcliffe, S. (Ed.). (2018). *Oxford essential quotations*. 6th Ed. Oxford university press. eISBN: 9780191843730
- Ratovondrahona, P. et Normandeau, S. (2013). Attrition et besoin en enseignants au primaire en Afrique subsaharienne. *Observatoire démographique et statistique de l'espace francophone.* Université Laval. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000225602

- Rédaction de Yaga. (2017, 20 février). Dossier Yaga: que deviennent les 80 000 élèves renvoyés pour avoir échoué au concours post fondamental? *Yaga*. https://www.yaga-burundi.com/2017/02/20/dossier-yaga-deviennent-80-000-eleves-renvoyes-echoue-concours-post-fondamental
- Reyntjens, F. (1994). Au Burundi, la crise d'août 1988. Dans *L'Afrique des grands lacs en crise Rwanda, Burundi, 1988-1994.* Karthala. (p. 55-87). https://shs.cairn.info/l-afrique-des-grands-lacs-en-crise--9782865375080-page-55?lang=fr
- Richards, K. (2003). *Qualitative Inquiry in TESOL*. Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9780230505056
- Riddell, R. (2007). *Does foreign aid really work?.* Oxford University Press. ISBN-10: 9780199295654
- Ripoll, G. (2022). La sauvegarde de l'intérêt général : le rôle de la clarté des objectifs dans la motivation de service public et l'acceptation des comportements contraires à l'éthique. *Revue Internationale des Sciences Administratives, 88*(1), 49-65. https://doi.org/10.3917/risa.881.0049
- Robson, C. (2002). *Real world research: A resource for social scientists and practitioner researchers*. 2nd Ed. Blackwell Publishers. ISBN-13: 978-0631213055
- Rogers, R. (2007). L'éducation des filles: un siècle et demi d'histographie. *Histoire de l'éducation*, (115-116), 37-79. https://journals.openedition.org/histoire-education/1422
- Rondeau, K., Paillé, P. et Bédard, E. (2023). La confection d'un guide d'entretien pas à pas dans l'enquête qualitative. *Recherches qualitatives*, *42*(1), 5–29. https://doi.org/10.7202/1100242ar
- Roy, S. N. (2009). L'étude de cas. Dans Gauthier, B. (dir.). *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données*, 5e Ed., Presses de l'Université du Québec, (p. 199-225), ISBN : 978-2-7605-1600-7
- Rule, P. et John, V. M. (2015). A Necessary Dialogue: Theory in Case Study Research, *International Journal of Qualitative Methods* https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1609406915611575

- Rurihose, F. (2001). *Système éducatif burundais : Crise, tâtonnements et incohérences*. Observatoire de l'Action Gouvernementale, http://www.oag.bi/IMG/pdf/Etude_sur_le_systeme_educatif_burundais-2.pdf
- Rusamira, É. (2003). La dynamique des conflits ethniques au Nord-Kivu : une réflexion prospective. *Afrique contemporaine, 207*(3), 147-163. https://doi.org/10.3917/afco.207.0147
- Saasa. O. S. (1985). Public policy-making in developing countries: the utility of contemporary decision-making models. *Public Administration & Development (Pre-1986), 5*(4), 309. http://banques.enap.ca:2048/login?url=https://search.proquest.com/?url=https://www.proquest.com/scholarly-journals/public-policy-making-developing-countries-utility/docview/237226903/se-2
- Sabatier, P. A. (1986). Top-Down and Bottom-Up Approaches to Implementation Research: A Critical Analysis and Suggested Synthesis. *Journal of Public Policy, 6*(1), 21–48. DOI: https://doi.org/10.1017/S0143814X00003846
- Sabatier, P.A. (1988). An advocacy coalition framework of policy change and the role of policy-oriented learning therein. *Policy Sci 21*, 129–168 https://doi.org/10.1007/BF00136406
- Sabatier, P.A et Mazmanian, D. (1979). The Conditions of Effective Implementation: A Guide to Accomplishing Policy Objectives. *Policy Analysis. 5*(4), 481–504. http://www.jstor.org/stable/42783358
- Sabbat, J. (1997). International assistance and health care reform in Poland: barriers to project development and implementation. *Health policy, 41*(3), 207–227. https://doi.org/10.1016/s0168-8510(97)00034-1
- Saël, E. (2023). *Enjeux et opportunités à la cohérence de l'Aide publique au développement (APD) canadienne en Haïti*. Thèse de doctorat. École Nationale d'Administration Publique. https://espace.enap.ca/id/eprint/447
- Salifu, M. (2020). Challenges in the posting and transfer of teachers to rural community schools in the Sissala East municipality. *Journal of Education and Practice, 11*(36). https://pdfs.semanticscholar.org/f01b/a5be0b29ad4dce713f4d2662a9af4d621f11.pdf

