



REQUETE D'ALLOCATION SUPPLEMENTAIRE DU BURUNDI AUPRES DU PARTENARIAT MONDIAL POUR L'ÉDUCATION

Document programme
Version finale



Janvier 2021

Table des matières

LISTE DES SIGLES ET ABBREVIATIONS	3
I. CONTEXTE ET APPROCHE DE LA PREPARATION DE LA REQUETE	5
A. CONTEXTE GENERAL	5
B. LE PROGRAMME TWIGE NEZA	6
C. APPROCHE METHODOLOGIQUE DE LA PREPARATION DE LA REQUETE	7
II. DEFIS ACTUELS ET ORIENTATIONS DE L'ALLOCATION COMPLEMENTAIRE.....	9
A. RAPPEL DE LA THEORIE DU CHANGEMENT TRANSVERSALE DE TWIGE NEZA	9
B. DOMAINE DE L'EQUITE	10
C. DOMAINE DE LA QUALITE	14
D. DOMAINE DE L'EFFICIENCE	16
III. DESCRIPTION DU PROGRAMME.....	20
A. COMPOSANTE 1 - AMELIORATION DES CAPACITES D'ACCUEIL	20
B. COMPOSANTE 2 - AMELIORATION DE LA QUALITE DES APPRENTISSAGES ET DE L'EFFICIENCE DU SYSTEME	24
C. COMPOSANTE 3 - APPUI A LA RESILIENCE DES ECOLES ET REDUCTION DES VULNERABILITES.....	38
D. COMPOSANTE 4 - APPUI A LA GESTION ET AU PILOTAGE DU SYSTEME.....	49
IV. SYNTHESES FINANCIERES DU PROGRAMME	55
A. BUDGET GLOBAL DU PROGRAMME.....	55
B. SYNTHESES DES MODIFICATIONS DU PROGRAMME INITIAL ET DES SOURCES DE FINANCEMENT	56
V. DISPOSITIF GENERAL DE MISE EN ŒUVRE, PILOTAGE ET SUIVI-EVALUATION	57
A. MISE EN ŒUVRE DU PROGRAMME ET DUREE D'EXECUTION	57
B. PILOTAGE SUIVI-EVALUATION	60
VI. CADRE DE RESULTATS	62
VII. PART VARIABLE	65
A. POINT DE SITUATION.....	65
B. RESTRUCTURATION DU DISPOSITIF D'ACCES A LA PART VARIABLE	65
C. AFFECTATION DE LA PART VARIABLE ET SCENARIOS EN CAS DE NON-DECAISSEMENT	73
VIII. ANALYSE DES RISQUES ET MITIGATION	75
ANNEXE – ANALYSE DETAILLEE DES ENJEUX D'EQUITE	80
ANNEXE - ANALYSE DETAILLEE DES ENJEUX DE QUALITE	90
ANNEXE - ANALYSE DETAILLEE DES ENJEUX D'EFFICIENCE.....	94

LISTE DES SIGLES ET ABREVIATIONS

ABUTIP	Agence Burundaise pour la réalisation des travaux d'Intérêt Public
AFD	Agence Française de Développement
AFEB	Association Femmes et environnement au Burundi
ANO	Avis de Non-Objection
APPRENDRE	Appui à la professionnalisation des pratiques enseignantes et au développement de ressources
ATMO	Assistance Technique à Maîtrise d'Ouvrage
BECEF	Bureau d'Études et des Curricula de l'Enseignement Fondamental
BECEPFGP	Bureau d'Études et des Curricula de l'Enseignement Post-Fondamental général et pédagogique
BISEM	Bureau des Infrastructures Scolaires des Équipements et de la Maintenance
BPSE	Bureau de la Planification et des Statistiques de l'Éducation
BPSEFTP	Bureau de la planification et des statistiques éducatives et de la formation technique et professionnelle
BSF	Bibliothèques Sans Frontières
CapED	Programme de Développement des capacités pour l'éducation
CEI	Cellule d'Éducation Inclusive
CONFEMEN	Conférence des Ministres de l'Éducation des pays ayant le français en partage
CEI	Centre de référence pour l'Éducation Inclusive
CEM	Centre d'enseignement des métiers
CFP	Centres de Formation professionnels
DCE	Direction communale de l'Enseignement
DEF	Direction de l'enseignement fondamental
DEPFGP	Direction de l'enseignement post fondamental général et pédagogique
DGCIP	Direction générale des curricula et des innovations pédagogiques
DGEN	Direction Générale de l'éducation nationale
DGEFPEGP	Direction de l'Enseignement Post Fondamental Générale et Pédagogique
DGEFTFPM	Direction Générale de l'enseignement Technique, de la formation professionnelle et des métiers
DGRH	Direction générale des ressources humaines
DNCS	Direction nationale des cantines scolaires
DNIES	Diagnostic national des infrastructures et équipements scolaires
DPEFTP	Directions Provinciales de l'Éducation, de la Formation Technique et Professionnelle
DPE	Direction Provinciales de l'enseignement
ECOFO	École fondamentale
EI	Éducation inclusive
EMFP	Enseignement des Métiers et de la Formation Professionnelle
ESU	Éducation en situation d'urgence
FC	Formation continue
FENADEB	Fédération Nationale des associations engagés dans le domaine de l'enfance au Burundi
FLE	Français langue d'enseignement
FNUAP	Fonds des Nations Unies pour la population
GRH	Gestion des ressources humaines
HI	Handicap international
IBC	Inspecteur basé à la commune
I&D	Institutions et Développement (Agent Fiduciaire et AT Pilotage)
IGERNS	Inspection Générale de l'éducation nationale et de la recherche Scientifique
IPE-UNESCO	Institut International de Planification de l'éducation – UNESCO

ISTEEBU	Institut de Statistiques et d'Études Économiques du Burundi
MEF	Ministère chargé des Finances
MENRS	Ministère de l'Éducation Nationale et de la Recherche Scientifique
MO	Maître ou Maîtrise d'Ouvrage
MOD	Maître ou Maîtrise d'Ouvrage Délégué
MOE	Maître ou Maîtrise d'Œuvre
ONG	Organisations Non Gouvernementales
PA	Plan d'Actions
PADESCO	Projet d'Appui à l'Amélioration des Apprentissages en début de Scolarité
PAM	Programme alimentaire mondial
PAORC-FE	Programme d'Appui aux Organisations Burundaises par le Renforcement des Compétences des ressources humaines-Formation des Enseignants
PACEF	Projet d'appui à la consolidation de l'enseignement fondamental
PASEC	Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la CONFEMEN
PME	Partenariat Mondial pour l'Éducation
PNAS	Politique Nationale d'Alimentation Scolaire
PSDEF	Plan Sectoriel de Développement de l'Éducation et de la Formation 2012-2020
PSE	Plan Sectoriel de l'Éducation
PSI	Population Services International
PSGSE	Politiques Sectorielles et Gestions des Systèmes Éducatifs
PTA	Plan de Travail Annuel
PTBA	Plan de Travail Budgétisé Annuel
PTE	Plan Transitoire de l'Éducation
PTF	Partenaires techniques et financiers
RDC	République démocratique du Congo
REE	Ratio élèves maitres
RESEN	Rapport d'État du Système Éducatif National
RH	Ressources humaines
SCEP	Système de collecte des eaux de pluie
SIDA	Swedish International Development Cooperation Agency
SIGE	Système d'Information pour la Gestion de l'Éducation
SNEIB	Stratégie nationale d'éducation inclusive au Burundi
TBS	Taux brut de scolarisation
TIC	Technologie de l'information et de la communication
TN	Twige Neza
TNS	Taux net de scolarisation
UNHCR	United Nations High Commissioner for Refugees
USD	Dollars américains
UNICEF	United Nations International Children's Emergency Fund
VBG	Violence basée sur le genre

I. CONTEXTE ET APPROCHE DE LA PREPARATION DE LA REQUETE

A. Contexte général

Le Gouvernement du Burundi a adopté en 2012 un plan de développement de son système éducatif couvrant une période de 8 ans (PDSEF 2012-2020). Ce programme, dont les axes principaux font aujourd'hui encore l'objet d'un fort consensus, visait à répondre aux défis posés au système éducatif burundais au début de la décennie 2010, en particulier l'engorgement du niveau primaire et un accès restreint au premier niveau du secondaire (collège). La pierre angulaire du PSDEF consiste en la refonte du primaire et du collège en une « école fondamentale » d'une durée de 9 ans devant offrir aux élèves le bagage nécessaire pour la poursuite de leurs études ou leur insertion dans la vie active. La mise en œuvre de ce Plan sectoriel a été appuyée par les partenaires techniques et financiers du secteur de l'éducation par le biais d'un fonds commun multi-bailleurs (Budget d'Affectation Spéciale / Fonds Commun de l'Éducation) aligné sur les procédures et systèmes nationaux et géré par le Ministère en charge de l'éducation. Le gouvernement burundais a soumis, avec l'appui de la coopération belge, une première requête de financement au Partenariat mondial pour l'éducation (PME) qui a été approuvée en novembre 2012 pour un montant de 52,9 millions USD (2013-2015) versé à ce Fond commun. Cependant, la mise en œuvre de ce plan a été perturbée par la crise socio-politique de 2015 : le Fonds commun a été mis en veille, le dialogue sectoriel s'est amoindri, le financement intérieur du secteur a baissé et le processus de dépôt de la seconde requête de financement au PME a été mis en suspens jusqu'en 2017. Compte tenu de ce contexte, les financements restants issus de la première requête ont dû être révisés et l'UNICEF s'est vu désigné, en juin 2016, comme nouvel Agent Partenaire prenant en charge leur exécution directe, sous la forme d'un programme restructuré et renommé « PACEF » (Projet d'appui à la consolidation de l'enseignement fondamental).

Dès le début de l'année 2017, en vue de garder les acquis du système et afin de reprendre le processus de préparation d'une seconde requête de financement, les autorités nationales et les partenaires techniques et financiers (PTF) ont conjointement défini une nouvelle feuille de route qui a abouti à l'élaboration d'un Plan Transitoire de l'Éducation (PTE 2018-2020). Ce plan visait à apporter une réponse, à moyen termes aux enjeux du secteur, portés par la réforme de l'enseignement fondamental en cours. L'endossement du PTE en mai 2018 a permis de soumettre une nouvelle requête de financement au PME en août 2018. En avril 2019, le Conseil d'administration du PME a confirmé un financement de 25,6 millions USD en soutien à la mise en œuvre du PTE, à travers le programme TWIGE NEZA¹ pour la période 2019-2024. L'AFD est l'Agent partenaire et cofinance le programme à hauteur de 4 millions d'euros.

Le programme Twige Neza a été envisagé sur une durée de 5 ans et il est entré en vigueur le 12 juillet 2019² avec la signature des conventions concernant les financements du PME et de l'AFD entre l'État burundais et l'AFD. En parallèle, la reconstitution des ressources financières du PME a permis au Burundi d'obtenir une allocation supplémentaire de 21,3 millions USD, en complément du financement initial portant ainsi le montant de l'allocation maximale par pays à un total de 46,9 millions USD. Afin d'obtenir ce financement complémentaire, un processus d'élaboration d'une nouvelle requête est nécessaire. L'AFD, en tant qu'Agent partenaire du Burundi, accompagne le Ministère dans l'identification des points d'applications de ce nouveau financement et la préparation de la requête correspondante.

¹ https://www.globalpartnership.org/sites/default/files/c-bdi-document_de_programme.pdf

² Report initialement prévu le 30 juin 2019

Par ailleurs, le Ministère de l'Éducation Nationale et de la Recherche Scientifique (MENRS), mène actuellement, avec un appui financier de l'allocation initiale, le processus d'élaboration de son Plan sectoriel de l'Éducation (PSE) pour la période 2021-2030.

Dans ce contexte, des travaux d'identification collectifs ont permis de produire et transmettre une note conceptuelle au Secrétariat du PME le 29 mai 2020, afin de recueillir ses premières observations et lui permettre d'apporter son accompagnement technique au plus près des travaux de conception. Les conclusions de ce premier examen de qualité du PME, rendues le 10 juillet 2020, ont permis d'orienter la suite des travaux de conception du programme qui ont abouti à la production du présent document programme.

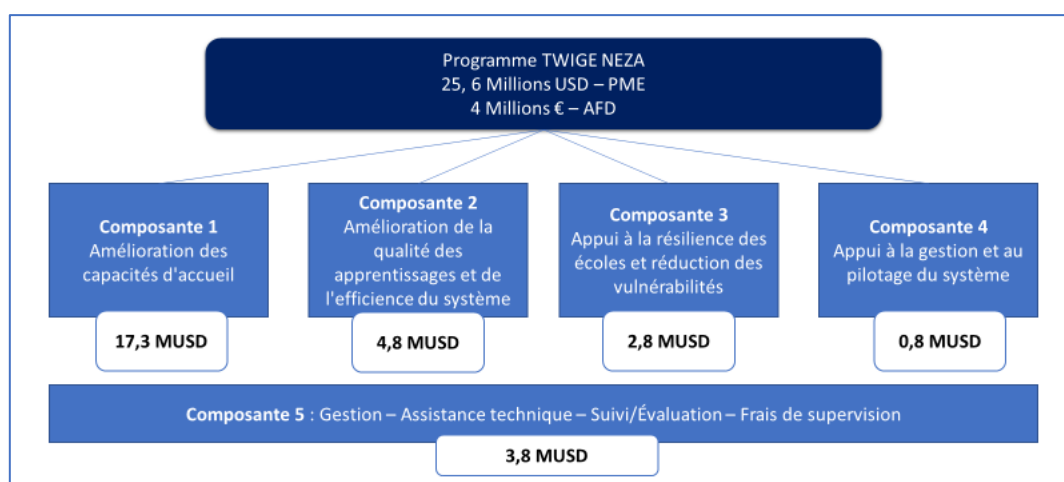
En parallèle des travaux de conception du programme et comme annoncé dans la note conceptuelle, une demande d'approche ex-ante pour la mobilisation de la part variable du financement additionnel a été déposée auprès du Secrétariat du PME. Cette demande a été validée par le Comité des performances et financements et notifiée dans un courrier datant du 16 octobre 2020.

Enfin, il est à noter que compte tenu de la situation de fragilité du Burundi et de l'actuelle pandémie de Coronavirus, le pays a formulé deux requêtes des fonds accélérés avec l'UNICEF comme Agent Partenaire, acceptées par le PME. Le pays bénéficiera donc en 2020 de 7 millions USD via le guichet « financements accélérés COVID 19 » qui permettront de mener des actions pour pallier les risques sanitaires et nutritionnels encourus. Un second financement de 9,38 millions USD a également été sollicité via le guichet « financement accéléré pour l'éducation en situation d'urgence » qui permettra d'améliorer l'accès, la rétention et les apprentissages des élèves du fondamental dans les zones affectées par les catastrophes via la construction et la réhabilitation de salles de classes, la distribution de repas, et un soutien psychosocial aux enfants et enseignants affectés par les crises humanitaires (projet PACASU-TUBARAMIRE).

Dans ce contexte, une attention particulière est portée à l'articulation des différentes interventions à la fois en termes d'alignement et de complémentarité.

B. Le programme Twige Neza

Le programme TWIGE NEZA a été structuré autour de cinq composantes :



Le programme a démarré officiellement le 12 juillet 2019³ avec la signature des conventions concernant les financements du PME et de l'AFD entre l'État burundais et l'AFD. Cette signature a permis de déclencher le recrutement de l'assistance technique destinée à accompagner le MENRS dans

³ Report de signature prévue initialement le 30 juin 2019

ses principales fonctions opérationnelles, administratives, financières (agent fiduciaire) et de pilotage sur la durée du projet. Un plan d'action et une première version du manuel de procédure destiné à fixer les procédures comptables et financières ont été validés. **A l'heure actuelle, ce sont donc principalement les financements fournis par l'AFD et sous maîtrise d'ouvrage de l'AFD qui ont pu être mobilisés.**

Le programme Twige Neza est composé d'un ensemble d'actions diversifiées, qui impliquent une pluralité d'acteurs, de modes opératoires et de modalités d'exécution de la dépense, qui portent sur des problématiques subtiles, et enfin, qui visent des résultats transformateurs ambitieux.

Le programme Twige Neza représente donc un véritable défi pour les partenaires de mise en œuvre qui évoluent dans un environnement socio-politique exigeant. Ces contraintes internes auxquelles se conjuguent des facteurs externes expliquent le retard estimé à environ une année d'exécution.

Parmi ces facteurs externes, l'épidémie de COVID 19 qui a contraint les échanges internationaux depuis le mois de mars 2020 et modifié les modalités de travail a eu pour effet un ralentissement des activités et des échanges. Plus concrètement, la pandémie a eu pour conséquence majeure la suspension provisoire du dialogue sectoriel, ainsi que l'annulation et le report sine die des missions (incluant les missions jugées essentielles des planificateurs du Pôle de Dakar, les missions de supervision de l'AFD, et empêchant le déplacement à Dakar d'une délégation burundaise, etc.).

Enfin, la nomination d'un nouveau gouvernement en juin 2020 a conduit à une réorganisation interne du Ministère, en fusionnant le MEFTP et le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique (MESRS) pour créer le Ministère de l'Education Nationale et de la Recherche Scientifique (MENRS). Par réel souci d'implication et de compréhension des enjeux en cours, un temps d'appropriation était nécessaire à l'équipe ministérielle – ce temps sera à nouveau nécessaire en cas de remaniements majeurs.

Cette année a néanmoins permis d'offrir à tous les acteurs un temps d'appropriation et de co-construction du dispositif de mise en œuvre solide.

C. Approche méthodologique de la préparation de la requête

Une mise en synergie des processus en cours

Les principes méthodologiques d'alignement et de leadership national qui prévalaient pour la conception du programme Twige Neza sont également à l'œuvre pour la préparation de cette requête de financement pour l'allocation supplémentaire. Les acteurs techniques pivots pour l'élaboration de la requête sont le Bureau de la planification et des statistiques éducatives et de la formation technique et professionnelle (BPSEFTP) dont une partie de ses représentants actuels ont participé à l'élaboration du programme Twige Neza. Au niveau stratégique, l'interlocuteur principal est le Comité de coordination et de concertation pour la mise en œuvre du PTE et la préparation du prochain plan décennal 2021-2030. Le GSE, en tant que structure responsable du suivi de la préparation de la requête pour le PME, est également étroitement associé lors des étapes de partage de l'information et de confirmation des orientations du programme. En fonction de leurs interventions actuelles, différents PTF sont également directement parties prenantes des travaux d'analyse sectorielle et d'identification des points d'application du programme.

La démarche vise à garantir une parfaite adéquation entre la définition des points d'application de l'allocation supplémentaire, les axes stratégiques de l'actuel PTE et ceux du futur PSE dont l'élaboration débute avec l'appui du Pôle de Dakar de l'IPE-UNESCO. Ainsi, les travaux d'identification du programme s'effectuent en étroite collaboration avec les équipes en responsabilité, à la fois des

processus de planification sectoriels et de préparation de la requête – en premier lieu le BPSEFTP, ce qui permet de confirmer une compréhension commune des constats et problématiques de l'actuel PTE et du prochain PSE, ainsi qu'un consensus sur les objectifs opérationnels à atteindre.

Une allocation supplémentaire au service du renforcement du programme Twige Neza

Le démarrage effectif du programme Twige Neza est finalement concomitant de l'instruction de l'allocation supplémentaire. Les travaux ont impliqué de réaliser une analyse de la mise en œuvre du projet actuel qui porte donc principalement sur ses conditions de lancement, ses perspectives actualisées de mise en œuvre et d'achèvement, ainsi que l'efficacité et la robustesse des modes opératoires en cours d'installation. La méthodologie retenue consiste à relever les points de vigilance et les enjeux s'y rapportant pour envisager, en conséquence, les perspectives offertes par l'allocation supplémentaire. Ce travail implique de confirmer la planification de la mise en œuvre du programme actuel et d'identifier les besoins complémentaires. Cette simultanéité des deux actions favorise la production de constats opérationnels et une conception éclairée des points d'application du financement supplémentaire. De plus, les acteurs qui sont directement mobilisés sur la requête sont principalement ceux en responsabilité de la mise en œuvre du programme Twige Neza, ce qui permet de renforcer les capacités de pilotage, de mise en œuvre et de suivi du programme en cours et plus largement, du PTE dans son ensemble.

L'allocation supplémentaire n'est pas envisagée comme devant financer un nouveau projet à part entière mais comme un moyen de renforcer les effets transformateurs du programme Twige Neza avec pour objectifs de garantir et/ou d'amplifier ses résultats, au service des théories du changement qui le sous-tendent. Dans ce cadre, les points d'application de l'allocation supplémentaire sont tout d'abord de type renforcement du projet via la consolidation de certaines interventions (augmentation des volumes des interventions actuelles, activation de leviers de changement complémentaires au service des objectifs initiaux). Étant donné le montant financier concerné, relativement important, les points d'application sont également de type « diversification » via de nouvelles extensions auprès de nouveaux enjeux et/ou publics cibles afin de répondre aux problématiques prioritaires actuelles et de renforcer les théories du changement de l'actuel programme. Enfin, pour quelques actions, un besoin de restructuration complet a été identifié, eu égard aux évolutions du contexte et des appuis des autres PTF.

En termes de mise en œuvre, les différents constats réalisés concernant le lancement du programme engagent à concentrer les efforts sur un nombre limité de problématiques, consolider les modes opératoires et éviter l'inflation du nombre d'acteurs de mise en œuvre.

Des modalités de travail adaptées

La méthodologie de travail privilégiée avec l'ensemble des parties prenantes est axée sur une approche participative et de co-construction. La mise en exergue d'enjeux partagés et « l'action même d'une projection en commun » selon les principes de l'approche orientée changement guident les réunions de travail spécifiques et les ateliers thématiques organisés. Ainsi, pour l'identification du programme, un ensemble de réunions de travail ont été organisées et deux jours de séminaire (constitué de plusieurs ateliers thématiques) ont rassemblé plus de 50 participants issus des services centraux et déconcentrés du MENRS, des partenaires techniques et financiers et de la société civile. Ces échanges ont permis d'identifier les pistes d'intervention.

Malgré les contraintes rencontrées depuis le mois d'avril 2020, le caractère participatif des travaux a été préservé. Suite aux restrictions de déplacement international causées par la pandémie du Covid-19, le travail de finalisation de la note conceptuelle et de conception du document programme s'est

ensuite organisé autour d'un processus par étape, avec des temps d'échange à distance permettant d'ajuster les analyses et propositions. Différents groupes de travail ont été constitué autour de chaque axe d'intervention identifié. Ces groupes étaient constitués des équipes ministérielles concernées et de leurs principaux partenaires d'exécution. Les résultats de ces travaux techniques ont ensuite été largement diffusés aux différentes parties prenantes du secteur membres du GSE (ensemble des partenaires, société civile etc.) afin de recueillir leurs observations et contributions. Le traitement de ces dernières a été assuré par les équipes ministérielles avec l'appui des consultants mobilisés et ont permis d'aboutir à la version provisoire du document programme. À la suite du QAR2, le document programme a été révisé par le Ministère avec l'appui des consultants et de l'Agent partenaire et diffusé aux membres du GSE pour prise en compte de leurs ultimes observations.

II. DEFIS ACTUELS ET ORIENTATIONS DE L'ALLOCATION COMPLEMENTAIRE

A. Rappel de la théorie du changement transversale de Twige Neza

La cible de haut niveau de Twige Neza, alignée sur les objectifs du PTE, est d'amener toutes/tous les jeunes burundais.es dans des délais et coûts raisonnables à atteindre les finalités du curriculum de l'enseignement fondamental.

Cette cible très générale est évidemment composite : elle embrasse ainsi les trois domaines i) de **l'équité** (tous et toutes), ii) de **l'efficience** (dans des délais et coûts raisonnables) et iii) **des acquis des apprentissages** (atteindre les finalités du curriculum de l'enseignement fondamental). Par ailleurs, elle vise le changement d'un système marqué par des vulnérabilités et ancré dans un contexte économique, social et politique fragile.

Afin d'atteindre la cible composite de haut niveau explicitée plus haut, le programme Twige Neza a retenu plusieurs objectifs généraux visés par le PTE dont le traitement apparaît comme structurant pour obtenir les changements souhaités :

- **L'amélioration de l'équité du système à travers une répartition plus équitable des ressources** (enseignants et salles de classes) afin de réduire les disparités géographiques et entre niveaux en termes de conditions d'apprentissage. Dans un contexte de fragilité comme celui du Burundi, cet objectif d'équité intègre également un soutien spécifique aux groupes les plus vulnérables, exposés aux risques et marginalisés ;
- **L'amélioration de l'efficience du système à travers la réduction du redoublement ;**
- **L'amélioration des acquis des apprentissages à travers le renforcement de l'accompagnement des enseignants dans leurs pratiques d'enseignement** via l'amélioration des conditions d'apprentissage, le développement des formations continues et de l'encadrement de proximité, avec une attention particulière pour les domaines sous tension des sciences et de la maîtrise de la langue d'enseignement (français).