- Sall, A. (2020). Regards sur l'éducation en Afrique subsaharienne à l'horizon 2040. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, *83*, 153-165. https://journals.openedition.org/ries/9408
- Sallami, M. et Niyonzima, R. T. (2024). *L'autonomisation des filles burundaises : l'éducation à l'avant-garde*. Banque Mondiale, https://blogs.worldbank.org/fr/nasikiliza/empowering-burundian-girls-leading-way-education-afe-0224#
- Salomone, G. (2008). La marginalisation sanitaire des îlots Pygmées de la Likouala (Congo). *11ème Festival International de Géographie*. 1-17 https://shs.hal.science/halshs-00005690v1
- Samoff, J. (2001). " Education for All" in Africa but education systems that serve few well. *Perspectives in Education*, *19*(1), 5-28. https://hdl.handle.net/10520/EJC87065
- Sampson, X. (2024, 17 juin). Le Soudan s'enfonce dans le gouffre. *Radio Canada*. https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/2080818/soudan-guerre-famine-genocide-crimes
- Savchenko, Y., De Simone, M. E., Weaver, J. A., Rasolonjatovo A. H. D., Bentil, E. N., Baranshamaje, E., Dahal, M., Mosuro, W. O., Silva, K. T., Yukseker, E. Y. (2022). *Stratégie d'éducation de la banque mondiale pour l'Afrique de l'Ouest et Centrale. De l'école à l'emploi : Un parcours pour les jeunes d'Afrique de l'Ouest et Centrale.* Banque Mondiale. https://documents1.worldbank.org/curated/en/099317206202213996/pdf/P1761490422d3206e0909d0c809ab03bfe3.pdf
- Savoie-Zajc, L. (2018). La recherche qualitative/ interprétative. Dans Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2018). *La recherche en éducation : étapes et approches* (4e édition revue et mise à jour). Presses de l'Université de Montréal, (p.191-217) https://canadacommons-ca.banques.enap.ca/artifacts/1885270/la-recherche-en-education/2634708/view/?page=191
- Sawadogo, P.H. (2021). L'approche qualitative et ses principales stratégies d'enquête. Dans Piron, F et Arsenault, É. (dirs.). *Guide décolonisé et pluriversel de formation à la recherche en sciences sociales et humaines*. Éditions Sciences et Bien Commun. https://scienceetbiencommun.pressbooks.pub/projetthese/

- Schultz, T. W. (1961). Investment in Human Capital. *The American Economic Review*, *51*(1), 1–17. http://www.jstor.org/stable/1818907
- Schwandt, T. A. et Gates, E. F. (2018). Case Study Methodology. Dans N. K. Denzin, N., K. et Lincoln, Y., S. (Eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (5 ed.). SAGE Publishing, (p.600-630), https://experts.illinois.edu/en/publications/case-study-methodology
- School Meals Coalition. (2025). *Country Progress Review 2025.* https://schoolmealscoalition.org/sites/default/files/2025-08/SMC_CountryProgress_Burundi.pdf
- Schwille, J., Dembélé, M. et Schubert, J. (2007). *Global Perspectives on Teacher Learning: Improving Policy and Practice*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000150261
- Scott, J. (2000). Rational choice theory. Dans *Understanding Contemporary Society: Theories of the Present*, (pp. 126-138). SAGE Publications Ltd, https://doi.org/10.4135/9781446218310
- Sefoka, I. M. et Odeku, K. O. (2021). Critical Analysis of the Role of the African Union in Ensuring the Right to Access to Education in Africa. *Journal of African Union Studies*, *10*(2), 77–90. https://www.jstor.org/stable/27159818
- Seniwoliba, J. A. (2013). Teacher motivation and job satisfaction in senior high schools in the Tamale metropolis of Ghana. *Merit Research Journal of Education and Review. 1*(9), 181-196. https://www.researchgate.net/profile/Joseph-Attiah/publication/281638070_Teacher_motivation_and_job_satisfaction_in_senior_high_schools_in_the_Tamale_metropolis_of_Ghana/
- Sessou, H. et Houédénou, F. (2020). Opportunité d'un regain d'intérêt pour la promotion des langues nationales au Bénin. *Réseau africain francophone d'éducation comparée.* ISBN : 978-99982-0-645-8, https://orbi.uliege.be/handle/2268/293769
- Severino, J.-M. et Ray, O. (2012). La fin de l'aide publique au développement : les enjeux de l'action hypercollective. *Revue d'économie du développement*, *20*(2), 83-142. https://doi-org.banques.enap.ca/10.3917/edd.262.0083