Ces changements sectoriels dans les trois domaines s'appuient sur deux éléments transversaux :

- **L'évolution des représentations du processus d'enseignement-apprentissage** par les différents acteurs est une condition nécessaire à l'évolution de leurs pratiques professionnelles. Cette évolution des représentations demande un effort de sensibilisation-formation soutenu, structuré et prenant en compte les représentations préexistantes.
- **L'opérationnalisation des réseaux scolaires**, en tant que dispositif de mutualisation des compétences enseignantes et des ressources pédagogiques. En effet, les réseaux scolaires fonctionnels constituent le véhicule efficace et financièrement soutenable de (i) la mise à

disposition des équipements pédagogiques minimaux et, (ii) du renforcement des compétences enseignantes mobilisant le mentorat et l'apprentissage entre pairs.

Afin de produire ces différentes transformations du système, le programme Twige Neza tel que financé par l'allocation initiale et l'AFD, prévoit actuellement la mise en œuvre des actions suivantes :

	Coût total	%	Source
Composante 1 - Amélioration des capacités d'accueil	17 314 450	57	GPE
Action 1.1 Programme d'infrastructures	17 301 212		
Action 1.2 Conception et mise en œuvre de procédures pour l'amélioration de la gestion locale des moyens	12 198		
Action 1.3 Appui à l'élaboration d'une stratégie nationale d'entretien et maintenance des infrastructures scolaires	1 040		
Composante 2 - Amélioration de la qualité des apprentissages et de l'efficacité du système	4 820 444	16	GPE
Action 2.1 Amélioration des conditions et pratiques d'enseignement - apprentissage en français.	801 607		
Action 2.2 Amélioration des conditions et pratiques d'enseignement - apprentissage en sciences	262 595		
Action 2.3 Accompagnement des acteurs dans l'évolution de leurs pratiques pour la réduction du redoublement	505 269		
Action 2.4 Renforcement du dispositif de réseaux scolaires	3 250 973		
Composante 3 - Appui à la résilience des écoles et réduction des vulnérabilités	2 765 106	9	GPE
Action 3.1 Renforcement de l'éducation inclusive	400 000		
Action 3.2 Rétention des filles à l'école	228 884		
Action 3.3 Protection et accompagnement des enfants déscolarisés vers un retour à l'école	1 399 072		
Action 3.4 Appui à la réintégration scolaire et communautaire des rapatriés	737 150		
Composante 4 - Appui à la gestion et au pilotage du système	797 810	3	AFD
Action 4.1 Amélioration de la gestion des flux vers l'EMFP	46 905		
Action 4.2 Renforcement du SIGE	71 035		
Action 4.3 Appui à la préparation du futur PSE	679 870		
Composante 5 - Gestion, assistance technique et suivi-évaluation	3 183 600	10	AFD
Divers et imprévus	1 018 590	3	AFD
Frais de supervision	700 000	2	GPE
Total global	30 600 000	100	
Total GPE	25 600 000		
Total AFD*	5 000 000		

Comme explicité précédemment, l'allocation complémentaire est conçue comme un moyen de renforcer les effets transformateurs du programme Twige Neza avec pour objectifs de garantir et/ou d'amplifier ses résultats, au service des théories du changement qui le sous-tendent. Ainsi, dans le cadre des travaux de préparation de la requête pour l'allocation complémentaire, les analyses suivantes ont été menées :

- Analyse de l'évolution du contexte et des performances du secteur dans les trois domaines
- Analyse de l'état de mise en œuvre des interventions sectorielles sur financement intérieur et extérieur
- Analyse spécifique des retards et contraintes opérationnelles du programme Twige Neza

Sur cette base, les défis principaux de réalisation des théories du changement ont été confirmés, tant au niveau des actions à mener (logique d'intervention), que des capacités de mise en œuvre des acteurs impliqués (modes opératoires).

Les trois sections suivantes décrivent ainsi les défis identifiés pour chacun des domaines et les réponses envisagées en termes d'ajustement des interventions initiales et d'utilisation de l'allocation complémentaire. Pour plus de clarté de lecture, les analyses sous-jacentes du contexte et des performances du secteur pour chaque domaine sont détaillées dans les annexes dédiées.

B. Domaine de l'équité

L'objectif d'équité vise à éliminer toutes les disparités en matière d'éducation et donc à traiter toutes les formes d'exclusion et de marginalisation. Il implique de renforcer la capacité du système éducatif à toucher tous les apprenants.

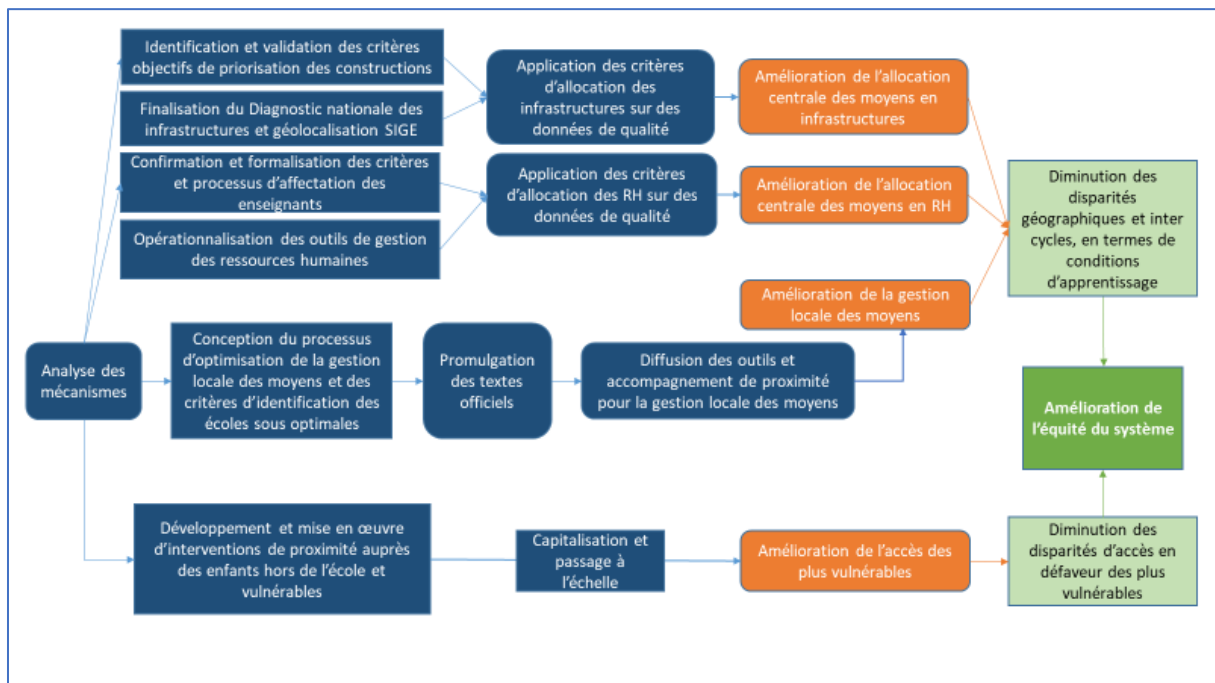
Le PTE introduit la description de ses orientations stratégiques relatives à l'amélioration de l'équité avec le constat suivant : « Les enfants burundais sont soumis à des conditions d'apprentissage très variables selon les différents points du territoire national, ce qui signifie qu'ils n'ont pas les mêmes chances de poursuivre leur scolarité le plus loin possible. » Le PTE complète ce constat en indiquant par ailleurs que le premier cycle du fondamental et notamment la première année d'enseignement présentent systématiquement des conditions plus défavorables que les autres niveaux.

La théorie du changement du domaine de l'équité repose sur une répartition plus équitable des ressources éducatives afin de réduire les disparités géographiques et inter-cycles en termes de conditions d'apprentissage. Un programme de construction scolaire, associé à une amélioration de l'affectation des enseignants, cible les zones présentant les groupes pédagogiques les plus élevés au premier cycle. Il est complété par l'accompagnement des écoles dans l'optimisation de la gestion de leurs enseignants et salles de classe vers une répartition plus équitable entre les cycles.

Dans un contexte de fragilité comme celui du Burundi, cette théorie du changement est complétée par la prise en compte spécifique des groupes les plus vulnérables, exposés aux risques et marginalisés. Ainsi, la théorie du changement du domaine de l'équité s'articule à un soutien spécifique aux populations vulnérables et à l'inclusion du système, afin de promouvoir un climat sain, protecteur, et sans violence afin d'agir sur l'accès et le maintien des élèves et spécifiquement, des populations marginalisées. Cet axe concerne l'appui à l'éducation inclusive, à la protection et au maintien des enfants à l'école, notamment les filles, à l'accompagnement des enfants déscolarisés vers un retour à l'école et enfin et à l'appui à la scolarisation des populations rapatriées.

Le schéma suivant vient préciser la théorie du changement du domaine de l'équité soutenue par le projet Twige Neza.

Théorie du changement précisée du domaine de l'équité



Les défis actuels identifiés pour la réalisation de cette théorie du changement peuvent se résumer de la manière suivante :

- **La disponibilité de salles de classe** sur le territoire reste très inférieure aux besoins qui ne cessent d'augmenter. Le ratio élèves-enseignants est de 69 pour l'année 2019-2020 en deçà

des prévisions du PSDEF qui visait un ratio de 50 pour 2020. Ce ratio élèves/SDC dans le premier cycle du fondamental est nettement plus élevé que la moyenne de tous les cycles et les disparités entre les provinces sont très importantes.

D'autre part, les prévisions de constructions du PTE n'ont pas pu être respectées, notamment celles prévues dans le programme Twige Neza qui n'ont pas été lancées. À ce titre, le financement d'une partie du programme de construction de Twige Neza par la part variable génère des risques opérationnels compliquant la mise en œuvre. Dans ce cadre, les bénéfices de la mise en place du mécanisme de priorisation des salles de classe par le Ministère ne sont pas encore observables sur la réduction des disparités entre écoles.

- **La disponibilité des enseignants** est également problématique. Le ratio élèves/enseignants pour l'enseignement fondamental est de 50 en 2019. Là encore, ce ratio est très élevé pour les trois premiers cycles du fondamental et les disparités entre provinces sont importantes. Dans environ 57% des écoles du pays, les classes comptent en moyenne entre 40 et 60 élèves par enseignant ; 31% des écoles ont moins de 40 élèves par classe et 12% comptent plus de 60 élèves pour un enseignant. L'allocation des enseignants par le niveau central reste donc à améliorer afin de réduire l'aléa dans leur répartition sur le territoire. Si des efforts sont entrepris en termes de gouvernance et ont permis de réduire la suppléance et de mener un redéploiement des enseignants en poste, ces efforts nécessitent la mise en place d'un outil efficace de gestion nationale du personnel enseignant afin de produire les résultats attendus.
- **La gestion des ressources au niveau local**, et notamment au sein des écoles, n'a pas encore pu bénéficier d'un renforcement structuré et reste sous-optimal. La gestion intra-école, réalisée par les directeurs, n'a pas encore bénéficié du nouvel encadrement prévu par le programme Twige Neza et reste trop souvent défavorable aux premiers cycles. Par ailleurs, concernant la gestion inter-écoles des enseignants, en aval de l'amélioration de la gestion nationale présentée plus haut, l'amélioration de l'affectation des enseignants par le DCE dans les écoles reste à consolider.
- **Les risques et vulnérabilités restent importants**, notamment dans certaines zones et fragilisent la demande d'école et les parcours scolaires des enfants qui s'y trouvent. Le soutien aux populations réfugiées et rapatriées et à l'éducation inclusive prévus dans l'allocation initiale vient de débuter sur le terrain et ses résultats ne peuvent donc pas encore être mesurés. Aux côtés de ces problématiques spécifiques, la vulnérabilité économique et alimentaire de nombreuses familles reste un enjeu majeur, aggravé par les conséquences de la crise du Covid-19, alors que le programme national de cantines scolaires présente encore un gap de financement substantiel. Concernant les risques sanitaires dont la crise mondiale du Covid-19 est également une illustration, le niveau d'équipement des écoles reste alarmant et constitue un facteur de vulnérabilité important. A ce titre, la mise à niveau sanitaire partielle des écoles d'intervention de Twige Neza semble ne pas être à la hauteur de l'enjeu. Enfin, la problématique des disparités de genre à l'école constitue un défi subtil au Burundi où les moyennes nationales en termes de scolarité sont plutôt en faveur des filles, tout en présentant différentes poches géographiques où des disparités importantes existent. Les défis concernent donc la compréhension fine d'un phénomène pluriel, tout en prenant en charge les vulnérabilités spécifiques déjà connues (violences basées sur le genre, grossesses précoces) et, plus généralement, la problématique des représentations et relations de genre qui se construisent à l'école.

Afin de répondre aux défis résumés ci-dessus et détaillés en annexe, les actions du programme Twige Neza concernées sont renforcées et complétées de la manière suivante grâce à l'allocation complémentaire :

Composante 1	
Action 1.1 Programme d'infrastructures	Prise en charge par l'allocation complémentaire d'une partie du programme de construction scolaire en cours de lancement , en remplacement de la part variable de l'allocation initiale. Cette part variable restant à décaisser ira financer de nouvelles activités (cf. partie part variable). Cette démarche vise à sécuriser la réalisation du programme de constructions scolaires.
Action 1.2 Conception et mise en œuvre de procédures pour l'amélioration de la gestion locale des moyens	Amélioration du contenu des formations déjà prévues. Les formations des DCE et DPE sont renforcées afin d'intégrer pleinement les questions de répartition équitable des enseignants par les structures déconcentrées, en relai l'amélioration de la gestion centrale des RH prévue grâce à l'action 4.2 - composante 4.
Action 1.3 Appui à l'élaboration d'une stratégie nationale d'entretien et maintenance des infrastructures scolaires	Sans changement.
Composante 2	
Non concernée – Domaine Qualité et Efficience	
Composante 3	
Action 3.1 Renforcement de l'éducation inclusive	Sans changement.
Action 3.2 Lutte contre les disparités de genre (<i>ex « Rétention des filles à l'école »</i>)	Action nouvelle. Cette action est totalement restructurée en collaboration avec les ONG déjà mobilisées dans l'action 3.3 (Bibliothèque sans Frontières (BSF) et Play international). Elle soutiendra la lutte contre les grossesses et abandons précoces des filles et contre les violences basées sur le genre, via le dispositif des Tantes et Pères de l'école. Ce soutien s'adossera sur le financement de l'étude prévue dans le PTE concernant les disparités de genre à l'école afin d'apporter la compréhension fine de cette problématique complexe. Il sera également complété par l'expérimentation de ressources et pratiques pédagogiques pour favoriser des relations de genre équilibrées à l'école.
Action 3.3 Protection et accompagnement des enfants déscolarisés et appui à la réintégration scolaire et communautaire	→ Sans changement. Cette action résulte de la fusion des anciennes actions 3.3 et 3.4 et absorbe le budget de l'ancienne action 3.2.
Action 3.4 Réduction du risque nutritionnel et stimulation de la demande	Action nouvelle visant à apporter un appui sur trois années au programme national de cantines scolaires afin de prendre en charge environ 100 000 enfants. La moitié de cet appui est financé par l'allocation complémentaire et l'autre moitié par la part variable de l'allocation initiale réorientée.
Action 3.5 Réduction du risque sanitaire	Action nouvelle visant à compléter la mise à niveau sanitaire des 68 écoles d'intervention sur l'allocation initiale.
Composante 4	
Action 4.1 Amélioration de la gestion des flux vers l'EMFP	Non concerné – Domaine Efficience
Action 4.2 Renforcement du SIGE	Action nouvelle. L'action 4.2 initiale de soutien au SIGE est réorientée vers le déploiement et l'opérationnalisation du module de gestion des ressources humaines au sein du SIGE.
Action 4.3 Appui à la préparation du futur PSE	Non concerné – Domaine Efficience

C. Domaine de la qualité

L'objectif de qualité vise l'amélioration des acquis des apprentissages des élèves. Il implique de renforcer la qualité des conditions d'apprentissage et de l'enseignement.

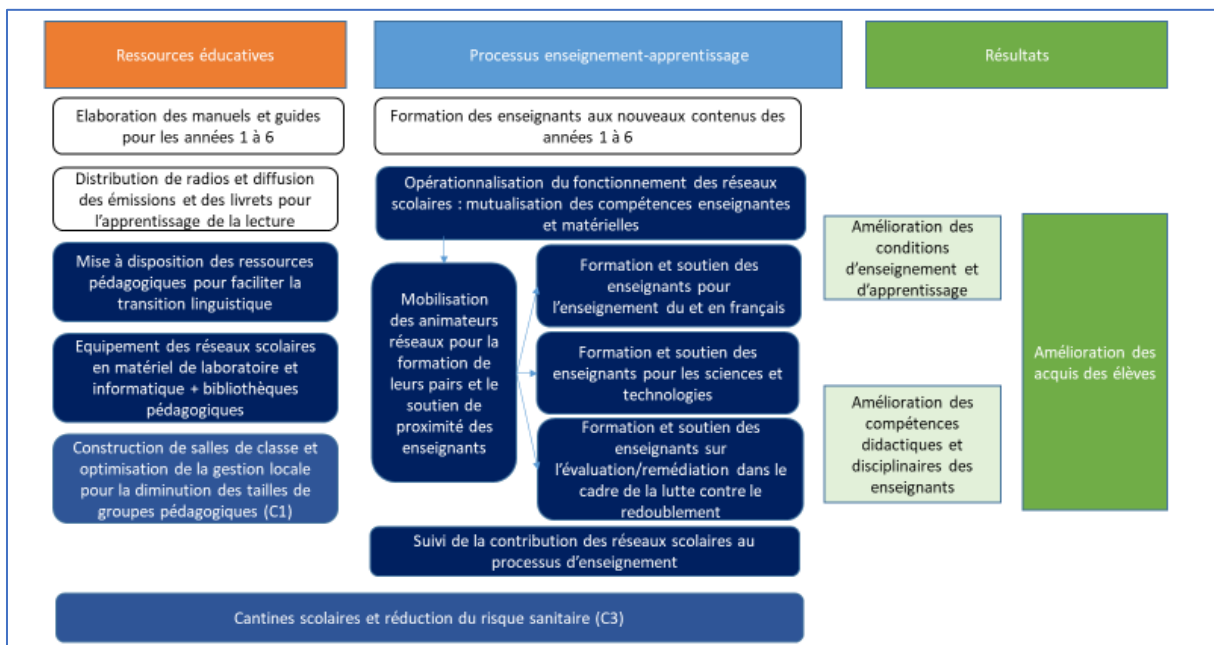
Le PTE dresse le constat que « la réalité des conditions d'apprentissage dans de nombreuses écoles et la mise en place progressive des nouveaux programmes doivent amener les enseignants à faire évoluer leurs pratiques d'enseignement et d'évaluation dans les classes. De surcroît, l'enseignement de certaines thématiques comme les sciences et le Français Langue d'Enseignement (FLE) nécessite une attention particulière ».

Pour ce faire, le PTE prévoit de s'appuyer sur le développement du dispositif des réseaux scolaires. Pour rappel, ce sont les difficultés rencontrées par les enseignants du cycle 4, notamment en sciences, qui ont conduit à la création - sans cadre réglementaire - des réseaux scolaires sous l'impulsion des bureaux pédagogiques. Ces réseaux ont permis un échange entre pairs, une concertation et une analyse d'expériences professionnelles dans une période de crise où les difficultés engendrées par la réforme du fondamental étaient immenses, et les appuis extérieurs quasi-nuls.

La théorie du changement du domaine des acquis des apprentissages repose tout d'abord sur l'amélioration des pratiques enseignantes, de leur encadrement, et des conditions d'enseignement pour agir comme un levier central dans le renforcement de ces acquis, notamment en français et sciences.

Cette théorie du changement du domaine des acquis des apprentissages repose également sur la mobilisation des réseaux scolaires comme relais de proximité d'un dispositif performant et efficient de formation continue des enseignants et comme un moyen de mutualisation des ressources matérielles.

Théorie du changement précisée du domaine des acquis des apprentissages



Les défis actuels identifiés pour la réalisation de cette théorie du changement peuvent se résumer de la manière suivante :

- **Les difficultés des élèves concernant la maîtrise du français et l'apprentissage des sciences, deux domaines prioritaires, demeurent ou s'aggravent.** Ces difficultés sont étroitement

corrélées aux conditions d'apprentissage et à l'insuffisance des compétences didactiques et pédagogiques des enseignants.

Les résultats du PASEC 2019 font état d'une aggravation des résultats des élèves en fin de scolarité primaire, c'est-à-dire en fin de 6^{ème} année. Environ 37 % des élèves sont en dessous du seuil de compétences en mathématiques contre environ 13 % en 2014. En lecture, les résultats sont particulièrement préoccupants puisqu'environ 72% des élèves sont en dessous du seuil de compétences contre 45% en 2014. Ils confirment l'enjeu de l'enseignement du français et de la transition linguistique de la langue d'enseignement du kirundi, vers le français, à partir de la 5^{ème} année.

Concernant l'enseignement des sciences, les causes identifiées dans le cadre de l'allocation initiale persistent. La problématique d'un enseignement basé sur la mémorisation et l'absence de manipulation ou d'expérimentation faute de matériel ou de posture didactique adaptée constituent toujours une réalité dans les salles de classes. La dotation en matériel pédagogique des écoles pour l'enseignement des sciences et les formations qui y sont associées destinées à faire évoluer les pratiques des enseignants, principalement financées par le projet TN, n'ont pas encore été réalisées.

- **La consolidation d'un dispositif de formation continue et son opérationnalisation via les réseaux scolaires reste un enjeu majeur de pérennité de la qualité de l'éducation.**

L'opérationnalisation des réseaux scolaires doit s'articuler avec la nouvelle Politique Nationale de Formation Continue (PNFC) qui promeut une mise en œuvre locale des actions de Formation continue (FC) impliquant des services déconcentrés solides et des chefs d'établissement renforcés dans leurs fonctions d'encadrement pédagogique en s'appuyant sur les réseaux scolaires. L'objectif, ici, est de faire des réseaux scolaires un dispositif relai de la formation continue et de l'accompagnement de proximité des enseignants ; c'est-à-dire un lieu offrant aux écoles fondamentales un ensemble de ressources pédagogiques, didactiques et matérielles pour créer des conditions facilitant les concertations, les formations, et donnant accès à des moyens partagés à partir d'une optimisation de leur emploi.

Un cadre politique a pu être établi grâce à la nouvelle PNFC, l'opérationnalisation de celui-ci reste à mener grâce (i) à la mise en place d'un dispositif national de planification de la FC et (ii) à la pleine fonctionnalité des réseaux scolaire soutenue par le projet TN. Il est nécessaire donc que l'allocation complémentaire intègre et renforce ses dimensions dans une perspective plus large de planification et de gestion de la formation continue.

Afin de répondre aux défis résumés ci-dessus et détaillés en annexe, les actions du programme Twige Neza concernées sont renforcées et complétées de la manière suivante grâce à l'allocation complémentaire :

Composante 1	
<i>Non concernée – Domaine Equité</i>	
Composante 2	
Action 2.1 Amélioration des conditions et pratiques d'enseignement - apprentissage en français.	Action renforcée. Action restructurée afin de mener un renforcement direct des compétences enseignantes dans la maîtrise de la langue française et les problématiques de son enseignement, plutôt que de s'appuyer principalement sur la mise à disposition d'outils « palliatifs » comme les émissions de radios. La mise à disposition et la promotion de l'usage de la radio seront toutefois intégrées à un ensemble plus diversifié de ressources multimédias, en complément d'une mobilisation plus forte du dispositif de formation via les animateurs réseaux.

	L'action cible toujours les besoins de formation spécifiques en didactique du français et en gestion de la transition linguistique, des enseignants des cycles 2, 3 et 4 correspondants aux années où l'enseignement en français devient de plus en plus important.
Action 2.2 Amélioration des conditions et pratiques d'enseignement - apprentissage en sciences	Action renforcée. L'allocation supplémentaire permettra d'augmenter les moyens afin de généraliser les formations en sciences en cohérence avec la généralisation de l'équipement des réseaux en matériel scientifique (cf. action 2.4)
Action 2.3 Accompagnement des acteurs dans l'évolution de leurs pratiques pour la réduction du redoublement	Non concerné – Domaine Efficience
Action 2.4 Renforcement du dispositif de réseaux scolaires et opérationnalisation de la FC	Action renforcée. Elle est renforcée avec la généralisation de l'équipement des réseaux, une actualisation du budget unitaire pour cet équipement et la précision du soutien apporté aux coûts de fonctionnement des réseaux. Elle est également complétée avec un soutien spécifique à la consolidation d'un cadre national de planification et de gestion de la formation continue du personnel enseignant, tel que prévu dans la nouvelle PNFC.
Composante 3	
Non concernée – Domaine Equité	
Composante 4	
Action 4.3 - Action renforcée. Un complément est prévu à la contribution du Burundi au PASEC 2024 afin d'assurer une production anticipée des résultats liés au niveau de maîtrise des élèves en 6 ^{ème} année du fondamental en français, qui constituera un indicateur stratégique de la qualité des apprentissages. Cette production anticipée permettra de disposer de cet indicateur avant la fin du programme TN et de l'exploiter pour le décaissement de la part variable relative au domaine des acquis des apprentissages.	

D. Domaine de l'efficience

L'objectif d'efficience vise ici l'amélioration du rendement interne du système. Il implique d'agir en priorité sur le phénomène du redoublement.

Le PTE indique qu'« une des caractéristiques du système éducatif fondamental burundais est la pratique élevée du redoublement ». En effet, le Burundi affiche les taux de redoublement parmi les plus élevés dans le monde. En 2019-2020, le pays enregistre un taux de 29% aux trois premiers cycles du fondamental. Ce taux (pour les 3 premiers cycles) est en constante augmentation depuis 2015 : 22% en 2015-2016, 27,7% en 2017-18, 26,3% en 2018-19, et enfin, 29,1% en 2019-20. Il est donc nettement supérieur à l'objectif de 13,5% fixé pour 2020-21 dans le PTE. Le RESEN 2017 relevait déjà qu'au primaire, les taux de redoublement burundais étaient deux fois plus importants que la moyenne en Afrique sub-saharienne : de 24% en 2016 contre une moyenne de 9% pour les autres pays de l'EAC⁴.

La théorie du changement du domaine de l'efficience repose donc sur la mise en place d'une stratégie efficace d'accompagnement du changement concernant la pratique du redoublement afin de réduire ce dernier. La théorie s'appuie sur une analyse de la « chaîne du redoublement » où sont identifiés les étapes et acteurs intervenant dans les processus aboutissant au redoublement, depuis l'évaluation régulière des élèves, l'attribution de notes, jusqu'aux délibérations de fin d'année des équipes pédagogiques.

⁴ Statistiques UNESCO 2016

La théorie du changement prévoit ainsi d'accompagner - via la conception de formations et la diffusion d'outils, l'ensemble de ces acteurs locaux dans l'évolution de leur représentation du phénomène, celles de leur rôle respectif, et ainsi, de modifier leurs pratiques professionnelles. Dans ce cadre, les directeurs sont accompagnés dans leur gestion pédagogique et administrative de ces décisions de passage/redoublement et les enseignants seront formés à l'évaluation positive des élèves et à l'identification et l'accompagnement des élèves en difficultés selon les principes de la remédiation.

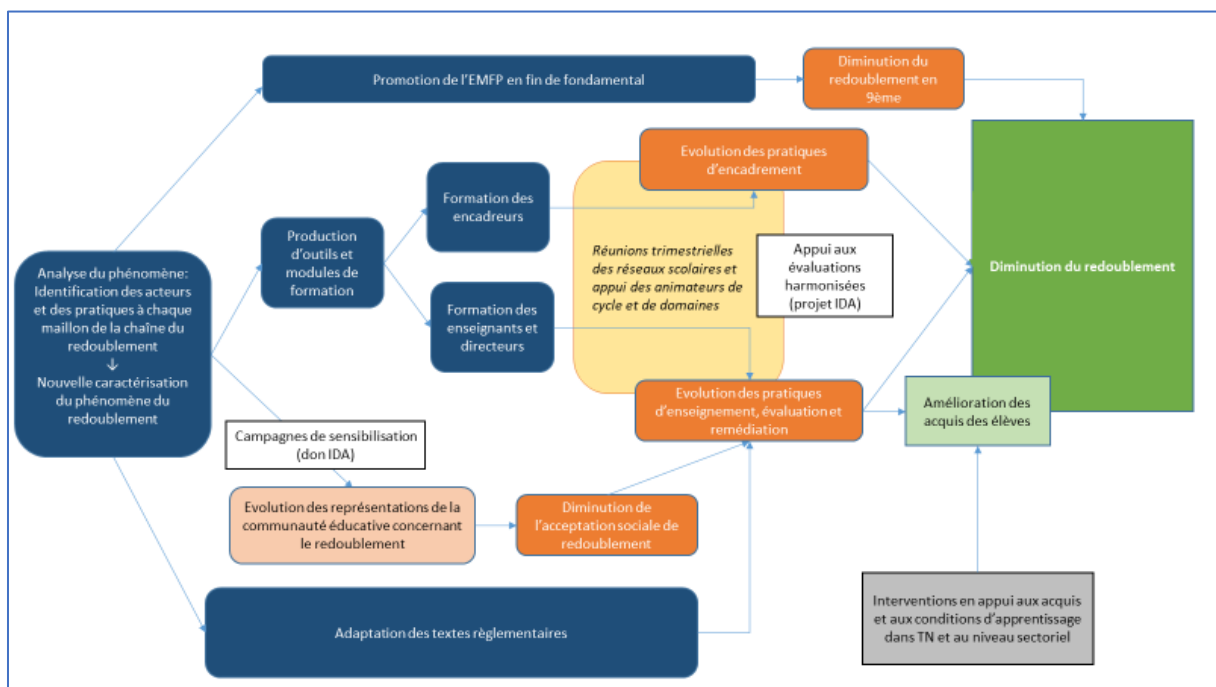
La théorie du changement comprend également la clarification et l'évolution du cadre réglementaire en lien avec les décisions de passage et de redoublement. La formation des encadreurs de proximité intégrera également l'objectif de mise en application des textes règlementaires.

L'effet transformateur réside donc dans l'action simultanée aux niveaux des représentations du phénomène du redoublement, et des compétences des acteurs.

Par ailleurs, ces leviers sont complétés par la promotion de l'Enseignement des Métiers et la formation professionnelle (EMFP) auprès des élèves de 9^{ème} année du fondamental. Ce levier résulte du constat selon lequel des parents d'élèves préfèrent faire redoubler leurs enfants si ces derniers ne sont pas acceptés au post-fondamental, plutôt que de les orienter vers l'enseignement des métiers.

Ces leviers viennent évidemment en complément de l'ensemble des efforts sectoriels visant l'amélioration des conditions d'enseignement-apprentissage dans l'enseignement général et l'EMFP.

Théorie du changement précisée du domaine de l'efficace



Les défis actuels identifiés pour la réalisation de cette théorie du changement peuvent se résumer de la manière suivante :

- **Un taux de redoublement qui augmente en 2019/2020 pour la quatrième année scolaire consécutive** . Ce taux atteint 29% aujourd'hui, pour l'ensemble du fondamental et montre une évolution relativement hors de contrôle, face à un objectif du 15,2% en 2020 dans le PTE, pour les 3 premiers cycles du fondamental.

Concernant les autres indicateurs relatifs au rendement interne du système, on observe que le taux d'abandon continue sa lente diminution depuis 2015-2016 pour arriver à 10% en 2019/2020 mais cette légère amélioration ne permet pas de contrebalancer les effets du redoublement sur la trajectoire globale des élèves au fondamental : le taux d'achèvement pour les 3 premiers cycles du fondamental perd 1,3 points de pourcentage cette année pour atteindre 56%, confirmant la détérioration tendancielle depuis 2015-2016 où il s'élevait à 64%.

- Les représentations liées au phénomène du redoublement perdurent chez les enseignants et les encadreurs et celui-ci continue d'être considéré comme la réponse principale à l'échec scolaire.** Les difficultés d'apprentissage sont toujours les premières raisons invoquées concernant le phénomène du redoublement et peu d'alternatives sont mises en œuvre par les équipes pédagogiques. Si les conditions d'enseignement (classes pléthoriques, équipements rares etc.) limitent les possibilités de remédiations, la promotion d'un ensemble de pratique alternatives auprès de ces acteurs se confirme donc comme une urgence, tant au niveau de la pratique de la notation (chez les enseignants) que des processus pédao-administratifs de décision de passage/redoublement (sous la responsabilité des directeurs et services déconcentrés). Il convient de noter que la sensibilisation auprès des acteurs éducatifs en vue de l'harmonisation des critères de passage ou de redoublement de classe menée sur la période 2011 à 2015 avait permis des progrès sensibles avec un taux de redoublement pour les trois premiers cycles de fondamental qui était passé de 33,4% à 22,3%. Il s'avère donc nécessaire de poursuivre ces efforts qui portent leurs fruits lorsqu'ils sont menés de manière soutenue, directement auprès des acteurs, pour permettre une évolution durable de leurs représentations.
- Le recours au redoublement continue d'être utilisé comme stratégie individuelle des parents et des directeurs d'école.** Les parents semblent en effet plébisciter le redoublement, notamment au cycle 4, « dans la perspective d'augmenter les chances de leurs enfants de passer le cap de l'école fondamentale et d'accéder au post-fondamental et à l'enseignement supérieur »⁵. L'interdiction du redoublement en 9^{ème} année a été considérée inapplicable par le Parlement burundais ce qui demande de concentrer les efforts sur l'incitation des parents à privilégier l'enseignement des métiers au redoublement, via l'amélioration de l'orientation positive de ces jeunes vers ce sous-secteur. Concernant les directeurs d'école, il semble que « la menace des autorités de tutelle, mais aussi des autorités administratives locales, de sanctionner les directeurs dont les résultats dans les examens nationaux sont très bas [génère du redoublement]. Le redoublement serait une des solutions pour garder le niveau élevé des élèves »⁶. Face à ce constat, une amélioration de ce cadre incitatif institutionnel semble nécessaire, en révisant les textes et processus générant cette dynamique peu vertueuse.

Afin de répondre aux défis résumés ci-dessus et détaillés en annexe, les actions du programme Twige Neza concernées sont renforcées et complétées de la manière suivante grâce à l'allocation complémentaire :

Composante 1
<i>Non concernée – Domaine Equité</i>
Composante 2

⁵ Document de travail de la revue sectorielle 2020.

⁶ Document de travail de la revue sectorielle 2020.

<p>Action 2.3 Accompagnement des acteurs dans l'évolution de leurs pratiques pour la réduction du redoublement</p>	<p>Action renforcée. Cette action a été renforcée afin de la compléter par (i) un travail d'évolution des textes réglementaires et (ii) une augmentation des budgets dédiés aux formations et au suivi afin de renforcer leurs contenus, mieux les différencier en fonction des acteurs et intégrer l'ensemble des directeurs d'école du pays.</p>
<p>Composante 3</p>	
<p><i>Non concernée – Domaine Equité</i></p>	
<p>Composante 4</p>	
<p>Action 4.1 Amélioration de la gestion des flux vers l'EMFP</p>	<p>Action renforcée. Il s'agit ici de renforcer la dimension de l'opération de promotion de l'enseignement des métiers auprès des élèves du cycle 4.</p>
<p>Action 4.2 Renforcement du SIGE</p>	<p><i>Non concerné</i></p>
<p>Action 4.3 Appui à la préparation du futur PSE</p>	<p><i>Non concerné</i></p>

III. DESCRIPTION DU PROGRAMME

A. Composante 1 - Amélioration des capacités d'accueil

Les actions de cette composante dans leur contenu sont identiques à celles figurant dans l'allocation initiale.

La composante 1 vise l'amélioration de l'accès et des conditions d'accueil en première année du fondamental, notamment par un programme de construction de salles de classe (Action 1). Ce programme vise cinq provinces prioritaires Cibitoke, Kayanza, Kirundo, Makamba, Muyinga. Un accompagnement du Bureau des Infrastructures Scolaires, des Équipements et de la Maintenance (BISEM) est également prévu (équipement et mise à disposition d'une assistance technique). La composante comprend également la mise en place de procédures pour l'amélioration de la gestion locale des moyens en identifiant, grâce au SIGE, les écoles pouvant mieux répartir leurs enseignants et leurs élèves et leur apporter l'accompagnement nécessaire (Action 2). Enfin, la composante vise le renforcement de la durabilité des infrastructures scolaire via l'appui à l'élaboration d'une stratégie nationale opérationnelle d'entretien et de maintenance des infrastructures scolaires (Action 3).

Action 1.1 - Programme d'infrastructures

Cette action reste inchangée, dans son contenu, par rapport au programme initial. L'unique changement concerne les modalités de financement : la partie du programme initialement financée par la part variable de l'allocation initiale sera financée par l'allocation complémentaire, fixe.

Objectif principal :

L'objectif principal de cette activité est de contribuer à l'amélioration de l'offre scolaire par la mise en œuvre d'un programme de constructions scolaires permettant l'amélioration équitable des conditions d'apprentissage, en particulier dans le premier cycle.

La mise en œuvre du programme d'infrastructures scolaires sera ainsi axée sur l'amélioration de l'équité géographique en termes de disponibilités de salles de classes à travers la réduction du nombre de situations critiques en termes de taille des groupes pédagogiques observées sur l'ensemble du territoire et qui expliquent en partie les taux élevés de redoublement et d'abandon aux premières classes.

Résultats attendus :

1. L'équité dans le processus d'allocation des ressources sur le territoire est renforcée par la définition et la validation de critères de priorisation des sites de constructions scolaires par le Ministère de l'Éducation avec un accent fort mis sur les contextes les plus défavorisés en termes de scolarisation.
2. Les groupes pédagogiques disposant d'effectifs pléthoriques au cycle 1 connaissent une réduction rapide et significative et des conditions d'apprentissage améliorées
3. Les capacités du BISEM sont renforcées dans le pilotage et le suivi de programmes de construction scolaire.

Description de l'action

Le Bureau de la Planification et des Statistiques de l'éducation (BPSE) et le BISEM ont pu réaliser un ensemble d'activités préparatoires - avec l'appui d'une expertise technique mobilisée par l'Agent partenaire - qui ont permis: (i) de développer un dispositif de priorisation des constructions scolaires et par là, d'identifier les écoles à prioriser pour la construction/réhabilitation de salles de classe pour le cycle 1 et, (ii) de constituer la liste des sites d'intervention à partir des données du SIGE, du diagnostic

des infrastructures scolaires (DNIES) et des données collectées sur le terrain et enfin, (iii) d'élaborer la programmation des infrastructures scolaires à réaliser.

L'ensemble de ces expertises a permis de déboucher sur une liste prioritaire de 68 sites⁷ comprenant la construction de 461 salles de classe construites ou réhabilitées, 6 blocs administratifs, 60 systèmes d'eau potable, 250 systèmes de collecte d'eau de pluie, 625 points d'eau, 999 cabines sanitaires dans les 5 provinces prioritaires Cibitoke, Kayanza, Kirundo, Makamba, Muyinga. Cette liste prioritaire et la formalisation du dispositif de priorisation sectoriel par Note circulaire ont fait l'objet d'un endossement par le Ministère, ses partenaires locaux et le PME, ce qui a permis d'atteindre l'indicateur intermédiaire 1 du domaine de l'équité « Disponibilité et validation des critères et du dispositif de priorisation des sites portant sur l'ensemble du programme d'infrastructures du MENRS » et de déclencher le décaissement de la tranche correspondante de la part variable du financement PME (768 000 USD soit 10%).

Lors de la conception du programme Twige Neza, il a été convenu que les activités à faire financer par la part variable devaient être homogènes, d'un montant équivalent ou supérieur à la part variable (soit 7,68 M USD) et enfin, un éventuel retard dans leur lancement ne devait pas mettre en péril la réalisation des autres actions du programme. L'option alors retenue a été de structurer le programme de construction scolaire en deux phases, la seconde phase étant réalisée sur financement part variable, une fois ce dernier obtenu.

Le montant de la part variable initiale a donc été affecté au financement du programme de constructions de salles de classes. Les études de terrain réalisées en 2019 ont permis de préciser les contraintes locales d'intervention, les coûts détaillés et la structure de financement du programme :

	Part fixe	Part variable	Total
SDC à construire/reconstruire ou finaliser.	193	140	333
SDC à réhabiliter	69	59	128
Sous total SDC	262	199	461
Blocs administratifs à construire	4	2	6
Accès eau potable	26	34	60
Système de collecte d'eau de pluie	141	109	250
Points d'eau	357	268	625
Cabines sanitaires	541	458	999

*SDC : salle de classe

Le programme de construction scolaire est un enjeu primordial dans la réalisation de la théorie du changement relative à l'équité d'accès du PTE et plus généralement, à l'amélioration des conditions d'apprentissage et des parcours scolaires des élèves en offrant un meilleur environnement pour les premiers apprentissages et en y réduisant la double vacation.

Or, la mise en œuvre du programme de constructions scolaires est aujourd'hui fragilisée par le phasage des travaux conditionnés à l'obtention de la part variable qui génère des difficultés de planification et de contractualisation en chaîne des maîtrises d'ouvrage déléguées et des maîtres d'œuvre.

Afin de sécuriser la mise en œuvre du programme de construction scolaire de Twige Neza, il est demandé de le délier de la part variable et, ainsi, d'inclure l'ensemble des constructions sur les parts fixes de l'allocation initiale et de l'allocation complémentaire.

⁷ Les critères de priorisation ont été déterminés de façon à agir sur les effectifs pléthoriques au-delà de 90 élèves par groupe pédagogique et la double vacation dans les classes du 1er cycle du fondamental. Les sites ont été priorités au regard des effectifs, des salles de classe, du nombre de groupes pédagogiques, du nombre d'élèves par groupe pédagogique et du nombre de salles de classe en double vacation.

Le recrutement de l'expertise technique internationale et/ou nationale en appui au BISEM est en cours et les conventions ont été signées avec les deux maîtrises d'ouvrage déléguées (MOD). Cette expertise accompagnera le BISEM dans la planification et le suivi du programme de constructions d'infrastructures scolaires mis en œuvre par les MOD mais également, sur la conception d'une stratégie nationale d'entretien et de maintenance des infrastructures (action 3 de la composante).

Une attention particulière sera apportée à la bonne complémentarité de cette action avec les financements accélérés du PME (ESU et Covid-19) concernant les ouvrages sanitaires. Ces derniers sont gérés par l'UNICEF qui assure également le rôle de MOD pour ce programme de construction de salles de classe. Ainsi, l'identification précise des sites d'intervention de ces fonds Covid et ESU étant postérieure à la planification des interventions de Twige Neza ; elle s'est déjà inscrite en complémentarité des investissements prévus en termes d'ouvrages sanitaires. En effet, concernant cet aspect, les estimations financières du Plan de réponse Covid-19 montrent que les besoins seront loin d'être totalement couverts par le financement PME. Ainsi, le plan de réponse appelle les partenaires à appuyer le Ministère dans cet immense chantier et les investissements de Twige Neza entrent donc de fait dans cet appel à contribution.

Cette articulation entre les actions des financements des allocations initiales, complémentaires et les fonds accélérés et COVID sera effective dans le cadre des réunions de coordination périodiques tenues entre les MOD et le Ministère, avec l'appui de l'expertise technique en infrastructure en cours de recrutement.

Action 1.2 - Conception et mise en œuvre de procédures pour l'amélioration de la gestion locale des moyens

Cette action reste inchangée par rapport au programme initial. Le budget a été revu légèrement à la hausse suite à la réévaluation des actions de formation à destination des chargés de planification des DCE et des DPE.

Objectif principal :

Cette action, qui n'a à ce jour pas commencé, consiste à doter le Ministère central et les services déconcentrés d'outils simples d'optimisation de la gestion locale des enseignants et des salles de classes afin d'assurer l'équité des conditions d'apprentissages au sein des écoles.

Résultats attendus :

1. Le MENRS est en mesure d'analyser et d'identifier les écoles présentant des possibilités d'optimisation en termes de répartition des enseignants, de salles de classe et de la double vacation ;
2. Le processus de gestion des ressources au niveau local est renforcé suite à la mise à disposition d'outils et d'instructions à destination des écoles et des directions communales ;
3. Les directions communales et les écoles allouent les ressources humaines et matérielles (salles de classe) en respectant les normes fixées par le MENRS et assurent ainsi des conditions d'apprentissage équitables.

Descriptif de l'action :

L'analyse du PTE a permis de rappeler que le nombre d'élèves par groupe pédagogique relevait souvent d'une organisation interne à l'école et que cette gestion des groupes pouvait conduire à des réponses différentes selon que l'on privilégiait les « grandes classes » (5^{ème} et 6^{ème} années du fondamental) ou si l'on concentrait l'effort de l'école sur les « petites classes » (1^{ère} et 2^{ème} années du

fondamental). Cette répartition des élèves qui revient au chef d'établissement se fait souvent au détriment des premiers niveaux.

Toutefois, dans une configuration où le nombre d'enseignants est contraint, il est possible de redistribuer les salles de classe en augmentant les effectifs de certaines classes (qui étaient inférieurs à la moyenne) de telle sorte que l'ensemble de l'école soit équilibré en termes de groupes pédagogiques par enseignant et par salle de classe. Pour rappel, une présentation pratique de ces possibilités d'optimisation est disponible dans l'annexe relative aux enjeux d'équité.

La mise en place d'un tel dispositif implique l'identification (i) du processus statistique permettant d'identifier ces écoles à partir du SIGE central et (ii) du processus d'accompagnement et de suivi de ces écoles par le BPSEFTP et les services déconcentrés.

L'analyse des données du SIGE et du BPSE sur les écoles sera menée afin d'identifier les valeurs de ratios (élèves/classe/enseignant, ratios de double vacation etc.) permettant de repérer statistiquement les situations problématiques et qui présentent, dans le même temps, des potentialités d'optimisation.

Sur cette base, un processus de signalement de ces situations aux DCE et aux écoles concernées et d'accompagnement de ces écoles dans la réorganisation de leurs moyens sera établi. Il inclura la mise à disposition d'une fiche synthétisant les constats et pistes d'optimisations possibles, pour chaque école.

Les chargés de planification des DCE et des DPE bénéficieront d'une formation afin d'assurer l'accompagnement des directeurs d'école dans la réorganisation de leurs moyens selon les pistes d'amélioration identifiées. Un suivi rapproché de ces opérations sera assuré par le BPSE et la DGEN sur un échantillon d'écoles identifiées afin d'analyser les résultats de ce processus et d'assurer les ajustements nécessaires.

La formation des DCE et des DPE intégrera également un volet concernant l'affectation des enseignants dans les écoles par les DCE, qui pourra ainsi prendre en compte les possibilités d'optimisation existantes, en amont des choix d'affectation.

Cette action qui s'inscrit dans le cadre de l'allocation initiale pourra avoir un effet considérable sur l'ensemble de la répartition des moyens disponibles dans le pays. Elle concourt directement, et sans coût, à la diminution du nombre de groupes pédagogiques supérieurs à 90 élèves dans le premier cycle. En outre, elle est complémentaire de l'action 4.2 de l'allocation complémentaire qui est réorientée vers le déploiement et l'opérationnalisation du module de gestion des RH au sein du SIGE.

Action 1.3 - Appui à l'élaboration d'une stratégie nationale d'entretien et maintenance des infrastructures scolaires

Cette action reste inchangée par rapport au programme initial.

Objectif principal :

L'objectif principal de cette action est de doter le MENRS d'une stratégie nationale opérationnelle d'entretien et de maintenance des infrastructures scolaires.

Résultats attendus :

1. le cadre institutionnel de la problématique de l'entretien et de la maintenance des infrastructures scolaires est défini par une stratégie nationale de pérennité des infrastructures scolaires ;
2. ce cadre inclut un dispositif d'alerte et de réponse structuré aux destructions scolaires accidentelles permettant d'appuyer efficacement les réponses apportées au niveau local ;

Descriptif de l'action :

Des ateliers de travail et de concertation à Bujumbura et en provinces, accompagnés par une expertise internationale et/ou nationale en cours de recrutement, permettront de concevoir une stratégie opérationnelle de pérennité des infrastructures scolaires.

Cette stratégie intégrera les différentes problématiques en jeu en termes de construction, entretien, maintenance préventive et curative, réhabilitations légères et lourdes, système d'information etc. et les différents acteurs intervenants dans le signalement et le traitement de ces situations (directeurs, communautés, DCE, ingénieurs des communes, BISEM etc.). La stratégie intégrera et fera référence aux outils à destination des communautés développés dans le cadre du projet PAADESCO de la Banque mondiale et s'appuiera sur la capitalisation du dispositif expérimenté avec l'appui du SIDA et visant à fournir des réponses rapides aux dégradations accidentelles des bâtiments scolaires.

Une analyse des possibilités d'actualisation périodiques de la base de données issue du DNIES sera également menée.

B. Composante 2 - Amélioration de la qualité des apprentissages et de l'efficacité du système

Approche transversale du renforcement de la qualité des apprentissages

La stratégie d'intervention de la composante 2 repose sur l'opérationnalisation des réseaux scolaires en tant que (i) dispositif relai de la formation continue et de l'accompagnement de proximité des enseignants et, (ii) de mutualisation du matériel pédagogique.

La mise en place de ce dispositif et son articulation avec l'opérationnalisation de la nouvelle PNFC permettra de mener les opérations de renforcement de capacités prioritaires identifiées qui visent l'amélioration de l'enseignement apprentissage en français, en sciences et la lutte contre le redoublement.