- Shaka, C., Iteriteka, K. et Yikeze, A. (2022, 24 janvier). Système éducatif burundais : le serpent qui se mord la queue. *Iwacu*, https://www.iwacu-burundi.org/systeme-educatif-burundais-le-serpent-qui-se-mord-la-queue/
- Shaw, J. D., Gupta, N. et Delery, J. E. (2001). Congruence between technology and compensation systems: Implications for strategy implementation. *Strategic Management Journal*, *22*(4), 379-386. https://doi.org/10.1002/smj.165
- Shonje, G. N. (2016). *The influence of working conditions on teachers' job satisfaction: The case of Kisarawe district public secondary school teachers.* Thèse de doctorat. Open University of Tanzania. http://repository.out.ac.tz/id/eprint/1575
- Sianesi, B. et Van Reenen, J. (2003). Education and economic growth: A review of the literature. *Journal of Economic Surveys*, *17*(2), 157–200. https://cep.lse.ac.uk/textonly/people/vanreenen/papers/sianesi_published.pdf
- Sib, S. J et Agnissoni, K. S. (2020). L'impact des classes en sureffectif sur l'enseignement : cas de l'approche par compétence au cycle secondaire. *Revue des Arts, Linguistique, Littérature & Civilisations,* 1, 199-216. https://www.ziglobitha.org/wp-content/uploads/2021/11/15-Sie-Justin-SIB-Kouassi-Sidoine-Agnissoni.pdf
- Sifuna, N. D. et Sawamura, N. (2010). *Challenges of Quality Education in Sub-Saharan African Countries: Education in a Competitive and Globalizing World Series.* Nova. ISBN: 1607415097
- Sikuyavuga, L. (2014, 03 novembre). Ce jour-là, 1er novembre 1976 : Coup d'État du Conseil suprême révolutionnaire. *Iwacu*. https://www.iwacu-burundi.org/ce-jour-la-1er-novembre-1976-coup-detat-du-conseil-supreme-revolutionnaire/
- Simon, H. A. (1979). Rational Decision Making in Business Organizations. *The American Economic Review*, *69*(4), 493–513. http://www.jstor.org/stable/1808698
- Simon, H.A. (1990). Bounded Rationality. Dans Eatwell, J., Milgate, M., Newman, P. (eds). *Utility and Probability*. Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-1- 349-20568-4_5
- Singleton, R. A. et Straits, B. C. (2017). *Approaches to social research* (6e Edition). New York University Press, ISBN: 9780190614249

- Sirois, G., Dembélé, M. et Labé, O. (2017). Le défi enseignant au primaire en Afrique subsaharienne : une analyse des solutions mises en œuvre pour faire face à la demande (2000-2015). *Formation et profession, 25* (2), 6-19. https://doi.org/10.18162/fp.2017.392
- Smith, L.T. (1999). *Decolonizing Methodologies: Research and Indigenous Peoples*. Zed Books, ISBN-10: 1856496244
- Smith, W. J., et Ngoma-Maema, W. Y. (2003). Education for all in South Africa: developing a national system for quality assurance. *Comparative Education*, *39*(3), 345–365. https://doi-org.banques.enap.ca/10.1080/0305006032000134418
- Snape, D. et Spencer, L. (2003). The foundations of qualitative research. Dans Richie, J et Lewis, J. (Eds.). *Qualitative Research Practice* (p.1-23). Sage Publications. https://doi.org/10.4236/jss.2017.51005
- Snower, D. (1993). The Future of the Welfare State. *The Economic Journal*, *103*, 700–17 https://www.jstor.org/stable/2234543
- Sogge, D. (2003). *Les mirages de l'aide internationale : quand le calcul l'emporte sur la solidarité*. Collection « Enjeux Planète ». ISBN-10 : 2708236695
- Soni, A., Reyes Soto, M. et Lynch, P. (2021). A review of the factors affecting children with disabilities successful transition to early childhood care and primary education in sub-Saharan Africa. *Journal of Early Childhood Research, 20*(1), 59-79. https://doi.org/10.1177/1476718X211035428
- Sorensen, N.N. (2016). Coherence and Contradictions in Danish Migration-Development Policy and Practice. *European Journal of Development Research, 28*(1), 62-75. https://doi.org/10.1057/ejdr.2015.73
- Spire, A. (2008). *Accueillir ou reconduire. Enquête sur les guichets de l'immigration*. Raisons d'agir. ISBN-13 : 978-2912107442
- Spradley, J.P. (1979). *The ethnographic interview*. Holt, Rinehart and Winston. ISBN-13: 978-1478632078

- St-Amand, J. (2020). *Amélioration de l'éducation en Afrique subsaharienne. Mieux répondre aux besoins des acteurs locaux. Perspectives multidisciplinaires*. Presses de l'Université Laval. (p.1-7) ISBN: 9782763746500
- St Amand, J. et Ahamid, S. (2020). Stratégies visant l'amélioration de l'éducation en Afrique: contribution de néo-Canadiens d'origine africaine. Dans St-Amand, J. (éd.). *Amélioration de l'éducation en Afrique subsaharienne. Mieux répondre aux besoins des acteurs locaux. Perspectives multidisciplinaires*. Presses de l'Université Laval. (p.121-141). ISBN : 9782763746500
- St-Amand, J. et Talake, J. K. (2019). Éducation en Afrique subsaharienne : enjeux globaux et défis pédagogiques. *Formation et Profession, 27*(2), 118-120. https://doi.org/10.18162/fp.2019.a175
- Sumaili, D., Obonage, S.R., Bwimana, A. et Kapalata, G. M. (2022). Le clientélisme dans la gouvernance publique en Afrique : Regard particulier sur les institutions publiques de la ville de Bukavu en RD Congo. *Revue Africaniste Inter-Disciplinaire – RAID.* 161-174. https://www.researchgate.net/publication/362911008
- Tallam, M., Kiplangat, H.K. et Tikoko, B.J. (2019). Influence of the Work Environment on Job Satisfaction among Public Secondary School Teachers in Nakuru West Sub County, Kenya. *International Journal of Innovative Research and Development, 8*(11), 79-84 https://doi.org/10.24940/ijird%2F2019%2Fv8%2Fi11%2Fnov19006
- Tannock, S. (2008). The problem of education-based discrimination. *British Journal of Sociology of Education*, *29*(5), 439–449. https://doi.org/10.1080/01425690802326846
- Tanzi, V. et Davoodi, H. (1997). *Corruption, Public Investment and Growth*. IMF Working Paper no 971/139. https://www.imf.org/en/Publications/WP/Issues/2016/12/30/Corruption-Public-Investment-and-Growth-2353
- Taylor, N. (2019). Inequalities in teacher knowledge in South Africa. Dans Spaull, N. et Jansen, J. (éds). *South African schooling: The enigma of inequality: A study of the present situation and future possibilities*, 263-282. https://doi.org/10.1007/978-3-030-18811-5_14

- Teboul, P. (2020). L'Afrique, une priorité française. *L'ENA hors les murs, 497*(1), 21-22. https://doi-org.banques.enap.ca/10.3917/ehlm.497.0021
- Tenezakis, É. et Tritah, A. (2020). Électrification en Afrique subsaharienne : les effets sur la scolarisation des enfants et l'emploi des femmes. *Revue française d'économie, XXXV*(1), 183-222. https://doi.org/10.3917/rfe.201.0183
- Thiaw, M. (2020). Politiques d'emploi des jeunes et qualifications sur le marché du travail: cas du Sénégal. *Revue Africaine de Management*, *3*(5). https://revues.imist.ma/index.php/RAM/article/view/20597
- Thomas, D.R. (2006). A general inductive approach for analyzing qualitative evaluation data. *American Journal of Evaluation*, *27*(2), 237-246. https://doi.org/10.1177/1098214005283748
- Thomson, A. M. et Perry, J. L. (2006). Collaboration Processes: Inside the Black Box. *Public Administration Review*, *66*, 20–32. http://www.jstor.org/stable/4096567
- Tobangui, A. (2017). Des Négrilles aux peuples autochtones congolais: une relecture de l'Afrique ambiguë de Georges Balandier. Dans Mukambilwa, B. E. (éd.). *Science et métaphysique*. L'Harmattan (p.179-198). ISBN : 9782343135205
- Tracy, S. J. (2001). Qualitative Quality: Eight "Big-Tent" Criteria for Excellent Qualitative Research. *Qualitative Inquiry, 16*(10), 837-851. https://doi-org.banques.enap.ca/10.1177/1077800410383121
- Transparency international. (2024). *Corruption Perceptions Index 2024*. https://www.transparency.org/en/cpi/2024
- Tuso, H. (1982). Minority education in ethiopia. *Africa: Rivista Trimestrale Di Studi e Documentazione Dell'Istituto Italiano per l'Africa e l'Oriente*, *37*(3), 270–293. http://www.jstor.org/stable/40759563
- TV5 Monde. (2023, 29 mars). Bénin : tensions entre éleveurs et cultivateurs. *TV5 Monde*. https://information.tv5monde.com/afrique/benin-tensions-entre-eleveurs-et-cultivateurs-2198713

- Tuwor, T. et Sossou, M. (2008). Gender discrimination and education in West Africa: strategies for maintaining girls in school. *International Journal of Inclusive Education*, *12*(4), 363–379. https://doi.org/10.1080/13603110601183115
- Twizeyimana, J. D. et Andersson, A. (2019). The public value of e-government: A literature review. *Government Information Quarterly, 36*(2), 1671–78. https://doi.org/10.1016/j.giq.2019.01.001
- UNESCO. (1990). *Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous et le Cadre d'action pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086289_fre
- UNESCO. (2000). *Forum mondial sur l'éducation, Dakar, Sénégal, 26-28 avril 2000: rapport final.* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121117_fre
- UNESCO-BREDA. (2009). *La scolarisation primaire universelle en Afrique : le défi enseignant.* UNESCO. https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/universal-primary-education-in-africa-the-teacher-challenge-fr.pdf
- UNESCO (2013). *The Global Learning Crisis: Why Every Child Deserves a Quality Education.* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000223826
- UNESCO. (2015). *Education pour tous 2000-2015: progrès et enjeux: rapport mondial de suivi sur l'EPT, 2015.* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121117_fre
- UNESCO. (2018). *La question enseignante au Burundi: mise à jour de l'étude de 2012 orientée par l'agenda 2030*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366470
- UNESCO. (2021). *Analyse du secteur de l'éducation: le système éducatif burundais: enjeux et défis pour accélérer la production du capital humain et soutenir la croissance économique*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379789
- UNESCO. (2024). *Global Education Monitoring Report 2024/5: Leadership in education – Lead for learning.* DOI : https://doi.org/10.54676/EFLH5184
- UNICEF. (1997). *La Situation des Enfants dans le Monde 1997. Les Enfants au Travail*. https://doi.org/10.18356/1096235f-fr