Ainsi, le projet Twige Neza vise deux temporalités différentes :

- À court terme, le renforcement de capacités pédagogiques et didactiques des acteurs éducatifs dans les domaines prioritaires (renforcement de capacités vertical). Ce renforcement de capacités « vertical » se matérialise dans les actions suivantes :
 - Action 2.1 - Amélioration des conditions et pratiques d'enseignement en français;
 - Action 2.2 - Amélioration des conditions et pratiques d'enseignement en sciences ;
 - Action 2.3 - Renforcement des compétences des maîtres et des encadreurs dans l'évolution de leurs pratiques pour la réduction du redoublement ;
- À moyen terme, la consolidation de capacités pérennes du système en termes de formation continue et de mise à disposition d'équipements pédagogiques, grâce au dispositif « réseaux scolaires » articulé à un cadre national de planification et de gestion de la formation continue des enseignants. Ce renforcement de capacités « horizontal » se matérialise dans l'action suivante :
 - Action 2.4 - Renforcement du dispositif de réseaux scolaires et opérationnalisation de la formation continue.

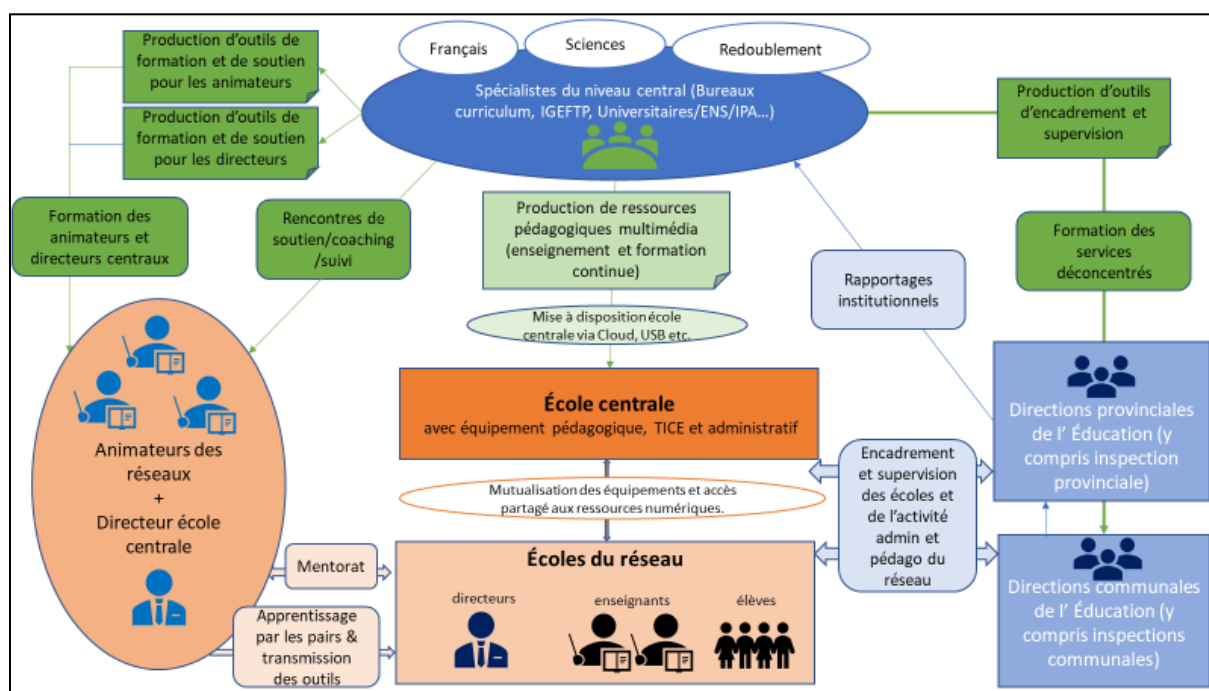
La stratégie d'intervention de la composante 2 s'inscrit donc dans le cadre de l'ordonnance ministérielle du 19/12/2019 institutionnalisant le rôle des réseaux scolaires :

« Un réseau scolaire est un regroupement d'écoles qui mettent ensemble les ressources humaines, matérielles et pédagogiques pour favoriser une meilleure réussite scolaire et un épanouissement culturel et sportif ». (Article 2)

« Le système des réseaux scolaires a pour mission de contribuer à la formation continue des enseignants, des maîtres responsables et des directeurs d'écoles fondamentales à travers la mobilisation commune des ressources humaines, matérielles et didactique afin d'améliorer leurs compétences professionnelles. » (Article 5)

Le rôle de ce dispositif dans la formation continue des enseignants est par ailleurs consacré dans le cadre stratégique national intégré relatif à la formation continue et à la carrière enseignante. Il se compose de la Politique nationale enseignante validée en décembre 2019 et de la Politique nationale de formation continue finalisée et en cours de validation.

En accord avec ces orientations générales et sur la base des travaux menés pour la préparation du programme, le fonctionnement des réseaux scolaires peut être préfiguré de la manière suivante :



Différents acteurs sont impliqués dans le fonctionnement de ce dispositif, avec des fonctions différentes :

Acteurs	Fonction
Niveau central : équipes de spécialistes par domaine/problématiques	<ul style="list-style-type: none"> • Conception et pilotage du renforcement de compétences des enseignants et encadreurs • Développement des ressources pédagogiques
Direction provinciale de l'éducation (y compris Bureau d'inspection provinciale de l'éducation)	<ul style="list-style-type: none"> • Inspection pédagogique spécialisée • Synthèse et analyse des informations des DCE – Rapportage institutionnel au niveau central. • Supervision/gestion des ressources mises à disposition des DCE

Direction communale de l'éducation (y compris Bureau d'inspection communale de l'éducation)	<ul style="list-style-type: none"> • Inspection pédagogique de proximité • Rapportage institutionnel à la DPE • Supervision et/ou gestion des ressources mises à disposition des écoles
Directeur de l'école centrale	<ul style="list-style-type: none"> • Administrateur des ressources mises à disposition du réseau via l'école centrale • Mentorat des autres directeurs du réseau
Animateurs réseaux Un animateur par cycle pour les cycles 1 à 3 et un animateur par domaine pour le cycle 4.	<ul style="list-style-type: none"> • Animation de l'apprentissage entre pairs au sein du réseau + mentorat • Identification des enseignants les moins qualifiés ayant des besoins de renforcement de capacités spécifiques
Directeurs des écoles (et/ou maîtres responsables pour les cycles 1 à 3)	<ul style="list-style-type: none"> • Supervision et appui quotidien aux enseignants • Coordination de l'accès aux ressources du réseau en lien avec directeur école centrale
Enseignants	<ul style="list-style-type: none"> • Enseignement

Chacun de ces acteurs verra ses compétences renforcées concernant les trois domaines pédagogiques prioritaires (français, sciences et redoublement) et, pour le personnel d'encadrement, concernant la gestion du dispositif des réseaux scolaires.

Les actions prévues, leurs résultats et les renforcements de compétences associés sont détaillées dans les parties suivantes.

Action 2.1 Amélioration des conditions et pratiques d'enseignement - apprentissage en français.

Objectif principal

L'objectif principal de cette action est de renforcer les capacités d'enseigner la langue française comme langue matière et d'utiliser le français comme langue d'enseignement afin de faciliter la transition linguistique.

Résultats attendus

1. Le dispositif de formation, d'accompagnement des enseignants et de mise à disposition de ressources sur la problématique de la langue d'enseignement est structuré et opérationnel.
2. Les capacités des enseignants à enseigner la langue française comme langue matière et à utiliser le français comme langue d'enseignement sont renforcées ; les enseignants sont en mesure d'identifier les difficultés linguistiques des élèves, d'améliorer leurs pratiques d'enseignement et d'utiliser de manière optimale les ressources mises à leur disposition.

Description de l'action

1. Constitution de l'équipe de spécialistes et analyse des difficultés pédagogiques et didactiques spécifiques au français.

Une équipe de spécialiste sera constituée au niveau central. Cette équipe sera composée de concepteurs des bureaux pédagogiques, de conseillers à l'inspection, de représentants du BPSE et de personnels de l'enseignement supérieur disposant d'une expertise approfondie en didactique du français et en français.

Cette équipe assurera une analyse des difficultés enseignantes et des élèves, sur la base d'une opération initiale d'observation et d'analyse des pratiques d'enseignement-apprentissage dans les

classes des cycles 3 et 4. L'ensemble de cette activité a été d'ores et déjà détaillée au sein d'un document de planification. Le programme APPRENDRE appuie par son expertise ces travaux d'analyse.

2. Élaboration des ressources pédagogiques et des modules de formation à destination des différents acteurs.

Sur la base de ces diagnostics concernant les difficultés des enseignants, et en accord avec le schéma général de formation continue basé sur les réseaux scolaires présenté plus haut, des travaux de conception seront ensuite menés par l'équipe de spécialistes. Ces travaux permettront de produire :

- Des modules de formation pour renforcer les compétences des Inspections communales et provinciales et les préparer à assurer une supervision pédagogique des écoles sur ces problématiques. Des outils spécifiques de suivi seront également conçus.
- Des modules de formation pour renforcer les compétences des animateurs réseaux et les préparer à restituer cette formation auprès des autres enseignants, en embrassant les principes de l'apprentissage entre pairs (expérimenter – discuter – transposer).
- Des outils pédagogiques pour permettre aux enseignants de mieux dispenser leurs enseignements (format papier et/ou numérique-multimédia).
- Des ressources d'auto-formation pour les enseignants (format papier et/ou numérique-multimédia).

Un accompagnement du Ministère dans ce processus de conception spécifique est prévu à travers la mobilisation d'une expertise internationale et/ou nationale en aval de l'appui du programme APPRENDRE⁸. Ces productions seront ensuite ajustées et validées en consultant un panel plus large de représentants de la section français du BECEF, des conseillers pédagogiques du BECEPFGP, de l'enseignement supérieur et de l'IGE.

3. Mise en œuvre des formations et diffusion des ressources pédagogiques

Deux opérations de formation directe (et non pas en cascade) seront réalisées par les spécialistes de l'équipe centrale :

- Formation des inspections communales, provinciales et des directeurs des écoles centrales des réseaux à la supervision des pratiques d'enseignement-apprentissage du français et en français.
- Formation des animateurs réseaux : renforcement didactique des animateurs et de leurs capacités d'animation de l'apprentissage entre paires chez les enseignants, concernant l'enseignement du et en français.

Ces formations permettront notamment de présenter aux acteurs les ressources pédagogiques développées à leur effet et les moyens d'y accéder à distance. Ces ressources produites sous format papiers et numériques seront mis à disposition lors des formations (versions papier et clés USB) mais également stockées en ligne afin de les rendre accessibles aux équipements numériques installés dans les réseaux et à tout personnel disposant d'un terminal connecté à internet. Ces ressources seront destinées (i) aux animateurs pour leurs actions de formation et de soutien, (ii) aux enseignants pour les aider à préparer et mener leurs enseignements, ainsi que pour s'auto-former et (iii) aux élèves dans le cadre de leur apprentissage.

4. Suivi/accompagnement de l'apprentissage entre pairs au sein des réseaux et de l'évolution des pratiques d'enseignement-apprentissage

⁸ Le programme APPRENDRE proposera ici une formation des spécialistes centraux sur la supervision dans le domaine du français et sur l'ingénierie de formation à grande échelle.

À la suite de ces opérations de formation et grâce au soutien multiforme apporté aux réseaux scolaires (cf. Action 2.4), il est attendu que les animateurs réseaux et les directeurs d'école centrale puissent :

- Organiser des séances de restitution des formations et d'apprentissage entre pairs au sein de leurs réseaux lors de journées pédagogiques, à destination de l'ensemble des enseignants concernés et des directeurs d'école.
- Assurer un mentorat de proximité auprès de leurs collègues.

Afin de soutenir les animateurs réseaux dans leur mission, ces derniers bénéficieront de deux rencontres par an avec les spécialistes du niveau central, organisées dans chaque commune.

Par ailleurs, les moyens logistiques des inspections communales seront soutenus afin d'assurer le suivi de ces activités de renforcement de compétence au sein des réseaux et la supervision pédagogique des enseignants et des écoles sur la problématique spécifique de l'enseignement du et en français. Cette supervision s'appuiera sur les outils développés à cet effet et permettra de disposer d'un suivi étroit de cet enjeu.

L'ensemble de ce suivi central et local offrira les informations nécessaires à l'équipe centrale et aux encadreurs de proximité pour ajuster leur stratégie d'accompagnement des écoles et des enseignants.

Renforcements de capacités des acteurs attendus

Spécialistes du niveau central : Bureaux curriculum, IGEFTP, Universitaires/ENS/IPA	
Compétences renforcées	- Ingénierie de formation pour l'enseignement du et en français et développement de communautés d'apprentissage au sein des réseaux. - Exploitation et développement de ressources y compris numériques pour l'apprentissage du français et l'enseignement en français. - Didactique du français et accompagnement de la transition linguistique.
Outils mis à disposition	Les outils et ressources qui existent (ELAN, IFADEM etc.) seront rassemblés avec l'appui d'APPRENDRE, afin de constituer une « matière première » pour le développement d'une banque de ressources pédagogiques dédiée.
Bureau communal et provincial d'inspection de l'éducation	
Compétences renforcées	- Suivi et accompagnement de l'apprentissage entre paires chez les enseignants - Supervision de l'enseignement en français. - Exploitation de ressources y compris numériques pour l'apprentissage du et en français. - Didactique du français et accompagnement de la transition linguistique.
Outils mis à disposition	- Guide didactique pour l'Inspection. - Outil « spécial français » pour l'inspection de classe, école et réseau.
Animateurs réseaux cycle 3 et animateurs réseaux cycle 4/français	
Compétences renforcées	- Animation de l'apprentissage entre paires chez les enseignants, concernant l'enseignement du et en français. - Mentorat des enseignants concernant l'enseignement du et en français. - Exploitation de ressources, y compris numériques, pour l'enseignement-apprentissage du et en français. - Didactique du français et accompagnement de la transition linguistique.
Outils mis à disposition	- Guide d'animation de l'apprentissage entre pairs et de mentorat. - Guide didactique pour l'Enseignant. - Ressources physiques et numériques pour l'enseignement du et en français à diffuser auprès des enseignants.
Directeurs d'école centrale	
Compétences renforcées	- Gestion et exploitation de ressources numériques pour l'enseignement-apprentissage du et en français. - Encadrement quotidien des enseignants de son école. - Didactique du français et accompagnement de la transition linguistique.
Outils mis à disposition	- Guide de gestion des ressources du réseau (transversal).

Directeurs des écoles	
Compétences renforcées	- Suivi et soutien des enseignants pour l'enseignement du et en français. - Exploitation de ressources numériques pour l'apprentissage des langues et l'enseignement en français. - Didactique du français et accompagnement de la transition linguistique.
Outils mis à disposition	- Guide didactique pour le Directeur - Outil « spécial français » pour le suivi et le soutien des enseignants (annexe au guide du directeur).
Enseignants cycle 3 et cycle 4	
Compétences renforcées	- Didactique du français et accompagnement de la transition linguistique. - Exploitation de ressources numériques pour l'enseignement-apprentissage du et en français.
Outils mis à disposition	- Guide didactique pour l'Enseignant. - Ressources physiques et numériques pour l'enseignement du et en français.

Action 2.2 - Amélioration des conditions et pratiques d'enseignement - apprentissage en sciences

Objectif principal

L'objectif principal de cette action est de renforcer les capacités d'enseigner les sciences et la technologie selon une approche basée sur l'expérimentation, la manipulation et la déduction.

Résultats attendus

1. Les réseaux sont correctement et durablement équipés de matériels d'expérimentation scientifique de technologie (résultat partagé avec l'action 2.4) et des guides d'exploitation de ces matériels sont conçus au service du curriculum du fondamental.
2. Les enseignants exploitent les matériels dans le cadre du renforcement de compétences entre pairs animés par les animateurs réseaux et, par la suite, pour l'apprentissage des élèves.

Description de l'action

L'enjeu, ici, est d'identifier un ensemble de pratiques d'enseignement des sciences au service du programme du domaine des Sciences et Technologies pour lesquelles les matériels seront rendus disponibles grâce au dispositif de réseaux scolaires. Les formations à l'utilisation de ces matériels et les guides développés serviront de support au renforcement des compétences disciplinaires et didactique des enseignants.

1. Constitution de l'équipe de spécialistes et analyse des enjeux et difficultés dans l'enseignement des sciences et technologies

Une équipe de spécialiste sera constituée au niveau central. Cette équipe sera composée de concepteurs des bureaux pédagogiques, de conseillers à l'inspection, de représentants du BPSE et de personnels de l'enseignement supérieur disposant d'une expertise approfondie en didactique des sciences et technologies.

L'analyse des enjeux s'appuie sur une mission préalable d'observation et de collecte d'information sur le terrain afin de renforcer le diagnostic des besoins. Cette mission déjà planifiée permettra d'observer et d'analyser les pratiques enseignantes dans les classes de chimie, physique, biologie et technologie pour le cycle 4 et 3 afin de:

- Capitaliser sur les expériences existantes en lien avec la conception de matériel didactique en sciences (projet ARCHES, projet de l'ENS de fabrication locale des matériels scientifiques etc.)
- Cibler les contenus de formation à produire des guides.

- Identifier les enjeux pratiques de la mise à disposition de matériel scientifique et technologique et leur mutualisation au sein des réseaux.
- Cibler les contenus des guides d'exploitation didactique des matériels mis à disposition.

2. Définition du kit d'équipement des réseaux scolaires et développement des guides d'utilisation et des modules de formation.

Sur la base des contenus des manuels et guides des cycles 3 et 4 et du diagnostic initial, le groupe de spécialistes sciences définira la liste de matériels à prévoir au niveau des réseaux. Celle-ci sera prioritairement composée d'objets disponibles dans l'environnement des écoles et/ou au niveau national afin de maximiser la viabilité financière de cet équipement et de son fonctionnement/renouvellement.

L'équipe de spécialiste assurera ensuite la conception et la production de deux guides et des modules de formation associés afin de couvrir deux regroupements de disciplines : physique/technologie et biologie/chimie. Pour chacun de ces deux sous-domaines, un ensemble d'expériences possibles sera défini et leur utilisation en classe sera décrite. Ces guides (par domaine) seront mis à disposition lors des sessions de renforcements de capacités de l'encadrement de proximité et des animateurs réseaux de façon à pourvoir chaque école des réseaux scolaires.

Le programme APPRENDRE appuie de par son expertise ces deux premières étapes. La mobilisation d'une expertise spécifique sera assurée de manière complémentaire et notamment pour le développement des contenus multimédias et l'enjeu spécifique de l'enseignement des TIC.

3. Mise en œuvre des formations et diffusion des ressources pédagogiques

Deux opérations de formation directe (et non pas en cascade) seront réalisées par les spécialistes de l'équipe centrale :

- Formation des inspections communales, provinciales et des directeurs des écoles centrales des réseaux à la supervision des pratiques d'enseignement-apprentissage des sciences et technologies et aux enjeux de l'utilisation partagée des équipements dédiés au sein des réseaux.
- Formation des animateurs réseaux : renforcement didactique des animateurs et de leurs capacités d'animation de l'apprentissage entre pairs chez les enseignants, concernant l'enseignement des sciences et technologies. La présentation du paquet d'équipement et des techniques d'exploitation de ces derniers constituera la base de cette formation.

Ces formations seront menées concomitamment à l'équipement des réseaux financé par l'action 2.4.

Elles donneront lieu à la distribution des différentes ressources élaborées par l'équipe centrale de spécialistes (guide didactique pour l'usage des équipements, outils de supervision de l'enseignement en sciences et technologies etc.)

4. Suivi/accompagnement de l'apprentissage entre pairs au sein des réseaux et de l'évolution des pratiques d'enseignement-apprentissage

À la suite de ces opérations de formation et grâce au soutien multiforme apporté aux réseaux scolaires (cf. action 2.4), il est attendu que les animateurs réseaux et les directeurs d'école centrale puissent :

- Organiser des séances de restitution des formations et d'apprentissage entre pairs au sein de leurs réseaux lors de journées pédagogiques, à destination de l'ensemble des enseignants concernés et des directeurs d'école. Ces séances seront l'occasion de distribuer les outils reçus lors des formations avec l'équipe centrale.

- Assurer un mentorat de proximité auprès de leurs collègues.

Des moyens logistiques des inspections communales seront soutenus afin d'assurer le suivi de ces activités de renforcement de compétence au sein des réseaux ainsi que la supervision pédagogique des enseignants et des écoles sur la problématique spécifique de l'enseignement des sciences et technologies et notamment, l'usage/conservation des équipements et matériels scientifiques. Cette supervision s'appuiera sur les outils développés à cet effet et permettra de disposer d'un suivi étroit de cet enjeu.

L'équipe de spécialistes du niveau central bénéficiera aussi d'un soutien du projet pour pouvoir mener plusieurs missions de suivi-évaluation incluant des observations de classes et des rencontres avec les animateurs réseaux afin de disposer d'un retour direct sur la pertinence et l'efficacité des ressources développées et les difficultés rencontrées.

L'ensemble de ce suivi central et local offrira les informations nécessaires à l'équipe centrale et aux encadreurs de proximité pour ajuster leur stratégie d'accompagnement des écoles et des enseignants.

Renforcements de capacités des acteurs attendus

Spécialistes du niveau central : Bureaux curriculum, IGEFTP, Universitaires/ENS/IPA	
Compétences renforcées	- Ingénierie de formation pour l'enseignement des sciences et technologies et développement de communautés d'apprentissage au sein des réseaux. - Exploitation des équipements scientifiques et développement/exploitation de ressources y compris numériques pour l'apprentissage des sciences et technologies. - Didactique des sciences et technologies et approche expérimentale.
Outils mis à disposition	Les outils et ressources qui existent (Initiatives passées de l'ENS sur le matériel scientifique « fait maison », projet ARCHES etc.) seront rassemblés avec l'appui d'APPRENDRE, afin de constituer une « matière première » pour la conception du paquet d'équipement minimum et le développement de l'approche.
Bureau communal et provincial d'inspection de l'éducation	
Compétences renforcées	- Suivi et accompagnement de l'apprentissage entre paires chez les enseignants. - Supervision de l'enseignement des sciences et technologies. - Exploitation des équipements et des ressources, y compris numériques, pour l'enseignement des sciences et technologies. - Didactique des sciences et technologies et approche expérimentale.
Outils mis à disposition	- Guide didactique pour l'Inspection. - Outil « spécial Sciences et technologies » pour l'inspection de classe, école et réseau.
Animateur réseau cycle 3 + 2 animateurs réseaux cycle 4 (un pour chaque sous domaine « Bio/chimie » et « Physique/Technologie »)	
Compétences renforcées	- Animation de l'apprentissage entre paires chez les enseignants, concernant l'enseignement des sciences et technologies. - Mentorat des enseignants concernant l'enseignement des sciences. - Exploitation des équipements et autres ressources y compris numériques pour l'enseignement des sciences et technologies. - Didactique des sciences et technologies et approche expérimentale.
Outils mis à disposition	- Guide d'animation de l'apprentissage entre pairs et de mentorat. - Guide didactique pour l'Enseignant. - Ressources physiques et numériques pour l'enseignement des sciences et technologies à diffuser auprès des enseignants.
Directeurs d'école centrale	
Compétences renforcées	- Gestion et exploitation des équipements et autres ressources pour l'enseignement-apprentissage des sciences et technologies. - Encadrement quotidien des enseignants de son école. - Didactique des sciences et technologies et approche expérimentale.
Outils mis à disposition	- Guide de gestion des ressources du réseau (transversal)

Directeurs des écoles	
Compétences renforcées	- Suivi et soutien des enseignants pour l'enseignement des sciences et technologies. - Gestion/exploitation des équipements et autres ressources pour l'enseignement-apprentissage des sciences et technologies. - Didactique des sciences et technologies et approche expérimentale.
Outils mis à disposition	- Guide didactique pour le Directeur. - Outil « spécial sciences et technologie » pour le suivi et le soutien des enseignants (annexe au guide du directeur).
Enseignants cycle 3 et cycle 4	
Compétences renforcées	- Didactique des sciences et technologies et approche expérimentale. - Exploitation des équipements et autres ressources pour l'enseignement-apprentissage des sciences et technologies.
Outils mis à disposition	- Guide didactique pour l'Enseignant. - Équipements (via les réseaux scolaires) et ressources physiques et numériques pour l'enseignement des sciences et technologies.

Action 2.3 - Accompagnement des acteurs dans l'évolution de leurs pratiques pour la réduction du redoublement

Objectif principal

L'objectif principal de cette action est de réduire le redoublement en modifiant les pratiques des enseignants et encadreurs aux différentes étapes de la chaîne qui conduit des apprentissages à la décision de redoublement et, en renforçant l'intérêt des familles pour les voies alternatives au post-fondamental.