- UNICEF ET UNESCO. (2024). *La sixième édition de la journée internationale de l'éducation*. Communiqué conjoint de presse, https://twitter.com/BurundiEco/status/1750101784893247643
- UNICEF et Gouvernement du Burundi. (2021). *Rapport de l'étude sur les enfants et adolescent(e)s en dehors de l'école (EADE) au Burundi*. Document interne. Archive du ministère de l'Éducation nationale et de la recherche scientifique.
- UN Trade and Developement. (2023). *Afrique : Les investissements étrangers dans les énergies propres stimulent la dynamique de durabilité*. https://unctad.org/fr/press-material/afrique-les-investissements-etrangers-dans-les-energies-propres-stimulent-la#
- Vallée, O. (2006). La construction de l'objet corruption en Afrique. *Afrique contemporaine, 220*, 137-162. https://doi.org/10.3917/afco.220.0137
- Van Dyken, J. R. (1990). The Role of Languages of Minority Groups for Literacy and Education in Africa. *African Studies Review*, *33*(3), 39–52. https://doi.org/10.2307/524185
- Van Manen, M. (2021). Doing Phenomenological Research and Writing. *Qualitative Health Research*. *31*(6),1069-1082. doi:10.1177/10497323211003058
- Vedung, E. et van der Doelen Frans, C. J. (2017). The Sermon: Information Programs in the Public Policy Process - Choice, Effects and Evaluation. Dans Bemelmans-Videc, M.-L., Rist, R.C. et E. Vedung. (eds.). *Carrots Sticks and Sermons: Policy Instruments and Their Evaluation*. New Brunswick, Transaction Publishers:103-128. ISBN-13: 978-1138520042
- Vergunst, R., McKenzie, J. et Hansen, A. (2021). Capacity building for quality care and education for children with severe to profound intellectual disabilities in South Africa. *Journal of Intellectual Disabilities, 26*(3), 561-574. https://doi.org/10.1177/17446295211018584
- Vessat, A. (2019). *Le rapport énergie-croissance revisité par l'accès à l'électricité: le cas des pays de l'Afrique sub-saharienne*. Thèse de doctorat. Université Montpellier. https://theses.hal.science/tel-03136302v1

- Vidal, P. (2007). La permanence d'une politique publique TIC. De Parthenay « ville numérisée » à Parthenay « ville numérique ». *Netcom. Réseaux, communication et territoires*, (21-1/2), 137-164. https://journals.openedition.org/netcom/2499
- Vimard, P. (2008). Africa and its demographic challenges: an uncertain future. *Agence Française de Développement.* https://core.ac.uk/download/pdf/39838694.pdf
- Wafeu T. P., (2008). L'analyse des politiques publiques en Afrique. *Hal*. 1-19. https://hal.science/hal-00397756
- Walton, E., Thondhlana, J., Monk, D. et Wedekind, V. (2024). Education for disabled refugees in South Africa, Uganda and Zimbabwe: a cross-case analysis. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 1–18. https://doi-org.banques.enap.ca/10.1080/03057925.2024.2429835
- Wampfler, B. et Bergès, L. (2017). Emploi des jeunes en Afrique continentale: quelle opportunité pour les jeunes ruraux?. Dans *Conférence sur l'emploi de demain en Afrique continentale: quelles opportunités pour la jeunesse*. https://hal.science/hal-01607145v1
- Wangamati, C. K. (2020). Comprehensive sexuality education in sub-Saharan Africa: adaptation and implementation challenges in universal access for children and adolescents. *Sexual and Reproductive Health Matters*, *28*(2), 56–61. https://www.jstor.org/stable/48617671
- Webster, A. (1984). Aid and Development: Who Benefits?. Dans *Introduction to the Sociology of Development*. Palgrave, https://doi.org/10.1007/978-1-349-17667-0_7
- Wheeler-Bell, Q. (2017). Standing in need of justification: Michael Apple, R.S. Peters and Jürgen Habermas. *Journal of Curriculum Studies*, *49*(4), 561–578. https://doi-org.banques.enap.ca/10.1080/00220272.2017.1279219
- Whitfield, L. (2009). Conclusion: Changing Conditions?. Dans Whitfield, L. (Ed.). *The Politics of Aid: African Strategies for Dealing with Donors*. Oxford University Press. http://dx.doi.org/10.1093/oso/9780199560172.001.0001

- Whitfield L. et Fraser A. (2009). Introduction: Aid and Sovereignty. Dans Whitfield L. (Ed.). *The Politics of Aid: African Strategies for Dealing with Donors*. Oxford University Press, p. 1-26. https://doi.org/10.1093/oso/9780199560172.003.0001
- Wild, F. et Stadelmann, D. (2024). Heterogeneous Effects of Women's Schooling on Fertility, Literacy and Work: Evidence from Burundi's Free Primary Education Policy. *Journal of African Economies*, *33*(1), 67-91. https://doi.org/10.1093/jae/ejad002
- Williams, J. H. (2015). A brief history of international education policy : from Bretton Woods to Paris Declaration. Dans Brown, C. (dir.). *Globalization, international education policy and local policy formation. Voices from the developing world* (p. 9-24). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-4165-2_2
- Winter, G. (2001). Introduction. Dans *Inégalités et politiques publiques en Afrique : Pluralité des normes et jeux d'acteurs.* Karthala – IRD. https://horizon.documentation.ird.fr/exl-doc/pleins_textes/pleins_textes_7/b_fdi_03_05/010024536.pdf
- Woodburn, J. (1997). Indigenous discrimination: The ideological basis for local discrimination against hunter-gatherer minorities in sub-Saharan Africa. *Ethnic and Racial Studies*, *20*(2), 345–361. https://doi.org/10.1080/01419870.1997.9993965
- Wu, X., Ramesh, M., Howlett, M. et Fritzen, A. S. (2010). *The Public Policy Primer: Managing the Policy Process*. 1st Ed. Routledge, ISBN-10: 0415780470
- Yanow, D. (2014). Interpretive Analysis and Comparative Research. Dans Engeli, I., Allison, C.R. (Eds). *Comparative Policy Studies*. Palgrave Macmillan. p.131-159 https://doi.org/10.1057/9781137314154_7
- Yin, R.K. (2014). Case Study Research: Design and Methods. Sage Publications. 5th Ed. ISBN: 978-1-4522-4256-9
- Zerbo, A. (2014). *Impact de l'inadéquation formation-emploi sur le chômage: un modèle d'analyse*. Groupe d'économie du développement (GED), Université Montesquieu Bordeaux IV. http://www.innove.center/wp-content/uploads/2020/04/ceddt173.pdf

- Ziarati, S. (1989). *Analyse opérationnelle du système éducatif Burundais*. Unesco Project BDI/86/010. Bujumbura-Burundi.
- Zickafoose, A., Ilesanmi, O., Diaz-Manrique, M., Adeyemi, A. E., Walumbe, B., Strong, R., Wingenbach, G., Rodriguez, M. T. et Dooley, K. (2024). Barriers and Challenges Affecting Quality Education (Sustainable Development Goal #4) in Sub-Saharan Africa by 2030. *Sustainability*, *16*(7), 2657. https://doi.org/10.3390/su16072657
- Zhang, K., Peng, S. W. et Hung, J. (2009). Online Collaborative Learning in a Project-Based Learning Environment in Taiwan: A Case Study on Undergraduate Students' Perspectives. *Educational Media International, 46*(2), 123-135. https://doi.org/10.1080/09523980902933425
- Zongo, I. (2024, 3 avril). Les producteurs ivoiriens espèrent tirer profit de la hausse du prix du cacao. *BBC*. https://www.bbc.com/afrique/articles/cv2yyzdr1v9o

ANNEXE A : Guide d'entretiens semi-dirigés

I. Synopsis d'informations lues à chaque répondant(e) avant l'entretien afin d'obtenir son consentement de participer

Madame, Monsieur,

Nous vous remercions d'avoir accepté de participer dans cette recherche intitulée « Les enjeux de mise en œuvre de la politique de réforme de l'enseignement primaire et secondaire au Burundi ». L'objectif de la présente étude vise à la question suivante : Comment expliquer les lacunes observées dans la mise en œuvre de la politique de réforme de l'enseignement primaire et secondaire au Burundi ? Nous précisons d'entrée de jeu que la présente étude n'a pas une visée évaluative, elle vise seulement à comprendre pourquoi la politique qui fait objet de cette recherche rencontre des difficultés dans le processus de sa mise en œuvre.

Votre participation est très importante pour comprendre les enjeux auxquels fait face la politique de réforme de l'enseignement primaire et secondaire au Burundi. Nous vous invitons à vous exprimer librement, car les réponses que vous allez donner à nos questions vont contribuer à notre compréhension vis-à-vis de ladite réforme. Pour des fins de cette étude et la facilitation du traitement de données, l'entretien sera enregistré en audio et va durer de 30 min à 45 min.