Résultats attendus

1. Les dispositions règlementaires et les orientations institutionnelles sont adaptées pour faire évoluer les pratiques négatives observées.
2. Les enseignants, aux côtés des directeurs, appliquent des pratiques d'évaluation adaptées et proposent des pratiques de remédiation en alternative au redoublement.
3. Les encadreurs accompagnent correctement les enseignants et les directeurs dans des pratiques qui favorisent la réussite des élèves.
4. Les parents et les élèves du cycle 4 non admis au post-fondamental privilégient l'enseignement des métiers en fin de 9^{ème} et limitent leur demande de redoublement tout au long du cycle.

Description de l'action

1. Constitution de l'équipe de spécialistes et analyse des défis du redoublement et des pratiques des acteurs.

Une équipe de spécialiste sera constituée au niveau central. Cette équipe sera composée de concepteurs des bureaux pédagogiques, de conseillers à l'inspection, de représentants du BPSE et de personnels de l'enseignement supérieur disposant d'une expertise approfondie dans le domaine de l'évaluation et de la réduction du redoublement.

Une analyse approfondie de la chaîne de redoublement permettra de dégager les leviers d'action auprès de chaque acteur. Ces travaux d'analyse et de réflexion bénéficient de l'appui du programme APPRENDRE⁹.

⁹ À ce propos, le Ministère de l'Éducation Nationale et de la Recherche Scientifique (MENRS) à travers l'Inspection Générale de l'Éducation, (IGE) a, du 30 mars 2020 au 10 avril 2020, organisé dans tout le pays des séances

La capitalisation des outils existants sur ce sujet sera également menée, à partir notamment du module de formation sur « le renforcement des compétences des directeurs du fondamental sur le leadership pédagogique », des outils produits dans le cadre de l'élaboration des nouveaux manuels scolaires ou encore du « module de formation continue des inspecteurs de l'enseignement de base et secondaire » produit en juin 2014 mais non diffusé. Cette capitalisation fera partie intégrante des travaux de réflexion autour des approches à privilégier dans les modules de formation dédiés au redoublement.

2. Adaptation des textes règlementaires et conception des ressources pédagogiques et des modules de formation à destination des différents acteurs.

Sur la base des diagnostics menés et des pratiques à faire évoluer identifiées au niveau de chaque acteur, des propositions d'évolution des textes règlementaires encadrant les décisions de passage et de redoublement seront élaborées par l'équipe centrale. Ces travaux permettront également d'éliminer les incitations institutionnelles perçues par les directeurs les amenant à privilégier le redoublement.

Des travaux de conception seront également menés par l'équipe de spécialistes afin d'élaborer les guides et les modules de formation. Ces travaux comprendront une séance de travail en commun et des séances de travail spécifiques aux rôles de chacun : encadreurs d'une part (services déconcentrés et directeurs), et enseignants de l'autre. L'objectif est d'accompagner - via la conception de formations et la diffusion d'outils - l'ensemble de ces acteurs locaux afin de faire évoluer leur représentation du phénomène, celle de leur rôle respectif, et par là, permettre une modification de leurs pratiques professionnelles. Les guides produits seront mis à disposition de chaque école des réseaux.

Ces deux premières étapes bénéficieront de l'accompagnement d'une expertise nationale et/ou internationale spécialisée sur ce sujet.

3. Mise en œuvre des formations et diffusion des ressources pédagogiques

Deux opérations de formation directe (et non pas en cascade) seront réalisées par les spécialistes de l'équipe centrale :

- Formation des inspections communales, provinciales et de l'ensemble des directeurs d'école visant à réaffirmer les orientations institutionnelles en la matière, vulgariser les textes règlementaires correspondants et présenter les stratégies alternatives à appliquer au redoublement.
- Formation des animateurs réseaux (un animateur par cycle) : ces formations intégreront l'explicitation des orientations institutionnelles mais se concentreront sur les stratégies alternatives à adopter pour accompagner les élèves en difficulté.

Ces formations adopteront une approche orientée changement qui prendra en considération les représentations actuelles des acteurs afin de les faire évoluer conjointement, par rapport à un diagnostic partagé de la chaîne du redoublement et la confirmation d'objectifs communs.

d'encadrement des responsables scolaires sur la réduction du redoublement. Cette mission a permis de réaliser une analyse de la chaîne conduisant des apprentissages à la décision de passage de classe ou de redoublement et d'initier le travail de ciblage de certaines activités de remédiation pour lutter contre le redoublement. Parmi ces dernières, la formalisation d'outils à destination des encadreurs permettant d'interroger les enseignants sur les évaluations qu'ils ont conduites, l'adéquation avec la matière enseignée, les barèmes, les notations et les calculs de moyenne et ainsi de faire le distinguo entre « ce qui a été appris » par les élèves et « ce qui doit être évalué ».

Ces formations donneront lieu à la distribution des différentes ressources élaborées par l'équipe centrale de spécialistes à destination de chacun des acteurs : textes règlementaires, guide de l'enseignant pour l'évaluation et la prise en charge des élèves en difficultés, outils de supervision des pratiques pédagogiques limitant le recours au redoublement etc.

4. Suivi/accompagnement de l'évolution des pratiques d'enseignement-apprentissage et des prises de décisions de passage/redoublement.

Des moyens logistiques des inspections communales seront soutenus afin d'assurer la supervision pédagogique des enseignants et des écoles sur la problématique spécifique de l'évaluation, de la prise en charge des élèves en difficultés et du recours au redoublement. Cette supervision s'appuiera sur les outils développés à cet effet et permettra de disposer d'un suivi étroit de cet enjeu.

L'équipe de spécialistes du niveau central bénéficiera aussi d'un soutien du projet pour pouvoir mener plusieurs missions de suivi-évaluation incluant des observations de classes, des rencontres avec les animateurs réseaux, les directeurs d'école et les services déconcentrés, afin de disposer d'un retour direct sur la pertinence et l'efficacité des ressources développées, l'évolution des représentations de chacun des acteurs et les difficultés rencontrées.

L'ensemble de ce suivi central et local offrira les informations nécessaires à l'équipe centrale et aux encadreurs de proximité pour ajuster leur stratégie d'accompagnement des écoles et des enseignants.

Renforcements de capacités des acteurs attendus

Spécialistes du niveau central : Bureaux curriculum, IGEFTP, Universitaires/ENS/IPA	
Compétences renforcées	- Ingénierie de formation et pédagogique concernant les pratiques liées à la réduction du redoublement. - Analyse des textes règlementaires et de l'enjeu du pilotage du système par les évaluations. - Maîtrise de la chaîne du redoublement et des représentations des acteurs.
Outils mis à disposition	Les outils et ressources qui existent seront rassemblés pour constituer une « matière première ».
Bureau communal et provincial d'inspection de l'éducation	
Compétences renforcées	- Orientations institutionnelles et textes règlementaires. - Stratégies pédagogiques alternatives au redoublement. - Encadrement des pratiques d'évaluation et des décisions de passage/redoublement.
Outils mis à disposition	- Guide pédagogique pour l'Inspection. - Outil « spécial Évaluation et décisions de passage/redoublement » pour l'inspection de classe, école et réseau.
Animateurs réseaux (un par cycle pour chaque réseau)	
Compétences renforcées	- Animation de l'apprentissage entre pairs chez les enseignants, concernant l'évolution des pratiques en classe et la prise en charge des élèves en difficultés. - Mentorat des enseignants concernant l'évaluation et la remédiation. - Stratégies pédagogiques alternatives au redoublement. - Orientations institutionnelles et textes règlementaires.
Outils mis à disposition	- Guide d'animation de l'apprentissage entre pairs et de mentorat. - Guide didactique pour l'Enseignant : évaluation/prise en charge des élèves en difficultés.
Directeurs des écoles (y compris directeur école centrale)	
Compétences renforcées	- Encadrement des pratiques d'évaluation et de remédiation des enseignants. - Stratégies pédagogiques alternatives au redoublement. - Orientations institutionnelles et textes règlementaires.
Outils mis à disposition	- Guide didactique pour le Directeur. - Outil « spécial évaluation et décisions de passage/redoublement » pour le suivi et le soutien des enseignants (annexe au guide du directeur).
Enseignants	

Compétences renforcées	- Pratiques d'évaluation et de prise en charge des élèves en difficultés. - Orientations institutionnelles et textes règlementaires.
Outils mis à disposition	- Guide didactique pour l'Enseignant.

Action 2.4 - Renforcement du dispositif de réseaux scolaires et opérationnalisation de la FC

Objectif principal

Cette action a pour objectif principal d'opérationnaliser le dispositif des réseaux scolaires en tant que (i) relai de la formation continue et de l'accompagnement de proximité des enseignants et, (ii) espace de mutualisation d'équipements et matériels pédagogiques.

Résultats attendus

1. Les réseaux scolaires sont un lieu de mutualisation pérenne des ressources matérielles au service des apprentissages des élèves et du renforcement de compétence des enseignants.
2. Les réseaux scolaires et leurs animateurs permettent de mieux identifier les enseignants ayant besoin d'une mise à niveau spécifique, de mener des opérations de formation continue plus efficaces et d'améliorer l'accompagnement professionnel des enseignants.
3. Le cadre national de planification et de gestion de la formation continue du personnel enseignant est disponible et consacre les réseaux scolaires comme outil opérationnel de la formation continue et de l'accompagnement de proximité des enseignants.

Description de l'action

1. Définition de l'équipement et du fonctionnement opérationnel des réseaux scolaires

Pour mener à bien ses nouvelles fonctions de mutualisation, de concertation, de formation continue, de relais des informations descendantes ou ascendantes, les réseaux devront disposer de différents équipements et matériels partagés tels que :

- les équipements scientifiques minimaux nécessaires aux expériences et manipulations correspondantes aux exigences du curriculum ;
- le matériel informatique permettant d'assurer un enseignement relatif au TIC (tablettes, ordinateurs, ...) et d'utiliser les TICE en tant que medium d'enseignement ou d'autoformation des enseignants ;
- une bibliothèque pédagogique ;
- le matériel de reprographie nécessaire aux fonctions de diffusion et de formation ;
- un accès à l'électricité (réseau, panneaux solaires...)

Cette liste d'équipement minimal pré-identifiée dans le projet Twige Neza a fait l'objet d'une actualisation de ses coûts unitaires stabilisant un budget de 11.000 USD par réseau.

Autour d'une équipe de travail dédiée, un état des lieux actualisé des réseaux scolaires en termes quantitatifs et qualitatifs est actuellement en cours avec la contribution du programme APPRENDRE. Cette cartographie permettra de disposer d'une vision précise et actualisée de ces réseaux dans leurs dimensions humaines et matérielles.

L'équipe de travail constituée définira ensuite le paquet d'équipement et de matériels minimal des réseaux scolaires. Cette étape de définition du matériel impliquera des temps de concertation avec

l'équipe en charge de l'action sur l'apprentissage en sciences (action 2.2) qui définiront le matériel scientifique et TIC nécessaire¹⁰.

La définition de ce paquet d'équipement et des conditions d'accueil de ces derniers dans les écoles permettra également d'identifier les réseaux pour lesquels les écoles centrales nécessitent des réhabilitations mineures (sécurisation d'une salle, petits travaux d'électricité etc.)

La conception du paquet minimal d'équipement sera accompagnée du travail de formalisation du dispositif des réseaux scolaires et de leur gestion. Il s'agira d'identifier les acteurs impliqués, de définir leurs rôles et missions autour des processus de (i) partage des équipements/matériels, (ii) de déroulement des opérations de renforcement de compétences et de travail collaboratif animé par les animateurs réseaux et enfin, (iii) de gestion, suivi et évaluation globale du dispositif.

Les comités de gestion des écoles du réseau (CGE) devront être impliqués dans le suivi de l'utilisation des ressources du réseau et de ses performances, selon des modalités à définir, dans l'esprit participatif promu par la mise en place de ces structures de gouvernance.

À l'issue de ces travaux de conception (processus de gestion et paquet d'équipement), un guide de gestion des réseaux scolaires sera produit et imprimé pour chaque école des réseaux, ainsi qu'un guide dédié à la supervision des réseaux par les services déconcentrés.

2. Acquisition et déploiement de l'équipement des réseaux scolaires.

L'équipement des réseaux scolaires sera réalisé en deux phases. La première phase permettra d'équiper en 2022 un maximum de 200 réseaux et de réaliser les petites réhabilitations/mise à niveau dans les écoles centrales, identifiées comme nécessaires. La deuxième phase menée en 2024 permettra d'équiper les autres réseaux¹¹.

En fonction de la composition du paquet d'équipement minimal des réseaux scolaires, une stratégie d'acquisition/distribution sera définie afin de préciser les types de marchés à lancer, les allotissements optimaux, les termes des contrats, etc. L'accès à l'énergie et notamment l'équipement en panneau solaire sera envisagé en capitalisant les meilleures expériences pratiques en la matière au Burundi.

3. Mise en œuvre des formations des gestionnaires

La gestion, suivi et évaluation du dispositif des réseaux scolaires repose sur plusieurs acteurs :

- Le directeur de l'école centrale du réseau : son école accueillant les principales ressources mises à disposition des réseaux, il en assure la gestion principale en collaboration avec les directeurs des autres écoles du réseau.
- Les directeurs des écoles du réseau : ils organisent l'accès de leurs enseignants et élèves aux ressources du réseau, en collaboration avec le directeur de l'école centrale.
- Les directions communales et provinciales : elles supervisent le fonctionnement des réseaux, la bonne utilisation des ressources, arbitrent les conflits et assurent l'évaluation de proximité du dispositif.

¹⁰ Pour rappel, Bibliothèques sans frontières, opérateurs de la composante 3, est également chargé d'assurer l'expérimentation de la mise à disposition de matériel numérique spécifique dans les réseaux scolaires, nommés Ideas Cube (anciennement Koombook – terme utilisé dans la requête initiale). Il s'agit de tablettes reliées à une unité créant un réseau wifi qui permet d'accéder à des données partagées localement même en l'absence d'une connexion au réseau internet. Dans le cadre de cette expérimentation, ce nouvel objet se substituera, dans quelques réseaux, à la dotation TIC. Un suivi étroit de cette expérimentation par le niveau central nourrira également la réflexion sur le matériel TIC pertinent à installer dans les réseaux.

¹¹ Cette deuxième phase « de généralisation » est financée sur la part variable.

L'ensemble de ces acteurs bénéficiera d'une formation dédiée et de la distribution du guide du directeur ou du superviseur, le cas échéant.

4. Fonctionnement des réseaux, suivi et évaluation

Le fonctionnement des réseaux scolaires ainsi consolidé doit leur permettre d'être (i) le relai de la formation continue et de l'accompagnement de proximité des enseignants grâce aux animateurs réseaux et, (ii) un espace de mutualisation d'équipements et matériels pédagogiques.

Afin d'appuyer le fonctionnement des réseaux, le projet prévoit deux opérations d'acquisition/distribution de consommables (papier, cartouches d'encre, réactifs de laboratoires etc.) pour chaque école centrale de façon à couvrir les besoins minimaux. La première opération ne concernera que les 200 réseaux équipés en 2022, pour un montant de 1 000 USD/réseau. La seconde opération réalisée en 2024 concernera l'ensemble des réseaux alors équipés mais elle ne sera que d'un montant de 700 USD/réseau, dans une logique dégressive.

Le projet soutiendra le suivi-évaluation étroit du dispositif par les DCE qui pourront s'appuyer sur les guides de supervision et leurs outils distribués lors des formations. L'administration centrale mettra en place un groupe de suivi des réseaux scolaires impliquant les directions générales concernées, soutenu par le projet dans ses travaux d'exploitation des informations remontées par les DCE et de missions d'évaluation sur le terrain.

L'ensemble de ce suivi central et local offrira les informations nécessaires pour ajuster les caractéristiques et le fonctionnement des réseaux ainsi que l'accompagnement mis en œuvre.

Renforcements de capacités des acteurs attendus

Directions responsables du niveau central	
Compétences renforcées	- Ingénierie des réseaux d'école et du travail collaboratif.
Outils mis à disposition-	- Recueil de bonnes pratiques régionales et internationales (expertise APPRENDRE).
Directions communales et provinciales de l'éducation	
Compétences renforcées	- Orientations institutionnelles et textes réglementaires. - Supervision des procédures de gestion et suivi des réseaux. - Ingénierie des réseaux d'école et du travail collaboratif.
Outils mis à disposition	- Guide de supervision de la gestion et des performances des réseaux.
Directeurs des écoles (y compris directeur école centrale)	
Compétences renforcées	- Procédures de gestion des réseaux. - Ingénierie des réseaux d'école et du travail collaboratif. - Orientations institutionnelles et textes réglementaires.
Outils mis à disposition	- Guide de gestion du réseau scolaire.

Pérennité des résultats de la composante 2

Les différents enjeux de pérennité sont pris en compte de la manière suivante dans cette composante.

- L'opération de formation des enseignants n'est pas menée selon une organisation ad-hoc : elle constitue également un test opérationnel visant à installer un dispositif en cours d'institutionnalisation (PNFC + réseaux) qui offrira un cadre pérenne de pilotage, planification et réalisation des opérations futures de formation continue.
- L'appui au fonctionnement des réseaux scolaires de TN est dégressif et couplé à un plaidoyer mené au niveau sectoriel pour la sécurisation du budget national dédié à ces coûts récurrents.

Bien que le dispositif des réseaux scolaires constitue une alternative moins coûteuse et plus efficace que les modalités classiques de formation continue en cascade et d'équipement de l'ensemble des écoles, il demande effectivement un minimum de budget de fonctionnement.

Tout en reconnaissant les difficultés financières du pays et le maintien, malgré les crises, d'un effort budgétaire soutenu au secteur de l'éducation et conforme aux prérequis du PME, l'institutionnalisation de prévisions budgétaires dédiées au fonctionnement des réseaux sera promue par les différentes parties prenantes et notamment au sein du GLPE. Le contexte est actuellement propice à ce plaidoyer puisque l'équipement des écoles en matériel scientifique et pédagogique est une priorité établie par le PND. Dans ce cadre, et au vu du choix stratégique de recourir au dispositif des réseaux scolaires pour atteindre cet objectif, les autorités s'efforcent de mobiliser et renforcer les dispositifs existants tels que les budgets de fonctionnement des écoles pour en allouer une partie au fonctionnement des réseaux.

- De même, le projet apporte un soutien spécifique aux animateurs réseaux et directeurs d'école centrales qui vise également à valoriser ce rôle spécifique qui leur est donné. Ce soutien sera également couplé à un plaidoyer pour reconnaissance institutionnelle de leur rôle, notamment en termes de carrière enseignante, tel que préconisé dans la politique nationale enseignante et la PNFC.
- Enfin, une attention particulière sera portée à la capitalisation des ressources et outils développés, au sein du nouveau cadre national de formation continue. Des modalités de gestion adaptées pour ces éléments, s'appuyant sur leur mise à disposition en ligne permanente, permettront d'assurer leur capitalisation et leur évolution efficace au cours du temps.

C. Composante 3 - Appui à la résilience des écoles et réduction des vulnérabilités

La composante 3 du programme TWIGNE NEZA cible des activités à destination des communautés pour lesquelles il était prévu la mobilisation d'opérateurs de terrain disposant d'expériences significatives sur les thématiques ciblées, d'un ancrage territorial, d'une connaissance du milieu scolaire et extra-scolaire et d'expériences intéressantes développées en faveur des populations vulnérables.

La mise en œuvre de cette composante s'est concrétisée par le lancement d'un appel à proposition d'intervention lancé aux partenaires du Ministère par l'AFD, sur les thématiques que sont le renforcement de l'éducation inclusive, la rétention des filles à l'école, l'accompagnement des déscolarisés vers l'école, la protection des enfants et l'appui à la réintégration.

Deux ONG internationales - Bibliothèques Sans Frontières (BSF) et PLAY International - ont été sélectionnées et l'UNICEF a été chargée de la mise en œuvre de l'action relative à l'éducation inclusive.¹²

L'ensemble des activités initiales n'ont pas été modifiées. Les activités relatives à l'action 3.2 concernant la Rétention des filles à l'école et l'amélioration de la santé sexuelle et reproductive ont été cependant renforcées. En effet, les activités prévues à destination de certains publics vulnérables, sont moins explicites dans les plans d'actions des opérateurs chargés de la mise en œuvre. C'est le cas de celles visant l'accueil protecteur des filles à l'école, qui en dehors de quelques actions dédiées s'inscrivent dans un cadre plus large destiné à la protection et au maintien des enfants à l'école, et à la rescolarisation des populations rapatriées.

¹² Volet numérique dans le cadre de la composante 2, action 4 concernant le renforcement du dispositif des réseaux scolaires

Les activités concernant la protection et l'accompagnement des enfants déscolarisés et l'appui à la réintégration scolaire et communautaire ont été réunies au sein d'une même action alors que dans le cadre de l'allocation initiale, elles faisaient l'objet de deux actions séparées (actions 3.3 & 3.4).

Enfin, deux nouvelles actions ont été intégrées à la composante : l'action 3.4 concernant la réduction du risque nutritionnel et la stimulation de la demande et l'action 3.5 concernant la réduction du risque sanitaire.

Au final, la composante est structurée autour des actions suivantes :

- Action 3.1 Renforcement de l'éducation inclusive
- Action 3.2 Lutte contre les disparités de genre
- Action 3.3 Protection et accompagnement des enfants déscolarisés et appui à la réintégration scolaire et communautaire
- Action 3.4 Réduction du risque nutritionnel et stimulation de la demande
- Action 3.5 Réduction du risque sanitaire

Action 3.1 Renforcement de l'éducation inclusive

Cette action est inchangée par rapport à celle de l'allocation initiale.

L'UNICEF est chargé, sous la coordination du ministère, de la mise en œuvre de cette action dans le cadre d'une convention avec le MENRS. Ces activités ciblent le renforcement des capacités de la cellule éducation inclusive, l'appui à l'élaboration et la vulgarisation de la stratégie nationale d'éducation inclusive et enfin, l'équipement du centre de référence et la formation de son personnel.

Action 3.2 Lutte contre les disparités de genre

Cette action se compose des activités suivantes :

1. Étude sur les disparités entre les sexes et les relations de genre à l'école
2. Formation des tantes & pères de l'école
3. Développement de ressources numériques dédiées
4. Lutte contre les VBG par l'activité socio sportive
5. Renforcement de la cellule 0 grossesse

Activité 3.2.1 : Étude sur les disparités entre les sexes et les relations de genre à l'école

Le diagnostic sectoriel fait état d'un taux d'achèvement et de rétention des filles dans les trois premiers cycles du fondamental supérieur à celui des garçons : en 2019/2020, le taux d'achèvement s'élève à 55,8% pour les filles et à 51,9% pour les garçons, le taux d'abandon s'élève à 14,9% pour les filles et 18,7% pour les garçons. Au niveau des provinces, le taux d'achèvement des filles est inférieur à celui des garçons pour les provinces de Cibitoke, Kirundo et Muyinda, le taux d'abandon des filles est supérieur à celui des garçons pour les provinces de Bubanza et Kirundo.

L'objectif de cette activité est donc d'analyser et d'identifier les causes (i) de l'abandon croissant des garçons au fondamental (au niveau national), (ii) des fortes disparités de sexe dans certaines zones (iii) des difficultés posées par les relations de genre au sein des écoles.

En termes de résultats, l'étude fournira des propositions et recommandations qui nourriront le plan d'action de la cellule 0 grossesse et le futur Plan sectoriel. L'étude permettra également de développer du contenu spécifique qui sera intégré aux ressources numériques dédiées et présentées dans l'action 3.2.3 (les IDEAS CUBE).

Descriptif de l'activité

La conduite de l'étude sur les disparités de genre se déroulera au regard des étapes suivantes :

- 5 jours pour un atelier de conceptualisation des TDR et de la méthodologie de diagnostic
- 20 jours de diagnostic terrain
- 1 atelier d'un jour de revue à mi-parcours du diagnostic
- 20 jours de diagnostic terrain
- 5 jours d'élaboration de rapport de diagnostic
- 1 atelier d'un jour de concertation
- 1 atelier d'un jour de présentation du rapport de diagnostic.

La DGEN et l'ONG PI participeront aux ateliers de conceptualisation des TDR, de concertation et de présentation du rapport et ce dans une perspective d'appropriation et de renforcement des capacités.

BSF sera chargé de la mise en œuvre de cette étude. Le pilotage et le suivi de l'activité seront assurés par la DGEN et la Cellule 0 grossesse. L'étude inclura aussi une évaluation du dispositif des Tantes et Pères de l'école dont un volet complémentaire sera réalisé à l'issue des formations menées (cf. activités suivantes).

Activité 3.2.2. Formation des tantes et pères de l'école

L'idée de la mise en place de la stratégie des Tantes et Pères école trouve son origine dans la tradition burundaise où l'éducation sexuelle à partir de l'adolescence était assurée par le père pour le garçon et la tante paternelle pour la fille. Dans le cadre scolaire, une tante et un père par école sont élus par les élèves parmi le personnel de l'école pour leur intégrité morale. L'adulte de confiance permet aux élèves de se confier et est là pour échanger et les aider à trouver des solutions.

Depuis 2014, ce dispositif est appuyé par l'UNICEF et l'ONG FAWE. L'appui visait, jusqu'en 2019, la réintégration à l'école des filles-mères (fourniture de kits de dignité, prise en charge des frais et du matériel scolaire) dans quelques communes des provinces de Muyinga (Buthinda), Makamba (Nyanza-Lac), Rumonge (Rumonge), Kirundo (Busoni), Muramvya (Muramvya), Gitega (Gitega, Mutaho Giheta, Makebuko, Bugendana, Bukirasazi, Ryansoro). En 2020, le projet a pourvu seulement des kits de dignité aux filles-mères et a installé des boîtes de suggestions dans les écoles d'intervention.

Considéré comme une priorité par le gouvernement burundais, ce dispositif a été déployé au niveau national et institutionnalisé à travers le circulaire n°620/016 du 23 avril 2019. La formation des Tantes et pères de l'école s'inscrit dans le cadre plus large d'un arsenal juridique et institutionnel déployé par le Burundi pour lutter contre les VBG (voir annexe).

Un module de formation « prévention des violences et des déperditions scolaires » sur lequel seront formés les tantes et pères écoles est existant. Il a été développé par la DGEN avec l'appui du FNUAP et de l'ONG CARE et validé par le Ministère.

L'activité vise à mettre en œuvre une stratégie de lutte contre les VBG et les grossesses précoces au plus près des besoins des bénéficiaires. Cette stratégie inclut la protection des jeunes filles contre les VBG et les grossesses précoces et la réduction du décrochage scolaire. Elle poursuit les objectifs suivants :

- Une meilleure prise en charge des victimes de VBG et réduction du décrochage scolaire.
- Un alignement sur les besoins, priorités et engagements nationaux et communautaires en complémentarité avec les interventions des autres bailleurs. L'allocation complémentaire

permettra de prendre les relais des financements de l'UNICEF/FAWE qui s'achèvent en février 2021.

- La création d'une dynamique de travail entre les ministères, institutions, acteurs et opérateurs au niveau central et local. En effet, l'activité implique une étroite coopération entre les acteurs éducatifs du niveau central et décentralisé, ceux du ministère de la solidarité (Centres de Développement Familial et Communautaire, Comité de protection de l'enfance) et ceux issus de la société civile impliqués dans la lutte contre les VBG. L'activité implique ainsi la clarification des rôles et des missions de chacun de ces acteurs et une complémentarité dans l'exercice de leur fonction.
- Le renforcement des capacités des acteurs éducatifs du niveau central et décentralisé selon le principe du « faire avec ».

Descriptif de l'activité

Il s'agira de mener 18 sessions de formation réparties sur les 4 provinces identifiées comme bénéficiaires de cette activité. Chaque session de formation durera 6 jours. Elle comprend :

- 5 jours de formation sur la base du module de formation « prévention des violences et des déperditions scolaires »
- 1 jour de formation spécifiquement liée aux techniques de référencement des enfants victimes de VBG et à risque de déscolarisation.

Ce dernier jour de formation sera piloté par l'ONG Play International et s'inscrit dans la continuité de son programme éducation.

Il visera spécifiquement à renforcer la coopération entre les Tantes et Pères Ecole (acteurs éducatifs) et les acteurs décentralisés de lutte contre les VBG (issus du Ministère de la solidarité¹³) notamment les Centre de Développement Familial et Communautaire (CDFC) qui prennent en charge les cas, une fois informés, et s'occupent d'assister les victimes de la manière la plus adéquate, en la redirigeant vers la structure la plus adaptée si nécessaire.

Compte tenu du nombre de participants, chaque session de formation sera animée par une équipe de 6 formateurs . L'équipe sera composée de : 4 membres de la DGEN, 1 membre de Play International, 1 membre de BSF.

Cette activité sera mise en œuvre par la DGEN via la cellule grossesse en étroite collaboration avec BSF et Play International qui se chargera de l'animation du jour de formation dédié au référencement.

Bénéficiaires de la formation

3 personnes par ECOFO. Il s'agit des tantes et pères de l'école et du Directeur des établissements soit un total de 3153 personnes, pour 1 051 ECOFO.

46 représentants des CDFC assisteront à la formation pour le dernier jour d'atelier.

Provinces ciblées

Cette activité se déroulera dans les provinces de Bururi, Rumonge, Bubanza et Kirundo.

¹³ Ministère de la Solidarité Nationale, des Affaires Sociales, des Droits de la Personne Humaine et du Genre

Il s'agit d'une part des provinces les plus touchées par les grossesses précoces et non désirées sur la période 2015-2019 (Kirundo, Bubanza, Bururi, Rumonge) et d'autre part, concernant Kirundo, il s'agit d'une des provinces ayant les taux d'abandon les plus élevés.

L'ensemble des ECOFO des provinces sélectionnées soit 1051 bénéficieront de la formation.

Activité 3.2.3. Développement de ressources numériques dédiées via l'outil Ideas Cube

L'Ideas Cube crée un hotspot Wi-Fi sur lequel les utilisateurs peuvent se connecter à l'aide d'un smartphone, d'une tablette ou d'un ordinateur pour accéder à des milliers de ressources éducatives, culturelles ou de formation.

Actuellement, 200 Ideas Cube sont déployées ou en cours de déploiement dans le pays. L'outil, une bibliothèque numérique et autonome, est bien connu du MENSUR.

L'objectif de cette activité est d'utiliser les Ideas Cube en les alimentant avec un contenu propre aux VBG. Ces Ideas cube comprendront donc des contenus concernant les thèmes de la Santé Sexuelle et Reproductive (SSR), du genre (en lien avec les résultats de l'étude -action 3.2.1-) et du développement des compétences des jeunes à la vie courante. La conception de ces contenus s'appuiera sur les résultats de l'étude sur les disparités et relations de genre réalisée.

Descriptif de l'activité

Après un diagnostic des besoins, le projet prévoit la mise à disposition d'une Ideas Cube au sein de la DGEN. Il s'agira d'un prototype à partir duquel le Ministère et BSF travailleront afin de sélectionner et intégrer du contenu spécifique. Dans un second temps, des Ideas Cube seront déployées dans les provinces de Kirundo, Bururi et Rumonge.

Les enseignants et autres personnels scolaires des ECOFO bénéficiaires seront ensuite formés :

- 1 formation initiale de 3 jours sur la prise en main du Kit Ideas Cube (utilisation du kit et de ses composants, médiation socioculturelle).
- 1 formation « 4Women » de 3 jours sur l'inclusion de la dimension genre dans les activités de médiation autour des Ideas Cube.

Enfin, des missions de suivi (2 par provinces) seront menées sur les 15 mois qui suivent le déploiement et 1 atelier permettra de capitaliser l'expérience du projet et les options de mutualisation de ces outils au sein des réseaux scolaires.

L'activité sera intégralement menée par BSF.

Provinces ciblées

Les provinces ciblées sont les trois plus touchées par les grossesses précoces et non désirées sur la période 2015-2019 à savoir, Kirundo, Bururi et Rumonge. Chaque province disposera d'une Ideas Cube soit un déploiement total de 3 Ideas Cube. La sélection des ECOFO se fera dans le cadre du comité de coordination et de suivi des activités de la composante 3.

Bénéficiaires directs

Les enseignants/directeurs, les tantes et pères écoles et autres acteurs de la communauté.¹⁴

¹⁴ Représentants des parents, représentants des clubs scolaires, autorités éducatives, animateurs des centres jeunes

Activité 3.2.4 Lutte contre le VBG par le sport

Il s'agit d'une activité complémentaire dans le cadre de la lutte contre les VBG. Elle s'inscrit dans la continuité des activités déjà menées par Play International au Burundi.

En effet, une réflexion est actuellement en cours pour intégrer la « Playdagogie » dans les programmes nationaux et ainsi envisager son extension à l'échelle nationale. Aussi, dans le cadre du pilotage et de la coordination de la composante 3 (voir encadré à ce sujet), une attention particulière sera accordée en termes de capitalisation à ces méthodes privilégiant une approche ludique de l'enseignement-apprentissage de façon à alimenter cette réflexion. La Playdagogie utilise le jeu sportif comme support éducatif afin de transmettre des messages de prévention et de sensibilisation aux enfants entre 6 et 15 ans. Elle permet de soulever des enjeux sociaux et sanitaires de façon ludique et positive. Le contenu du kit déployé dans cette activité ciblera les violences en général et les violences basées sur le genre en particulier.

L'objectif de cette activité est de former les bénéficiaires, enseignants et animateurs de centre de jeunes, à l'animation de ces séances. Un deuxième objectif poursuivi par l'activité est de constituer un pool de formateurs qui interviendront par la suite dans le cadre du déploiement du dispositif.

Descriptif de l'action

Une formation théorique visant à renforcer les compétences concernant les VBG dans le cadre d'activités socio-sportives sera dispensée aux animateurs et enseignants.

Elle sera complétée par :

- La mise à disposition d'un kit de matériel sportif et d'un cahier pédagogique/ECOFO permettant la mise en pratique des acquis de la formation par le déploiement de séances socio-sportives sur les violences en général et les violences basées sur le genre en particulier.
- Une action de suivi rapproché sur la durée du projet. Il s'agira de collectes de données relatives aux séances mises en place, de descente sur le terrain (ECOFO et Centre Jeunes) pour évaluer et renforcer les compétences acquises lors de la formation.
Un suivi des formateurs de formateurs (=superviseurs) pour un passage à l'échelle nationale de la Playdagogie comme outils de prévention des violences.

L'activité sera menée intégralement par Play international, mobilisée par le MENRS pour son expertise sur le sujet.

Provinces d'intervention et bénéficiaires

PI interviendra dans les provinces ciblées par l'action 3.2.2 et dans lesquelles l'ONG est déjà présente, à savoir : Rumonge, Bubanza et Bururi.

Au total, 63 personnes bénéficieront de cette formation :

- 3 superviseurs (1 par province) qui seront désignés par le BECEF.
- 48 animateurs qui seront des représentants de structures d'encadrement de jeunes.
- 12 enseignants en provenance de 4 ECOFO pour chacune des provinces ciblées qui seront désignés par les directeurs d'ECOFO concernés.

Activité 3.2.5 Renforcement des capacités de la cellule 0 grossesse

Le MENRS est chargé de coordonner les actions de lutte contre les Violences basées sur le genre/les grossesses des élèves en collaboration avec ses partenaires techniques et financiers à travers la cellule 0 grossesse.

Sous la responsabilité de la DGEN, la cellule 0 grossesse vise à lutter contre toutes les formes de violences à l'école et à améliorer la rétention des filles à l'école et l'achèvement de leur cursus scolaire. Plus précisément, (i) elle est responsable de la planification, du suivi et de l'évaluation des programmes, des actions et des activités de préventions des violences, et des déperditions scolaires ; (ii) elle anime, coordonne et contrôle les activités favorisant la rétention des filles à l'école, la lutte contre les VBG et grossesses des élèves et compris la mise en œuvre des actions prévues dans le PSDEF/PTE visant la rétention des filles à l'école, et l'achèvement du cursus scolaire ; (iii) elle forme les tantes et pères écoles, (iv) elle procède chaque année scolaire à la réintégration des élèves (filles et garçons) ayant abandonnés pour diverses raisons ; (v) elle coordonne l'élaboration de la stratégie nationale de lutte contre les grossesses des élèves et les abandons scolaires.

Cette cellule dispose de peu de moyens et de ressources pour mener à bien ses missions.

L'objectif principal de cette activité est de renforcer les capacités de la cellule 0 grossesse en appuyant l'élaboration de sa stratégie d'action et en fournissant les équipements de base nécessaires à son fonctionnement.

Les résultats attendus sont :

- Les attributions de la Cellule sont précisées et la cellule dispose d'une stratégie d'action.
- La cellule 0 grossesse dispose des compétences nécessaires pour piloter des actions ciblées en faveur de la rétention des filles en milieu scolaire.
- La cellule 0 grossesse est équipée.

Descriptif de l'action

Un accompagnement technique sera fourni à la Cellule pour appuyer la définition de son cahier des charges et structurer les relations entre la Cellule et ses partenaires de terrain. Le suivi rapproché des interventions de terrain et la tenue de plusieurs ateliers de concertation permettront de définir la stratégie d'action qui sera mise en œuvre dans le PSE à venir. Cet accompagnement implique un volet équipement pour permettre à la cellule 0 grossesse de fonctionner.

Action 3.3 Protection et accompagnement des enfants déscolarisés et appui à la réintégration scolaire et communautaire

Cette action est inchangée par rapport à l'allocation initiale.

L'action regroupe les activités qui portent sur la protection et l'accompagnement des enfants déscolarisés vers un retour à l'école et le soutien à la scolarisation des populations rapatriées. Les activités de cette action se matérialisent donc dans deux « projets » de 3 ans mis en œuvre par les ONGs BSF et Play international, partenaires du MESRS.

Les activités de BSF sont concentrées sur le soutien à la réintégration, notamment des rapatriés et la lutte contre l'abandon scolaire par le numérique. Elles incluent également l'expérimentation de l'usage des outils numériques Ideas Cube au sein des réseaux scolaires (cf. composante 2). Les activités de PLAY International ciblent un accès élargi aux enfants hors système scolaire, la remise à niveau et le renforcement de l'éducation par le développement d'activités socio-sportives dans le secteur non-formel.

Action 3.4 Réduction du risque nutritionnel et stimulation de la demande

Il s'agit d'une action nouvelle qui s'inscrit dans le cadre d'une convention avec le PAM pour augmenter la couverture des cantines scolaires. L'objectif de cette action est d'étendre le programme d'alimentation scolaire actuel à d'autres écoles dans les sept provinces cibles où le programme national de cantines scolaires fonctionne : Muyinga, Cibitoke, Kirundo, Bubanza, Gitega, Ngozi et Bujumbura Rural et ainsi d'améliorer le taux de couverture actuel.

L'extension du programme des cantines scolaires est une priorité du gouvernement¹⁵.

Chaque année, le gouvernement burundais, soutient le programme de cantines scolaires avec un montant de 4.800 000 000 Francs Burundais (+/- 2,5 millions USD). Cette contribution est inscrite dans la loi des finances.

Le pays s'est également doté d'une Politique Nationale d'Alimentation Scolaire (PNAS) qui a été validée en avril 2018. Elle se situe à l'intersection de deux secteurs prioritaires du développement économique et social du Burundi qui sont l'Éducation et l'Agriculture.

L'approche endogène est une part intégrante de la méthodologie de mise en place d'une cantine scolaire au Burundi. Les denrées alimentaires utilisées dans ce programme sont dans leur grande partie achetées localement auprès des petits producteurs agricoles regroupés en coopératives ou organisations de producteurs, et aux fournisseurs ou commerçants locaux jusqu'à hauteur de 30% des besoins des écoles selon les performances de la saison agricole et la disponibilité des fonds. Il s'agit d'établir un marché stable pour les denrées alimentaires locales produites par des paysans et leurs coopératives.

L'extension du programme de cantines scolaires se réfère à la PNAS et sera mis en œuvre selon l'approche endogène par le PAM et la Direction Nationale des Cantines Scolaires (DNCS). Le PAM conduit actuellement une étude de faisabilité pour lier les écoles et les producteurs dans le but d'accroître les achats locaux. Il est prévu de faire l'évaluation du marché et des coopératives.

Le financement alloué par l'Allocation complémentaire permettra de :

- Prendre le relais sur des provinces où les financements ont pris fin (Kirundo, Muyinga).
- Compléter les provinces où il n'y a, aujourd'hui, pas de certitudes sur la reconduction des financements (PAADESCO/Banque Mondiale, Pays Bas).

Le tableau suivant indique les différents financements programmés pour le programme de cantines scolaires jusqu'en 2024.

Provinces prioritaires	Partenaires financiers	Date de fin de financement				Indication sur le renouvellement du financement
		2021	2022	2023	2024	
Muyinga	Banque Mondiale ¹⁶	31/09/2021				Revue à mi-parcours du projet prévue 01/2021
Muyinga	PME ¹⁷	30/11/2021				
Cibitoke	Pays Bas ¹⁸	Provisionné	31/09/2022			

¹⁵ Il est à noter qu'une campagne baptisée Zéro Malnutrition au Burundi a été lancée par la Première dame au mois d'octobre 2020 qui est également la marraine du PNAS depuis le 20 septembre 2020

¹⁶ Projet PAADESCO- SHISHIKARA

¹⁷ Financement accéléré à la riposte de la COVID-19

¹⁸ Projet de Promotion du développement du secteur agricole à travers les achats locaux pour l'approvisionnement des cantines scolaires et la fortification des aliments locaux dans les provinces du Nord-Ouest du Burundi.

Kirundo	Banque Mondiale ¹	31/09/2021				Revue à mi-parcours du projet prévue 01/2021
Bubanza	Pays Bas ³	Provisionné	31/09/2022			Pas d'information
Gitega	Gouvernement Burundais	Provisionné	Provisionné	Provisionné	Provisionné	Financement annuel 2 500 000 USD (lait maternel et complément repas chaud)
Ngozi	Gouvernement Burundais	Provisionné	Provisionné	Provisionné	Provisionné	Financement annuel 2 500 000 USD (lait maternel et complément repas chaud)
Bujumbura Province (rural)	Pays Bas ³	Provisionné	Provisionné			Pas d'information

L'intervention aura lieu sur les années scolaires 2022/2023, 2023/2024, 2024/2025 et 2025/2026 et ciblera environ 100 000 enfants (25 000 en 2022/2023 ; 50 000 en 2023/2024 ; 17 000 en 2024/2025 et 8 000 en 2025/2026) répartis dans les ECOFO des 7 provinces cibles : Muyinga, Cibitoke, Kirundo, Bubanza, Gitega, Ngozi et Bujumbura Rural pour un coût total de 4 000 000 USD, basé sur un coût unitaire de 40 USD/enfant/an.

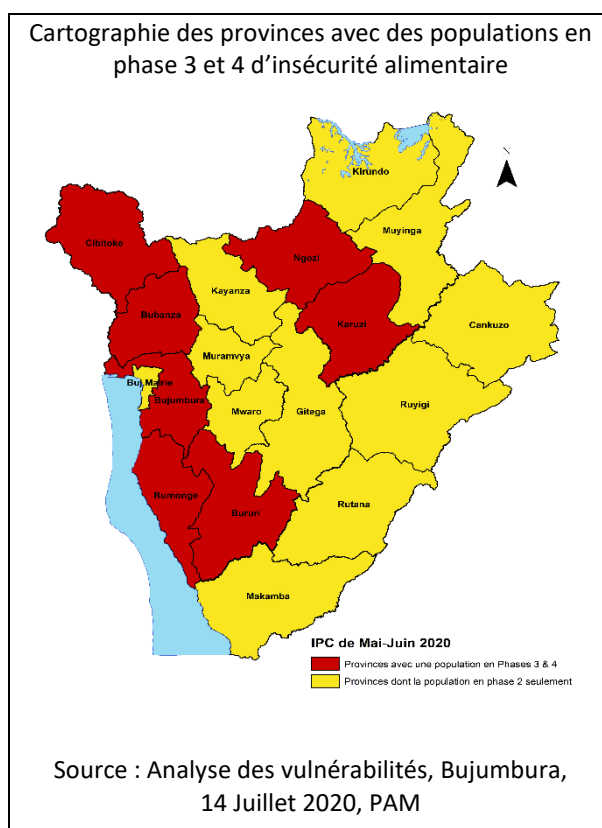
Les appuis dégressifs à partir de l'année 2024/2025 permettront de faciliter la transition entre les financements de Twige Neza et de nouveaux financements nationaux et internationaux.

Les mécanismes de priorisation des provinces et des ECOFO pour la mise en place des cantines scolaires sont ceux en vigueur et utilisés par le PAM et la DNCS.

Pour les provinces, le ciblage s'est fait à partir du Cadre Intégré de Classification Alimentaire (IPC) élaboré à partir de critères liés à l'insécurité alimentaire et utilisé par le PAM.

Comme le montre la carte ci-après, les populations des provinces identifiées, Muyinga, Cibitoke, Kirundo, Bubanza, Gitega, Ngozi et Bujumbura Rural se situent en phase 3 (crise alimentaire aiguë) et 4 (urgence humanitaire).

Figure : Insécurité alimentaire et réfugiés par provinces



Articulation financement COVID-19

La zone d'intervention de l'allocation COVID du PME a été définie, il s'agit de la province de Muyinga. Cette province fait partie de la cible de TN (parmi les 7 provinces) mais le financement COVID vise la distribution de repas chaud pour 22 269 enfants vulnérables pour une période de 11 mois à dater de janvier 2021. Ainsi le financement ne couvre déjà pas tous les besoins de la province et il sera clôturé avant la mise en œuvre de l'action de TN.

Au sein des provinces priorisées, la sélection des écoles bénéficiaires de la mise en place de cantines scolaires se fera à partir des critères de priorisation déjà établis dans le cadre de la collaboration DNCS/PAM :

- Les faibles performances scolaires constatées (après consultation de l'annuaire statistique du BPSE).
- L'existence d'infrastructures y compris sanitaires (disponibilité d'un point d'eau, l'assainissement et installations de stockage).
- L'accessibilité de l'école.
- L'engagement des communautés.

Action 3.5 – Réduction du risque sanitaire

Cette action est nouvelle par rapport au programme initial.

L'objectif de cette action est d'améliorer les équipements sanitaires et les pratiques d'hygiène dans les écoles afin de réduire le risque sanitaire et améliorer la santé des élèves et des enseignants.

En effet, la planification du programme de construction de Twige Neza n'a pas permis de répondre aux ambitions initiales en termes d'amélioration des conditions d'hygiène dans les écoles. Face aux contraintes budgétaires et à la nécessité de maximiser le nombre de salles de classes construites, la mise à niveau sanitaire initialement souhaitée a dû être fortement réduite.

Cette action consistera à assurer une mise à niveau sanitaire complète des 68 écoles dans lesquelles seront réalisées les constructions de salles de classe de la composante 1.

Pour l'ensemble de ces écoles, l'action viendra compléter les équipements existants afin de mettre ces établissements au niveau des Normes et standards des constructions scolaires au Burundi.

Comme indiqué précédemment, pour des raisons d'efficacité opérationnelle, ces opérations seront confiées aux MOD mobilisés pour les constructions de salles de classe prévues dans la composante 1. Cette organisation permettra de :

- Réduire les délais de réalisation de ces investissements sanitaires.
- Concentrer sur une même période les travaux au sein des établissements déjà concernés par la construction de salles de classe.
- Réduire les coûts grâce aux économies d'échelle réalisées.
- Maintenir une parfaite articulation avec les fonds PME Covid-19 et Education en Situation d'Urgence (ESU), grâce à la mobilisation de l'UNICEF (agent partenaire de ces fonds accélérés) qui garantira la complémentarité des programmations.

Les estimations actuelles indiquent que cette mise à niveau impliquera la construction de 305 latrines et 490 points d'eau additionnels.

En accompagnement des investissements réalisés, des opérations de formation et de sensibilisation des équipes pédagogiques, des élèves et des parents d'élèves seront menées dans les 68 écoles concernées. Elles concerneront l'entretien et la maintenance de ces équipements installés et la promotion des pratiques d'hygiène. Ces opérations seront menées par le BISEM avec l'appui des MOD, notamment pour la consolidation des outils de formation/communication. Elles incluront la distribution de petit matériel nécessaire à ces opérations d'entretien.

Pilotage et coordination de la composante 3

La composante 3 est composée de différentes actions mises en œuvre par des opérateurs externes au MENRS :

- Action 3.1 : Mise en œuvre UNICEF
- Action 3.2 : Mise en œuvre conjointe MENRS-Play-BSF
- Action 3.3 : Mise en œuvre Play et BSF
- Action 3.4 : Mise en œuvre PAM
- Action 3.5 : Mise en œuvre ABUTIP et UNICEF (Maîtrise d'ouvrage déléguée infrastructures)

Afin d'assurer un pilotage, suivi et évaluation efficace de ces actions par le MENRS, la bonne articulation des appuis et un processus de capitalisation solide des interventions menées, les espaces suivants de pilotage et de coordination sont instaurés :

1. **Comité de coordination MENRS-ONG** : ce comité mobilisant la DGEN du côté du MENRS et les ONG Play et BSF est déjà en cours de fonctionnement. Il permettra d'assurer le pilotage et la coordination des actions 3.2 et 3.3. L'articulation de ces actions avec les autres interventions sectorielles s'appuiera sur la participation de ses membres au Cluster Éducation.