Toutes les données collectées resteront strictement confidentielles. Elles seront stockées de manière sécurisée et utilisées uniquement à des fins de la présente recherche. Vos informations personnelles ne seront jamais divulguées. Votre participation est entièrement volontaire. Vous avez le droit de refuser de participer ou de retirer votre consentement à tout moment, sans explication ni conséquence pour vous. Vous avez aussi le droit de ne pas répondre à certaines questions. Pour nous assurer de la transcription fidèle de vos propos, nous vous demandons l'autorisation d'enregistrer cette conversation. Après la soutenance de la thèse qui est à l'origine de la présente recherche, toutes les données collectées seront supprimées.

Nous vous remercions d'avoir pris votre précieux temps pour répondre à nos questions.

Avez -vous de questions avant de commencer avec les questions proprement-dites ?

II. Informations sociodémographiques

a) Nom et Prénom :
b) Fonction actuelle :
c) Date de début de fonction :
d) DPE (si applicable) :
c) DCE (si applicable) :
d) École (si applicable) :
f) Syndicat (si applicable) :

III. Questions d'entretiens

N.B. Pour les questions découlant de 10 facteurs du cadre d'analyse, les questions suivantes servent de guide d'entretien, il y aura des questions de suivi, de clarification et de précision dépendamment des réponses du répondant.

- **Question d'ordre général**

Comment appréciez-vous de façon générale la réforme de l'enseignement primaire et secondaire lancée en 2013?

- **Clarté des objectifs**

Comment appréciez-vous les objectifs que visait cette réforme de l'enseignement primaire et secondaire? (Ici, je veux vérifier si les répondants savent d'abord les objectifs de ladite réforme et ensuite s'ils comprenaient, depuis le début de la mise en œuvre, où celle-ci devrait amener le système éducatif burundais au primaire et au secondaire).

- **Des décisions de mises en œuvre appuyées sur une bonne planification et les données probantes**

Dans quelle mesure pensez-vous que les décisions et les actes de mise en œuvre de cette réforme sont appuyées sur les données probantes (les rapports d'études, les statistiques disponibles, les évaluations effectuées) afin de mieux faire des planifications, des projections et l'affection de ressources?

- **Le comportement des acteurs**

Quelle est votre opinion par rapport à l'implication de tous les acteurs clés concernés par la mise en œuvre de cette réforme? Comment appréciez-vous leurs interactions depuis le

lancement de ladite réforme? Comment qualifiez-vous les compétences de ceux qui exécutent cette réforme sur les différents échelons?

- **Adéquation entre les objectifs de la politique et les actions mises en œuvre**

Comment décririez-vous les décisions et les actes de mise en œuvre de cette réforme par rapport à ses objectifs depuis son lancement?

- **Existence de ressources nécessaires**

Comment appréciez-vous les ressources matérielles et humaines qui ont été mobilisées et affectées pour l'exécution de cette réforme?

- **La nature réaliste de la politique à mettre en œuvre**

Selon vous, estimez-vous que cette réforme de l'enseignement primaire et secondaire au Burundi répondît à un besoin réel? Si oui ou non pourquoi?

- **La stabilité socio-politique**

Dans quelle mesure estimez-vous que la crise de 2015 ait affectée la réforme de l'enseignement primaire et secondaire?

- **La transparence dans les recrutements**

Comment appréciez- vous les processus de recrutement (ou de nomination) de la ressource humaine nécessaire à l'exécution de la réforme sur les différents échelons ?

La même question pour le processus d'attribution des marchés pour la fourniture des différents équipements nécessaires à la mise en œuvre de la réforme ?

- **La lutte et la maîtrise de la corruption et le détournement de fonds publics**

Comment qualifiez-vous l'usage des fonds (qu'ils soient publics ou en provenance des partenaires financiers) alloués à l'exécution de ladite réforme? (Je formule cette question ainsi pour ne pas influencer les réponses vers la corruption mais les questions de suivi vont s'articuler à cela)

- **Les conditions favorables des partenaires financiers**

Comment qualifiez-vous les conditions qui sont souvent avancées par les bailleurs pour octroyer les financements promis pour l'exécution de cette réforme?

- **Collaboration interogrationnelle et la gouvernance collaborative**

Dans quelle mesure appréciez-vous l'implication dans la mise en œuvre de cette réforme des acteurs qui sont en dehors du secteur éducatif (la santé, la culture, l'administration territoriale, etc)?

- **Question ouverte finale**

A part, ce que l'on vient d'évoquer précédemment, pensez-vous qu'il y a d'autres éléments explicatifs qui justifierait le dysfonctionnement actuel de la mise en œuvre de la réforme de l'enseignement primaire au Burundi?

ANNEXE B : Certificat éthique délivré par l'ENAP

ÉNAP
ÉCOLE NATIONALE D'ADMINISTRATION PUBLIQUE

enap.ca

CERTIFICAT DE CONFORMITÉ ÉTHIQUE

No de référence : CER-ENAP-2025-03

La présente atteste que le Comité d'éthique en recherche de l'ENAP (CER-ENAP) a examiné et approuvé ce projet selon une méthode de délégation (ou en comité plénier) acceptée en vertu de sa *Politique d'éthique en recherche*, de sa *Politique de conduite responsable en recherche*, de l'*Énoncé de politique des trois conseils*. *Éthique de la recherche avec des êtres humains* et de la *Politique sur la conduite responsable en recherche* des FRQ.