2. **Comité de coordination MENRS-MOD** : ce comité mobilisant le BISEM/BPSE du côté du MENRS et l'ABUTIP et l'UNICEF en tant que maîtrise d'ouvrage déléguées est déjà constitué dans le cadre de la composante 1. Il servira à assurer le pilotage et la coordination de l'action 3.5 mise en œuvre par les mêmes MOD.
3. **Coordinations bilatérales PAM et UNICEF** : concernant l'action 3.1 de soutien à l'éducation inclusive et l'action 3.4 de soutien aux cantines scolaires, la coordination et le pilotage sont réalisés de manière bilatérale. Pour l'action 3.1, un espace de travail est déjà en place entre l'UNICEF et la DGEN/Cellule éducation inclusive. Pour l'action 3.2, un espace de travail existe déjà depuis longtemps entre le PAM et la DNCS, dans le cadre de la mise en œuvre conjointe du PNAS.

Pour terminer, ces différentes actions feront l'objet d'un suivi général discuté au sein des instances de coordination sectorielles à savoir, le Comité de Pilotage du PTE/PSE, ainsi qu'au sein du GSE. Ainsi, les PTF intervenant sur les questions de genre et de nutrition seront étroitement associés à la mise en œuvre du programme.

D. Composante 4 - Appui à la gestion et au pilotage du système

Action 4.1 - Amélioration de la gestion des flux vers l'EMFP

Cette action reste inchangée par rapport au programme initial.

Objectif principal :

Il s'agit de promouvoir l'enseignement des métiers et de la formation professionnelle au sein et hors de l'école fondamentale.

Résultats attendus :

1. 90% des élèves de 9^{ème} et leurs familles bénéficient d'une information pertinente sur les opportunités d'EMFP locales.
2. Une procédure d'orientation positive des sortants du fondamental vers l'EMFP est validée, diffusée et appliquée dans les travaux des commissions de placement.

Descriptif de l'action :

Le modèle de simulation du secteur estime chaque année à environ 100 000 le nombre d'élèves sortants du 9^{ème} qui ne poursuivront pas au post fondamental. Par ailleurs, environ 20% des élèves de 6^{ème} ont déjà quitté l'école sans même accéder au cycle 4.

Ainsi, comme le rappelle le Plan de Transition, « La volonté réaffirmée des autorités nationales dans ce document stratégique de promouvoir un enseignement de base pour tous nécessite d'offrir aussi aux jeunes burundais des solutions de formation professionnelles dans des filières courtes, accessibles sans avoir fréquenté l'enseignement post-fondamental et permettant une bonne insertion dans le monde professionnel encore majoritairement dominé par des activités informelles ».

Une récente expansion des capacités d'accueil des Centres d'enseignement des métiers a été menée par les efforts du gouvernement qui s'est fixé l'objectif d'assurer leur équipement progressif. Chaque commune possède aujourd'hui un CEM, et dix Centres de Formation professionnels (CFP) sont répartis sur sept provinces. Treize CEM bénéficient d'un accompagnement spécifique de la Coopération belge (Enabel).

Afin d'accompagner le développement progressif de l'offre de formation, le PTE propose le développement d'une stratégie de promotion de l'enseignement des métiers et de la formation professionnelle incluant des modalités d'orientation adaptées des sortants du fondamental.

Le programme financera les travaux de définition de cette stratégie de promotion qui explorera toutes les pistes évoquées dans le PTE : un travail d'analyse sur les représentations de l'orientation professionnelle, l'intervention de professionnels dans les classes sous couvert des enseignements du domaine de l'entrepreneuriat et l'organisation de journées porte-ouvertes dans certains centres au bénéfice des élèves du fondamental.

Le programme financera également la mise en œuvre d'une campagne de communication et d'information ciblée sur les offres locales de formation et leurs débouchés professionnels.

La stratégie de promotion inclura également une réflexion sur les modalités d'inclusion de l'orientation des jeunes vers les CFP par la commission de placement nationale et ses annexes provinciales. Les dispositions réglementaires correspondantes seront définies et diffusées auprès des responsables.

L'enjeu d'une orientation croissante des jeunes vers l'EMFP est crucial dans la diminution du redoublement. En effet, actuellement, les parents des enfants non admis au post-fondamental ont peu tendance à les inscrire dans des CM et/ou des CFP et préfèrent les faire redoubler jusqu'à ce qu'ils soient admissibles, ou se découragent. Ainsi, une meilleure information des parents sur les opportunités de la formation professionnelle pourrait avoir un impact substantiel sur les niveaux de redoublement en 9^{ème} et plus généralement, au cycle 4.

Action 4.2 - Renforcement de la gestion des ressources humaines

Cette action a été complètement transformée par rapport au programme initial: elle remplace l'action prévue de développement des tableaux de bord, présentant aujourd'hui une priorité moindre.

Objectif principal :

Le développement de l'application GRH intégrée au SIGE Central et compatible avec l'application STATEDUC vise à doter le département ministériel d'un outil stratégique répondant plus efficacement aux besoins liés à la gestion rationnelle des ressources humaines du système éducatif, en particulier la gestion des recrutements, du déploiement et de l'affectation du personnel enseignant en fonction des besoins réels des établissements scolaires conformément aux normes de la carte scolaire.

Résultats attendus :

1. La gestion des ressources humaines dispose des outils et données adaptés
2. L'affectation des enseignants sur le territoire est améliorée et l'aléa dans la répartition des enseignants est réduit.

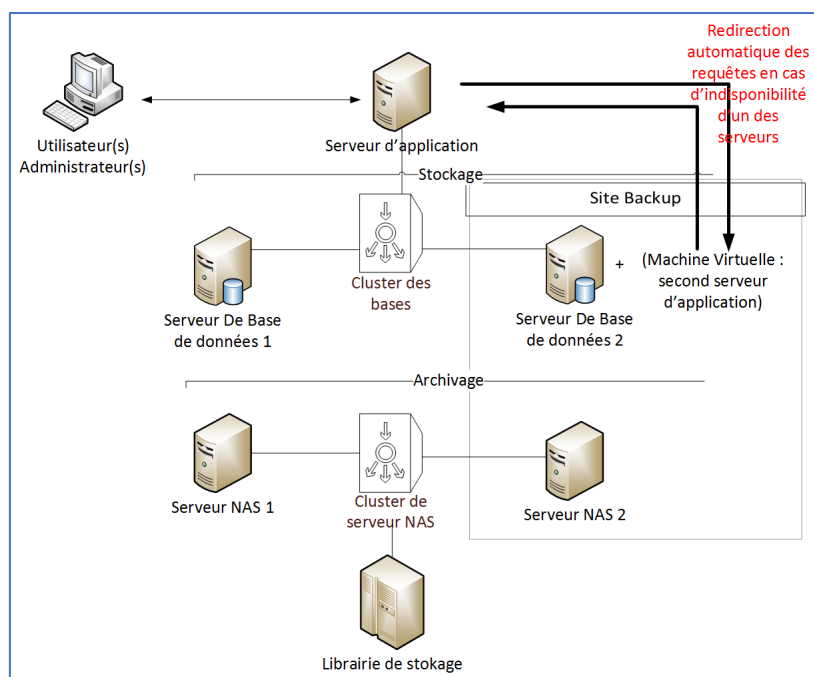
Descriptif de l'action :

Les différents diagnostics RESEN réalisés dans le pays ont mis en exergue un fort degré d'aléa dans l'allocation des enseignants aux établissements scolaires et dans l'ensemble une importante faiblesse dans le dispositif de gestion des ressources humaines du secteur. Le développement de l'application GRH permettra au ministère de maîtriser la situation réelle de la répartition du personnel enseignant et non enseignant sur le terrain et de prendre les décisions appropriées en vue d'assurer une meilleure cohérence entre leur allocation et les besoins réels du système. En synthèse, le développement et l'intégration au SIGE du module GRH permettra de relever les défis majeurs suivants :

- Meilleure identification et planification des besoins en ressources humaines (enseignants et non enseignants) en conformité avec les normes de la carte scolaire.
- Informatisation de l'ensemble du processus de gestion des ressources humaines avec une meilleure maîtrise dynamique au quotidien de la situation réelle du personnel sur le terrain et de leurs effectifs.
- Mise en place d'une base de données relationnelle sur les RH et intégrée à la base de données du SIGE Centrale et disposant d'une passerelle avec les bases de données de la fonction publique et de la solde/paie des enseignants.
- Réduction de l'aléa dans l'allocation des enseignants aux établissements.
- Meilleure maîtrise et assainissement de la masse salariale des enseignants, élimination des enseignants fictifs et renforcement de la fiabilité du système de la paie.
- Amélioration du suivi de l'assiduité/absentéisme des enseignants dans les écoles en lien avec le respect du volume horaire d'enseignement et l'amélioration de la qualité de l'éducation ;
- Amélioration de la gouvernance/transparence dans la gestion des recrutements et des affectations du personnel enseignant et administratif.
- Amélioration de la gestion et du suivi des carrières du personnel enseignant et administratif.
- Amélioration de la fiabilité et de l'exhaustivité des données sur le personnel enseignant et administratif, en particulier la possibilité de disposer d'une liste fiable des enseignants par établissement et d'avoir plus aisément la répartition réelle de la masse salariale des enseignants par niveaux d'enseignement (en évitant les lourds calculs d'estimation et de consolidation des données financières), par établissement, colline, province, genre etc.
- Produire et publier annuellement un annuaire du personnel du ministère de l'éducation nationale en vue de participer au renforcement de la gouvernance du département ministériel.

À travers la mise en place de l'application GRH, le ministère sera outillé pour assurer une meilleure rationalisation de la gestion et de l'utilisation des ressources humaines du système éducatif au profit de l'élargissement de l'accès à l'éducation pour tous, de l'amélioration de la qualité de l'éducation et du renforcement de la gouvernance du système éducatif.

Le schéma conceptuel de développement du module GRH repose globalement sur l'architecture informatique ci-dessous, à consolider :



Les différentes activités menées jusqu'ici avec l'assistance technique de l'ISU/UNESCO dans le cadre du processus de mise en place du module GRH intégré à l'application STATEDUC du SIGE central ont permis d'aboutir aux principales réalisations suivantes :

- Élaboration de l'étude diagnostique pour la mise en place de l'application de gestion des ressources humaines.
- Élaboration et validation des spécifications techniques et fonctionnelles de l'application RH ;
- Développement des modules de base de l'application RH.
- Élaboration du manuel d'utilisateur.

La suite du processus prévoit tout d'abord des travaux de formalisation des critères et processus d'affectation des enseignants. En effet, cette formalisation permettra de clarifier dans un document les critères d'affectation des enseignants qui prévalent pour le développement d'une carte scolaire d'identifier les éléments précis et/ou additionnels à exiger du module GRH afin qu'il constitue un outil efficace d'aide à la décision.

Les activités ci-dessous seront ensuite mises en œuvre, tel que décliné dans le plan global de renforcement du SIGE datant de 2018 et actualisé en début d'année 2020.

Activité/sous activité	Commentaires
Finalisation du développement de l'application GRH intégrée à STATEDUC.	<ul style="list-style-type: none"> - Un module informatique développé avec l'appui de l'UNESCO/ISU comportant les fonctionnalités de base est disponible et compatible avec STATEDUC. - Mettre à jour le module GRH et finaliser le développement des fonctionnalités complémentaires.
Acquisition des équipements informatiques et supports TICs pour l'utilisation en ligne de l'application.	<ul style="list-style-type: none"> - Équipements TIC pour les services déconcentrés en charge de l'utilisation de l'application en ligne pour les recrutements, les affectations des enseignants en fonction des besoins réels de la carte scolaire et les actes administratifs en lien avec la gestion du personnel.
Formation des responsables des services centraux et déconcentrés.	<ul style="list-style-type: none"> - Personnel des DPE, DCE et des directeurs d'école.

Activité/sous activité	Commentaires
Collecte des données sur le personnel pour la création de la base de l'année de référence (recensement biométrique du personnel) ;	- Rendre disponible les données de l'année de base sur l'ensemble du personnel.
Assistance technique à la maintenance et au suivi de la mise à jour de l'application GRH.	- Pour assurer la maintenance et la pérennisation.

Action 4.3 - Appui à la préparation et mise en œuvre du futur PSE

Cette action a été complétée par rapport au programme initial.

Objectif principal :

Cette action vise à accompagner un ensemble d'activités préparatoires à l'élaboration du futur PSE, au-delà des renforcements de capacités associés aux différentes composantes.

Résultats attendus :

1. Une analyse sectorielle complète est disponible
2. Un ensemble de données sur les acquis des élèves sont disponibles
3. Les résultats de l'évaluation de la réforme du fondamental sont disponibles et discutés en GSE
4. Le PSE et son premier plan triennal d'action sont disponibles et endossés par le GSE

Descriptif de l'action :

Ces activités préparatoires sont les suivantes :

- Appui à l'actualisation du RESEN et à l'élaboration d'un nouveau modèle de simulation incluant l'ensemble des sous-secteurs. Une convention a été signée avec l'IIPE-Pôle de Dakar afin de bénéficier d'un appui technique pour l'élaboration du plan de développement du secteur de l'éducation et de la formation 2021-2030 comprenant également l'actualisation du RESEN et du modèle de simulation. Trois missions – identification (1) et collecte des données (2) – ont d'ores et déjà été réalisées. Les travaux ont été poursuivis à distance et la production du RESEN et du modèle de simulation sont attendus pour le début d'année 2021.
- Évaluation de la mise en œuvre du PTE/PSDEF et appui aux travaux de rédaction du futur PSE.
- Le financement de la contribution du Burundi à la mise en œuvre du PASEC 2019 et 2024. Un complément est également prévu à la contribution du Burundi au PASEC 2024 afin d'assurer une production anticipée des résultats liés au niveau de maîtrise des élèves en 5^{ème} année du fondamental en français. En effet, ces résultats sont nécessaires à la validation de l'atteinte de l'indicateur final du domaine des acquis des apprentissages (cf. partie part variable). Les données seront collectées au niveau des élèves (exécution des tests) au deuxième trimestre de l'année 2024 mais la publication des résultats internationaux sera réalisée en 2025. La convention signée avec le PASEC pour l'édition 2024 inclura donc un budget additionnel afin que les équipes PASEC produisent les résultats liés au niveau de maîtrise des élèves en 6^{ème} année du fondamental en français en novembre 2024.
- Formations spécifiques pour les responsables de la planification, y compris la formation « Politiques sectorielles et gestion des systèmes éducatifs » (PSGSE) en cours de réalisation.

Le budget alloué à cette action a été augmenté afin de prendre en charge la participation au PASEC 2024 et les coûts réels des conventions avec l'IPE-Pôle de Dakar pour le développement du RESEN et du futur PSE.

IV. SYNTHES FINANCIERES DU PROGRAMME

A. Budget global du programme¹⁹

Comp.	Actions et activités	%	CT	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025
1	Amélioration des capacités d'accueil	33%	17 316 318	-	3 446 920	10 372 311	3 467 458	29 629	-	-
1.1	Programme d'infrastructures	33%	17 301 212	-	3 446 516	10 359 549	3 465 969	29 179	-	-
1.2	Conception et mise en œuvre de procédures pour l'amélioration de la gestion locale des moyens	0,0%	14 066	-	404	12 762	450	450	-	-
1.3	Appui à l'élaboration d'une stratégie nationale d'entretien et maintenance des infrastructures scolaires	0,0%	1 040	-	-	-	1 040	-	-	-
2	Amélioration de la qualité des apprentissages et de l'efficacité du système	25%	12 856 449	-	18 075	849 432	4 526 151	499 505	6 766 048	197 239
2.1	Amélioration des conditions et pratiques d'enseignement - apprentissage en français.	3%	1 740 020	-	8 000	395 339	484 659	310 916	423 659	117 447
2.2	Amélioration des conditions et pratiques d'enseignement - apprentissage en sciences	1%	642 531	-	8 000	210 179	344 560	26 597	26 597	26 597
2.3	Accompagnement des acteurs dans l'évolution de leurs pratiques pour la réduction du redoublement	2%	837 903	-	2 075	90 502	447 940	135 394	135 394	26 597
2.4	Renforcement du dispositif de réseaux scolaires et opérationnalisation de la FC	19%	9 635 995	-	-	153 411	3 248 992	26 597	6 180 397	26 597
3	Appui à la résilience des écoles et réduction des vulnérabilités	21%	10 670 468	1 800	1 112 072	2 605 441	3 319 308	2 581 847	690 000	360 000
3.1	Renforcement de l'éducation inclusive	1%	400 000	-	-	400 000	-	-	-	-
3.2	Lutte contre les disparités de genre	1,3%	682 681	-	-	177 322	291 189	164 169	50 000	-
3.3	Protection et accompagnement des enfants déscolarisés et appui à la réintégration scolaire et communautaire	5%	2 365 106	-	1 112 072	417 678	417 678	417 678	-	-
3.4	Réduction du risque nutritionnel et stimulation de la demande	8%	4 000 000	-	-	-	1 000 000	2 000 000	640 000	360 000
3.5	Réduction du risque sanitaire	6%	3 222 680	1 800	-	1 610 440	1 610 440	-	-	-
4	Appui à la gestion et au pilotage du système	5%	2 819 766	468 020	-	897 702	758 109	560 045	67 945	67 945
4.1	Amélioration de la gestion des flux vers l'EMFP	0,2%	82 038	12 038	-	23 333	23 333	23 333	-	-
4.2	Renforcement du SIGE	3%	1 691 130	-	-	606 407	722 122	226 712	67 945	67 945
4.3	Appui à la préparation du futur PSE	2%	1 046 598	455 982	-	267 962	12 654	310 000	-	-
SOUS TOTAL		84%	43 663 001	469 820	4 577 067	14 724 885	12 071 025	3 671 026	7 523 993	625 184
	Soutien aux activités performantes (enveloppe non-affectée)	1%	400 000	-	-	-	-	-	-	400 000
	Divers et imprévus	3%	1 814 000	-	-	247 117	247 117	247 117	247 117	247 117
	Gestion - Assistance technique & Suivi - Evaluation	9%	4 443 000	200 000	626 667	783 667	783 667	783 667	783 667	481 667
	Frais de supervision	3%	1 580 000	-	83 333	209 333	321 833	321 833	321 833	321 833
Grand total		100%	51 900 000	669 820	5 865 482	15 965 002	13 423 642	5 023 643	8 876 610	2 075 801

¹⁹ La ligne « divers et imprévus » vise à pouvoir faire face à toute situation ou évènement inattendu qui menacerait la bonne réalisation des activités programmées (surcoûts, besoins d'appuis additionnels etc.). La ligne « soutien aux activités performantes », quant à elle, vise à disposer d'une enveloppe non-affectée afin de financer des activités ciblées, particulièrement utiles à la réalisation des théories des changements qui n'auraient pas été identifiées au moment de l'instruction du programme. Il est attendu que l'identification de ces activités soit réalisée en 2024 et confirmée lors de la revue sectorielle de l'année 2024, en concertation avec le GSE.

B. Synthèses des modifications du programme initial et des sources de financement

Comp.	Actions	Précisions	Requête initiale		Nouvelle requête						% d'augmentation budget global	Source financement finale	
			AFD	PME Allocation initiale	Allocation initiale révisée	%	Allocation complémentaire	%	AFD	Montant final TN			%
1 - Amélioration des capacités d'accueil													
1.1	Programme d'infrastructures	RAS		17 314 450	9 634 450	38%	7 681 868	36%		17 316 318	33%	0%	PME
1.2	Conception et mise en œuvre de procédures pour l'amélioration de la gestion locale des moyens	RAS		17 301 212	9 621 212	38%	7 680 000	36%		17 301 212	33%	0%	
1.3	Appui à l'élaboration d'une stratégie nationale d'entretien et maintenance des infrastructures scolaires	RAS		12 198	12 198	0%	1 868	0%		14 066	0%	15%	
2 - Amélioration de la qualité des apprentissages et de l'efficience du système													
2.1	Amélioration des conditions et pratiques d'enseignement - apprentissage en français.	Action renforcée : augmentation des moyens pour la formation des enseignants et diversification des outils d'aide à l'enseignement développés		801 607	607 743	2%	1 132 277	5%		1 740 020	3%	117%	
2.2	Amélioration des conditions et pratiques d'enseignement - apprentissage en sciences	Action renforcée : augmentation des moyens afin de généraliser les formations en sciences (en cohérence avec la généralisation de l'équipement des réseaux en matériel scientifique, cf. action 2.4)		262 595	262 595	1%	379 936	2%		642 531	1%	145%	
2.3	Accompagnement des acteurs dans l'évolution de leurs pratiques pour la réduction du redoublement	Action renforcée : augmentation des moyens pour encadrer (par le niveau déconcentré et central) les évaluations trimestrielles et les décisions de passage/redoublement		505 269	628 917	2%	208 986	1%		837 903	2%	66%	
2.4	Renforcement du dispositif de réseaux scolaires et opérationnalisation de la FC	Action renforcée : généralisation de l'équipement des réseaux et augmentation du budget unitaire, extension des formations et augmentation des dotations pour fonctionnement des réseaux		3 250 973	8 266 973	33%	1 369 022	6%		9 635 995	19%	196%	
3 - Appui à la résilience des écoles et réduction des vulnérabilités													
3.1	Renforcement de l'éducation inclusive	RAS		2 765 106	4 765 106	19%	5 905 362	28%		10 670 468	21%	286%	PME
3.2	Lutte contre les disparités de genre	Action renforcée par un ensemble d'activités autour de la prévention des VBG, la promotion de l'hygiène menstruelle et la réflexion sur les enjeux de genre / disparités liés au sexe.		400 000	400 000	2%	-	0%		400 000	1%	0%	
3.3	Protection et accompagnement des enfants déscolarisés et appui à la réintégration scolaire et communautaire	RAS (le budget initial indiqué pour cette action constitue une fusion des budgets des activités 3.3 et 3.4 de la requête initiale)		228 884	-	0%	682 681	3%		682 681	1,3%	198%	
3.4	Réduction du risque nutritionnel et stimulation de la demande	Convention PAM pour appui au programme nationale de cantines scolaires		2 136 222	2 365 106	9%	-	0%		2 365 106		11%	
3.5	Réduction du risque sanitaire	Construction/réhabilitation équipements sanitaires + sensibilisation		-	2 000 000	8%	2 000 000	9%		4 000 000	8%	N/A	
4 - Appui à la gestion et au pilotage du système													
4.1	Amélioration de la gestion des flux vers l'EMFP	Action renforcée		797 810	-	0%	2 021 956	9%	797 810	2 819 766	5%	353%	Mixte
4.2	Renforcement du SIGE	Remplacement de l'action 4.2 initiale (expérimentation d'un dispositif de redescende de l'information) par un appui à l'opérationnalisation du module RH du SIGE (convention ISU)		46 905	-	0%	82 038	0%		82 038	0%	175%	PME
4.3	Appui à la préparation du futur PSE	RAS		71 035	-	0%	1 691 130	8%		1 691 130	3%	2381%	PME
5 - Assistance technique & Suivi - Evaluation													
Soutien aux activités performantes (enveloppe non-affectée)		Extension de l'AMO et de la gestion fiduciaire (contrat I&D)		679 870	-	0%	248 788	1%	797 810	1 046 598	2%	154%	AFD/PME
Divers et imprévus		Nouvelle activités		3 183 600	-	0%	1 060 000	5%	3 383 000	4 443 000	9%	140%	AFD/PME
Frais de supervision				-	400 000	2%	-	0%		400 000	1%	N/A	PME
TOTAL				1 018 590	334 216	1%	660 593	3%	819 190	1 814 000	3%	178%	AFD/PME
TOTAL				5 000 000	700 000	3%	880 000	4%	5 000 000	1 580 000	3%	126%	PME
TOTAL				5 000 000	25 600 000	100%	21 300 000	100%	5 000 000	51 900 000	100%	86%	

V. DISPOSITIF GENERAL DE MISE EN ŒUVRE, PILOTAGE ET SUIVI-EVALUATION

A. Mise en œuvre du programme et durée d'exécution

Le dispositif de mise en œuvre du programme Twige Neza augmenté de l'allocation supplémentaire (Twige Neza+) s'inscrit dans la continuité du dispositif actuel. Le programme est exécuté selon une approche projet. Les directions techniques du MENRS sont responsables de la mise en œuvre et du pilotage des actions envisagées. Elles sont accompagnées dans leurs fonctions par un dispositif d'appui à maîtrise d'ouvrage et délègue une partie de la mise en œuvre opérationnelle des interventions à des opérateurs externes. Un accent particulier est mis sur le renforcement des capacités de l'administration nationale.

Les services d'un agent fiduciaire sont mobilisés afin d'assurer une gestion financière efficace et rigoureuse des dépenses du programme et de se conformer aux conditions d'interventions définies par les accords internationaux en vigueur. Son périmètre d'intervention sera élargi aux nouveaux financements de l'allocation supplémentaire.

Le manuel de procédures validé en octobre 2020 dans le cadre de l'allocation initiale s'appliquera donc à l'exécution de l'ensemble des financements (allocation initiale, complémentaire et cofinancement AFD). Il spécifie les dispositions en termes de :

- Procédures générales de pilotage, coordination et rapportage
- Procédures d'opération : planifications, réalisation des actions, suivi.
- Procédures financières et comptables
- Procédures de passations de marchés
- Procédures d'audits, supervision et contrôle
- Responsabilités environnementales et sociales

L'augmentation du volume des financements amène également à demander l'extension de 18 mois de la période de mise en œuvre du programme. Cette période s'étend actuellement de juillet 2019 à juin 2024. Il est souhaité modifier la date de clôture des activités à décembre 2025.