Titre du projet de recherche : *Les enjeux de mise en œuvre de la politique de réforme de l'enseignement primaire et secondaire au Burundi*

Chercheur·euse principal·e à l'ENAP : M. Claver Ninganza, Étudiant de 3e cycle
Direction de l'enseignement et de la recherche

Cochercheur·euse.s s'il y a lieu
En provenance de l'ENAP : s/o
En provenance de l'externe : s/o

Maitrise/Doctorat effectué sous la direction de : Jean-François Savard

Stage postdoctoral effectué auprès de : s/o

Source de financement s'il y a lieu : Bourse ENAP

Date d'approbation du projet : 21 février 2025
Date d'entrée en vigueur du certificat : 21 février 2025
Date d'échéance du certificat : 21 février 2026

Stéphanie Gagnon
Professeure titulaire
Direction de l'enseignement et de la recherche

Pour Jacques A. Plamondon, président du Comité d'éthique en recherche de l'ENAP
c.c. : Jacques A. Plamondon

Note : Pour toute question complémentaire, veuillez communiquer avec le Comité d'éthique en recherche de l'ENAP par courriel à cer@enap.ca ou par téléphone en composant le 418 641-3000, poste 6376.

QUÉBEC
555, boulevard Charest Est
Québec (Québec) G1K 9E5
CANADA

MONTRÉAL
4750, avenue Henri-Julien
Montréal (Québec) H2T 3E5
CANADA

OUTAOUAIS
283, boul. Alexandre-Taché
Gatineau (Québec) J8X 3X7
CANADA

SAGUENAY
637, boulevard Talbot
Saguenay (Québec) G7H 6A4
CANADA

TROIS-RIVIÈRES
3351, boulevard des Forges
Trois-Rivières (Québec) G9A 5H7
CANADA

ANNEXE C : Lettre de demande d'autorisation pour faire des entretiens

ÉNAP
ÉCOLE NATIONALE
D'ADMINISTRATION
PUBLIQUE

enap.ca

Québec le 16 juin 2025

Monsieur le ministre de l'Éducation Nationale et de
la Recherche Scientifique
Boulevard de l'UPRONA
B.P. 1990, Bujumbura-Burundi

Objet : Demande d'autorisation afin de mener des entretiens pour M. Claver Ninganza

Monsieur le Ministre,

J'ai l'honneur de m'adresser à votre personnalité afin de solliciter l'autorisation pour M. Claver Ninganza, qui souhaite mener des entretiens au sein du ministère dont vous êtes responsable.

En effet, M. Ninganza est un étudiant burundais, actuellement Chargé d'enseignement et de la recherche à l'École Nationale d'Administration Publique (Québec, Canada), où il complète son doctorat en administration publique. Il se spécialise en mise en œuvre des politiques et des programmes publics dans le contexte des pays en développement. Dans sa thèse, il étudie les facteurs qui favorisent la mise en œuvre dans ce contexte, afin de créer un cadre d'analyse qui se distingue des cadres et des modèles d'origine occidentale qui sont souvent utilisés pour étudier les politiques publiques dans les pays en développement, alors que ceux-ci ne sont pas adaptés pour mener des analyses objectives dans ce contexte.

Pour le moment, M. Ninganza a choisi d'appliquer son étude sur la politique de mise en œuvre de la réforme de l'enseignement primaire et secondaire au Burundi, lancée en 2013. Après l'évaluation par un comité scientifique en deux étapes, l'ENAP a validé sa thématique. C'est dans cette perspective que je vous adresse la présente correspondance pour demander l'autorisation afin qu'il mène des entretiens avec une trentaine des acteurs impliqués dans la mise en œuvre de cette réforme au sein de votre ministère et ses structures déconcentrées, selon le plan qu'il vous présentera.

En vous remerciant pour l'issue positive de la présente, je vous prie de recevoir, monsieur le Ministre, l'expression de mes salutations distinguées.

Jean-François Savard

Jean-François Savard, Ph.D.
Professeur titulaire
Doyen à la recherche
Président CAPPA-ACPAP

QUÉBEC
555, boulevard Charest Est
Québec (Québec) G1K 9E5
CANADA

MONTRÉAL
4750, avenue Henri-Julien
Montréal (Québec) H2T 3E5
CANADA

OUTAOUAIS
283, boul. Alexandre-Taché
Gatineau (Québec) J8X 3X7
CANADA

SAGUENAY
637, boulevard Talbot
Saguenay (Québec) G7H 6A4
CANADA

TROIS-RIVIÈRES
3351, boulevard des Forges
Trois-Rivières (Québec) G9A 5H7
CANADA