Le tableau suivant explicite les responsabilités de mise en œuvre et de suivi, et les différentes conventions d'exécution auprès d'opérateurs externes :

COMPOSANTE/ACTIONS	DIRECTIONS DU MENRS RESPONSABLES (mise en œuvre et collecte des données)	CONVENTIONS/OPERATEURS
Composante 1 - Amélioration des capacités d'accueil		
Action 1.1 Programmes d'infrastructures	Le BPSE et le BISEM coordonnent et supervisent le programme de constructions scolaires. Ils seront appuyés par une assistance technique à maîtrise d'ouvrage (ATMO) spécifiquement dédiée aux enjeux d'infrastructures. Le MENRS délègue sa maîtrise d'ouvrage à l'ABUTIP et l'UNICEF.	- Convention existante de maîtrise d'ouvrage déléguées (MOD) avec l'ABUTIP - Convention existante de maîtrise d'ouvrage déléguées (MOD) avec l'UNICEF
Action 1.2 Conception et mise en œuvre de procédures pour l'amélioration de la gestion locale des moyens	Le BPSE avec le soutien de l'Assistance technique à maîtrise d'ouvrage (AMO) du projet Twige Neza (TN) pilote et met en œuvre l'action 1.2. Il sera accompagné par une expertise internationale et/ou nationale.	
Actions 1.3 Appui à l'élaboration d'une stratégie nationale d'entretien et maintenance des infrastructures scolaire	Le BISEM et la DGEN pilotent et mettent en œuvre l'action 1.3. Ils seront appuyés par l'assistance technique à maîtrise d'ouvrage (ATMO) spécifiquement dédiée aux enjeux d'infrastructures.	
Composante 2 Amélioration de la qualité des apprentissages et de l'efficience du système		
Action 2.1 Amélioration des conditions et pratiques d'enseignement – apprentissage en français	La DGCIIP avec le soutien de l'AMO du projet TN pilote et met en œuvre l'action 2.1. Elle est accompagnée par une expertise internationale et/ou nationale (APPRENDRE + expertise spécifique recrutée en 2021)	
Action 2.2 Amélioration des conditions et pratiques d'enseignement – apprentissage en sciences	La DGCIIP avec le soutien de l'AMO du projet TN pilote et met en œuvre l'action 2.2. Elle est accompagnée par une expertise internationale et/ou nationale (APPRENDRE + expertise spécifique recrutée en 2021)	
Action 2.3 Accompagnement des acteurs dans l'évolution de leurs pratiques pour la réduction du redoublement	La DGCIIP et l'IGENRS avec le soutien de l'AMO du projet TN pilote et met en œuvre l'action 2.3. Elle est accompagnée par une expertise internationale et/ou nationale (APPRENDRE + expertise spécifique recrutée en 2021)	
Action 2.4 Renforcement du dispositif des réseaux scolaires et opérationnalisation de la FC	La DGEN et la DGCIIP, avec le soutien de l'AMO du projet TN pilote et met en œuvre l'action 3.4. Elle est accompagnée par une expertise internationale et/ou nationale (APPRENDRE + expertise spécifique recrutée en 2021)	
Composante 3 Appui à la résilience des écoles et réduction des vulnérabilités		
Action 3.1 Renforcement de l'éducation inclusive	La DGEN pilote et supervise la mise en œuvre des activités de l'action 3.1. L'UNICEF est recrutée par le MENRS pour en assurer la mise en œuvre, en raison de son expertise dans le domaine.	- Convention existante avec l'UNICEF
Action 3.2 Lutte contre les disparités de genre <i>Dont</i>		- Convention BSF - Convention PI
<i>Étude sur les disparités entre les sexes et les relations de genre à l'école + évaluation finale action 3.2</i>	<i>La DGEN pilote et supervise l'étude. BSF est recrutée par le MENRS pour en assurer la mise en œuvre, en raison de son expertise dans le domaine.</i>	Il s'agira d'avenant aux conventions existantes pour l'action 3.3 – Ces avenants seront signés dès

<i>Formation Tantes et pères de l'école</i>	<i>La DGEN pilote et met en œuvre la formation des tantes et pères de l'école. Elle est appuyée par BSF et PI International pour l'animation des sessions de formation et l'enrichissement des contenus</i>	confirmation de l'octroi de l'allocation complémentaire par le PME.
<i>Expérimentation des approches socio-sportives pour la réduction des VGB</i>	<i>La DGEN supervise et suit cette expérimentation. Play est recrutée par le MENRS pour en assurer la mise en œuvre, en raison de son expertise dans le domaine.</i>	
<i>Développement de ressources numériques dédiées et expérimentation</i>	<i>La DGEN supervise et suit cette activité. BSF est recrutée par le MENRS pour en assurer la mise en œuvre, en raison de son expertise dans le domaine.</i>	
<i>Renforcement de la cellule 0 grossesse</i>	<i>La DGEN pilote et met en œuvre les activités en lien avec le renforcement de la cellule 0 grossesse. Elle bénéficie de la contribution technique de BSF et PI pour mener cette activité.</i>	
Action 3.3 Protection et accompagnement des enfants déscolarisés et appui à la réintégration scolaire et communautaire	La DGEN supervise et suit les activités de cette action. BSF et Play ont été recrutées par le MENRS pour en assurer la mise en œuvre, en raison de leur expertise dans le domaine.	- Convention existante avec BSF - Convention existante avec Play
Action 3.4 Réduction du risque nutritionnel et stimulation de la demande	La Direction nationale des Cantines scolaires supervise et suit le programme de cantines scolaires. Elle est appuyée du PAM qui met en œuvre cette action.	- Convention PAM. Cette convention sera signée au premier semestre 2022.
Action 3.5 Réduction du risque sanitaire	Le BPSE et le BISEM coordonnent et supervisent le programme de constructions sanitaires. Ils seront appuyés par une assistance technique à maîtrise d'ouvrage. (ATMO) spécifiquement dédiée aux constructions. Le MENRS délègue sa maîtrise d'ouvrage à l'ABUTIP et l'UNICEF.	- Convention ABUTIP - Convention UNICEF Il s'agira d'avenant aux conventions existantes pour l'action 1.1. Ces avenants seront signés dès confirmation de l'octroi de l'allocation complémentaire par le PME.
Composante 4 Appui à la gestion et au pilotage du système		
Action 4.1 Amélioration de la gestion des flux vers l'EMFP	La DGETFPM appuyé par l'AMO du projet TN pilote et met en œuvre les activités de l'action 4.1.	
Action 4.2 Renforcement de la gestion des ressources humaines	Le BSPSE pilote et met en œuvre l'action 4.2 appuyé par l'AMO du projet TN. Il s'appuie pour sa mise en œuvre sur l'ISU/UNESCO.	- Convention ISU/UNESCO
Action 4.3 Appui à la préparation du futur PSE	Le BSPSE pilote et met en œuvre l'action 4.3 appuyé par l'AMO du projet TN. Il bénéficie d'un appui technique de l'IPE-Pôle de Dakar et de la Confemen pour la réalisation du PASEC 2019 et 2024.	- Convention Pôle de Dakar - Convention Confemen Avenant Confemen pour assurer une production anticipée des résultats (indicateur acquis des apprentissages). Cet avenant sera signé dès confirmation de l'octroi de l'allocation complémentaire par le PME.

B. Pilotage suivi-évaluation

Le dispositif de pilotage et de suivi-évaluation du programme s'aligne sur les dispositifs sectoriels en vigueur.

Les mécanismes de suivi-évaluation du programme s'inscriront pleinement dans le dispositif institutionnel de pilotage et de suivi existant au niveau du MENRS et décrit dans le PTE. Ils reposent ainsi sur les instances de concertation existantes qui rythment le dialogue sectoriel et permettent d'assurer un suivi régulier de la mise en œuvre des stratégies sous-sectorielles. Chaque action bénéficie d'un processus de collecte de données et de suivi particulier, assuré par la direction responsable tel que mentionnée dans le tableau précédent.

Le GSE (groupe sectoriel éducation) constituera le cadre de dialogue et de concertation essentiel, tout comme les groupes thématiques et les revues sectorielles conjointes.

Des rapports semestriels et annuels d'exécution technique et financière seront produits par le MENRS appuyé par l'AMO et exploiteront notamment les rapports d'exécution spécifiques produits par les opérateurs externes, conformément aux conventions encadrant leur mobilisation.

Ces rapports font le bilan du semestre et/ou de l'année écoulé, et présentent les prévisions pour le semestre suivant. Le suivi-évaluation sera focalisé en particulier sur les réalisations physiques, les actions de renforcement des capacités et les outils d'aide au pilotage mis à disposition.

Par ailleurs, conformément aux procédures en vigueur du GPE, un rapport final devra être rendu au plus tard six mois après la date d'achèvement technique du programme.

Enfin, des audits annuels de dépenses seront réalisés.

Eu égard à la diversité des intervenants de la composante 3, un dispositif spécifique de coordination et de pilotage est instauré. Il est explicité dans l'encadré à la fin de la partie décrivant la composante 3. Il s'appuie sur trois espaces spécifiques de coordination :

1. Un Comité de coordination MENRS-ONG
2. Un Comité de coordination MENRS-MOD (ABUTIP et UNICEF)
3. Une coordination bilatérale avec l'UNICEF (Éducation inclusive) et le PAM (cantines scolaires)

Un dispositif adapté est mis en place en vue d'appuyer au mieux le pilotage du projet et d'en assurer sa redevabilité. Un bureau d'études externe indépendant sera recruté par l'Agent Partenaire en 2021, sur les frais de supervision, afin de consolider un dispositif de suivi et de pilotage sur mesure, léger et robuste. Les objectifs poursuivis sont de permettre à l'Agent partenaire et au MENRS de : **suivre, évaluer et analyser en permanence les réalisations, les indicateurs clés, afin de mesurer les effets du projet ; d'obtenir des informations actualisées sur le contexte dans lequel le projet est mis en œuvre ; de réaliser des ajustements tout au long du projet quand cela est nécessaire ; de renforcer leurs capacités dans le pilotage de projets dans des contextes fragiles ; de rendre compte et communiquer envers les bénéficiaires finaux des interventions ; de capitaliser et d'apprendre, notamment dans le cadre de la préparation du futur plan sectoriel de l'éducation.** Il visera à disposer d'informations permettant une bonne appréhension des effets du programme et assurer leur sensibilité aux enjeux sociaux. Ce suivi renforcé permettra également de mieux comprendre l'impact du projet sur son environnement et vice versa et d'assurer un pilotage proactif afin que le projet s'adapte en fonction des risques causés par l'évolution du contexte. Dans un contexte où les enjeux d'équité et d'inclusion sont particulièrement saillants et sensibles, le dispositif permettra de s'assurer du bon usage des ressources, dans une logique d'efficacité mais aussi de redevabilité vis-à-vis des bénéficiaires finaux.

Ce dispositif se situera à trois niveaux :

- Suivi technique et financier des activités du projet : indicateurs de moyens, de réalisation et de suivi financier du projet
- Suivi-évaluation en continu, tout au long du projet, des changements et progrès réalisés : collecte et analyse des indicateurs de résultats et de performances du projet
- Suivi du contexte et des changements chez les acteurs clés du projet qui peuvent avoir un impact sur les résultats attendus : ceci s'inscrit dans une logique de prévention ou d'anticipation des difficultés, de gestion des risques et d'agilité dans l'exécution du projet. Ce niveau de suivi permettra également de compléter les analyses de lien de causalité entre les indicateurs de performance et les interventions financées dans le projet.

Le bureau d'études indépendant jouera également un rôle particulier dans le cadre de la vérification des cibles conditionnant les décaissements de la part variable. Il accompagnera le MENRS dans la mise en place des outils de vérification et dans le développement de méthodologies spécifiques pour la vérification des résultats, dans une démarche de contrôle qualité.

Le cadre de résultats du programme Twige Neza a été actualisé en cohérence avec les nouveaux enjeux pris en compte et les nouvelles actions planifiées. Ce cadre de résultats est aligné sur les objectifs du PTE. Toutefois, les trajectoires ont été réévaluées au regard de l'évolution récente de chacun des indicateurs et notamment, la dégradation de certaines situations observées depuis la requête initiale et l'élaboration du PTE.

Ces trajectoires pourront être ajustées et/ou confirmées dans le cadre de l'élaboration du prochain PSE qui débute en collaboration avec le Pôle de Dakar. Ces travaux s'appuieront notamment sur le modèle de simulation actualisé du secteur qui devrait être disponible dans le courant de l'année 2021.

Concernant le dispositif de part variable et indicateurs associés, un ensemble d'évolutions est également sollicité concernant la part variable.

Ces différents éléments sont présentés dans les deux parties suivantes.

VI. Cadre de résultats

Hiérarchie	Explicitation	Indicateurs	Valeurs de base			Cibles				Moyens vérification	
			2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024		2025
Contribuer à l'amélioration de l'accueil et de la qualité des apprentissages des jeunes burundais de l'école fondamentale en accompagnant la consolidation des acquis de la réforme et le développement équitable du secteur.	Les élèves sont plus nombreux à compléter l'école fondamentale et notamment ses 3 premiers cycles	Taux d'achèvement des 3 premiers cycles (12 ans)	62%	57,3%	55,8%	55,8%	57%	58%	59%	60%	Annuaire statistique
		<i>Indice de parité (F/G)</i>	1,158	1,095	1,075	1,075	1,065	1,055	1,045	1,035	Annuaire statistique
		Taux d'achèvement 9 ème (à 15 ans)	42%	28,2%	28,5%	28,5%	30%	35%	42%	50%	Annuaire statistique
		<i>Indice de parité (F/G)</i>	1,321	1,234	1,235	1,235	1,20	1,18	1,16	1,14	Annuaire statistique
		Taux d'abandon des 3 premiers cycles	11,9%	11,3%	10,2%	10,2%	9,1%	8%	6,9%	5,9%	Annuaire statistique
		<i>Indice de parité (F/G)</i>	1,068	0,815	0,838	0,838	0,860	0,880	0,9	0,95	Annuaire statistique
		Taux d'abandon au cycle 4	9,7%	17,7%	16,6%	16,6%	15,6%	14,6%	13,6%	12,6%	Annuaire statistique
		<i>Indice de parité (F/G)</i>	1,080	0,929	0,797	0,797	0,8	0,85	0,9	0,95	Annuaire statistique
		Taux de redoublement des 3 premiers cycles	28%	26,3%	29,1%	29,1%	28,1%	26%	22%	18%	Annuaire statistique
		<i>Indice de parité (F/G)</i>	0,996	0,923	0,908	0,908	0,95	0,96	0,97	0,98	Annuaire statistique
	Taux de redoublement au cycle 4	21,0%	25,1%	28,7%	28,7%	27,7%	24%	22%	18%	Annuaire statistique	
	<i>Indice de parité (F/G)</i>	0,941	1,097	1,072	1,072	1,05	1,03	1,01	1	Annuaire statistique	
	Taux de redoublement au fondamental	26,8%	26,1%	29,0%	29,0%	28,0%	25,7%	22,0%	18,0%	Annuaire statistique	
	Les acquis fondamentaux des élèves s'améliorent	Le % d'élèves de 2ème année en dessous du seuil suffisant de compétences en Kirundi	20,9%	**	21,1%	**	**	**	**	10%	PASEC
		<i>Indice de parité (F/G) - estimé pour 2019</i>	Pasec 2014 1,008	**	Pasec 2019 1,008	**	**	**	**	Pasec 2024 1	PASEC
		Le % d'élèves de 6ème année en dessous du seuil suffisant de compétences en français	43,5%	**	71,8%	**	**	**	40%	**	PASEC
		<i>Indice de parité (F/G) - estimé pour 2019</i>	Pasec 2014 1,022	**	Pasec 2019 1,022	**	**	**	1	**	PASEC
	Les élèves hors de l'école sont moins nombreux	Taux net de scolarisation au fondamental (7-12 ans)	86,1%	85,1%	86,5%	86,5%	87,0%	87,5%	88,0%	88,5%	Annuaire statistique
		<i>Indice de parité (F/G)</i>	1,016	1,024	1,021	1,021	1,016	1,011	1,007	1,003	Annuaire statistique
	Les conditions d'apprentissage sont améliorées	Le nombre de groupes pédagogiques du cycle 1 dont la taille est supérieure ou égale à 90 élèves	753	915	915	915	915	815	715	500	Exploitation base de données SIGE

Objectifs spécifiques			2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025		
Composante 1 : améliorer les capacités d'accueil dans le fondamental	L'offre scolaires et les capacités d'accueil sont améliorées	Nombre de salles de classes construites ou réhabilitées	0	0	0	0	0	461	**	**	Rapports MOD/BISEM	
	Les enseignants sont affectés dans les écoles les plus mal loties	% des nouveaux enseignants* du fondamental déployés vers des DCE avec un rapport élèves-maître supérieur à la moyenne nationale. * exceptés les remplacements.	46%	45%	45%	45%	50%	55%	60%	65%	Exploitation base de données BPSE	
	Les capacités de gestion locale des moyens sont améliorée en faveur de l'équité inter-cycles	Nombre d'écoles présentant une gestion sous optimale des moyens (en base 100 en 2018/2019)	100	100	100	95	85	75	60	40	Suivi statistique et terrain BPSE	
	Une stratégie de préservation de ces capacités d'accueil est définie	Validation de la stratégie nationale de pérennité des infrastructures scolaires	Non	Non	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Rapport sectoriel	
Composante 2 : améliorer la qualité des apprentissages et l'efficacité du système	Les compétences des enseignants du fondamental sont renforcées pour l'enseignement du et en français	Proportion d'enseignants du fondamental cycle 3, formés à l'enseignement du et en français, via le dispositif des réseaux scolaires	0%	0%	0%	0%	20%	50%	90%	95%	Rapport sectoriel	
	Les compétences des enseignants du fondamental sont renforcées pour l'enseignement des sciences	Proportion d'enseignants du fondamental formés à l'enseignement des sciences (tous enseignants cycle 1 à 3 et enseignants sciences cycle 4) via le dispositif des réseaux scolaires	0%	0%	0%	0%	20%	50%	90%	95%	Rapport sectoriel	
	Les compétences des enseignants et directeurs du fondamental sont renforcées pour l'évaluation positive et la gestion du redoublement	Proportion des écoles disposant d'un directeur et d'animateurs réseaux formés à l'amélioration de la gestion du redoublement	0%	0%	0%	0%	20%	50%	90%	95%	Rapport sectoriel	
	Les réseaux scolaires sont opérationnels et améliorent l'efficacité du système	Les réseaux scolaires sont institutionnalisés par la publication d'une ordonnance dédiée		Non	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Ordonnance ministérielle
		Nombre d'écoles accédant à du matériel pédagogique mutualisé au sein des réseaux		0	0	0	0	0	1080	1080	3427	Annuaire statistique

Composante 3: appuyer la résilience des écoles et la réduction des vulnérabilités	L'éducation inclusive est renforcée	Le centre de référence d'éducation inclusive est opérationnel	Non	Non	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Rapport sectoriel	
		Une stratégie nationale pragmatique d'éducation inclusive est validée	Non	Non	Non	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Rapport sectoriel	
	La rétention des garçons et des filles est renforcée et les inégalités de genre sont réduites	Le cahier des charges de la cellule 0 grossesse est validé et un premier plan d'action est disponible	Non	Non	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Rapport sectoriel	
		Nombre d'écoles disposant de Tantes et Pères de l'école formés à la lutte contre les VBG, les grossesses précoces et à la collaboration avec les services sociaux	0	0	0	0	0	350	700	1051	Rapports de formation	
		Etude sur les disparités dans l'abandon scolaire des garçons et des filles et les relations de genre à l'école	Non	Non	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Rapport sectoriel	
	La protection, le maintien et le retour à l'école des enfants, dont ceux rapatriés, sont renforcés	Nombre d'enfants, dont ceux à fort besoin de protection, bénéficiant de services éducatifs et socio-sportifs	0	0	0	20 000	30 000	50 000	**	**	Rapport sectoriel (suivi ONG opératrice)	
		Nombre de rapatriés accédant à un soutien spécifique y compris linguistique	0	0	0	5 000	8 000	10 000	**	**	Rapport sectoriel (suivi ONG opératrice)	
	Le risque nutritionnel est réduit	Nombre d'enfants additionnels bénéficiaires de cantines scolaires	0	0	0	0	0	25 000	50 000	25 000*	Rapport PAM/DNCS	
	Le risque sanitaire est réduit	Nombre de latrines construites/réhabilitées	0	0	0	0	0	1304	**	**	Rapports MOD/BISEM	
		Nombre de points d'eau construits/réhabilités (eau potable, robinets, SCEP)	0	0	0	0	0	1115	**	**	Rapports MOD/BISEM	
		Nombre d'écoles sensibilisées à l'hygiène et l'entretien des équipements sanitaires	0	0	0	0	0	68	**	**	Rapports MOD/BISEM	
	Composante 4 : appuyer la gestion et le pilotage du système	Les flux vers l'EMFP sont améliorés	90% des élèves de 9ème et leurs familles bénéficient d'une information pertinente sur les opportunités d'EMFP locales	Non	Non	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Rapport sectoriel
			Une procédure d'orientation positive des sortants du fondamental vers l'EMFP est validée, diffusée et appliquée.	Non	Non	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Rapport sectoriel
La gestion des ressources humaines dispose des outils et données adaptées		L'annuaire statistique inclut des données produites grâce au module GRH	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Oui	Oui	Rapport sectoriel	
		Le recensement de base des enseignants est finalisé	Non	Non	Non	Non	Non	Oui	**	**	Rapport sectoriel	
Les travaux d'élaboration du futur PSE sont de qualité et disposent de données probantes		Une analyse sectorielle complète est disponible	Non	Non	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Rapport sectoriel	
		Un ensemble de données sur les acquis des élèves sont disponibles	Non	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	PASEC 2019 et 2024 + évaluations PAADESCO	
		Les résultats de l'évaluation de la réforme du fondamental sont disponibles et discutés en GSE	Non	Non	Non	Non	Oui				GSE	
	Le PSE et son premier plan triennal d'action sont disponibles et endossés par le GSE	Non	Non	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	GSE		

En vert Indicateurs part variable

*L'appui du programme aux cantines scolaires bénéficiera à 17 000 enfants sur l'année scolaire 2024/2025 et 8 000 enfants en 2025/2026. Ces bénéficiaires sont tous affectés à l'année civile 2025

Les indices de parité sont des ratios ayant comme numérateur la valeur de l'indicateur pour les filles et comme dénominateur, la valeur de l'indicateur pour les garçons : la parité est atteinte quand la valeur de l'indice est 1.

VII. PART VARIABLE

A. Point de situation

L'allocation initiale d'un montant de 25,6 millions USD comprend une part variable d'un montant de 7,68 millions USD, obtenue selon une approche ex-post. Concernant l'allocation complémentaire, il a été privilégié une approche ex-ante, endossée par le PME.

Ainsi, l'enjeu de la part variable se présente comme suit :

	Part fixe	Part variable
Allocation initiale	17 920 000	7 680 000 acquis selon une approche ex-post
Allocation complémentaire	14 910 000	6 390 000 acquis selon une approche ex ante
Allocation totale	32 830 000	14 070 000

Les travaux de préparation relatifs à l'allocation complémentaire ont permis de dresser un état des lieux sectoriel qui prend en compte les effets des récentes crises, notamment sanitaires, d'observer l'évolution des principaux indicateurs en termes d'équité, d'efficience et d'acquis des apprentissages et d'analyser la situation et les perspectives de mise en œuvre du Projet Twige Neza et des autres interventions principales du secteur. **Dans ce cadre, une demande de restructuration de la part variable est intégrée à cette requête de financement complémentaire. Elle est présentée ci-après.**

Aucune modification des théories du changement pour ces trois domaines n'est envisagée, toutefois, certains paramètres de réalisation et de vérification demandent à être révisés.

B. Restructuration du dispositif d'accès à la part variable

Domaine de l'efficience

Pour rappel, les indicateurs actuels du domaine de l'efficience sont les suivants :

Indicateurs	Cible actuelle
IF : % des écoles mettant en œuvre des mesures spécifiques en faveur de la réduction du redoublement (didactiques, pédagogiques, administratives).	60% en juin 2021 (décaissement de 1,280 M)
II: % de réseaux scolaires disposant de personnel-ressource formé à la gestion positive du redoublement	60% en janvier 2021 (décaissement de 1,280 M)

Étant donné l'aggravation du phénomène du redoublement observé depuis le dépôt de la première requête, il a été convenu de renforcer la réponse à cet enjeu en développant, autour des actions initialement prévues dans le programme Twige Neza, un ensemble augmenté d'interventions. Celles-ci viennent soutenir la mise en œuvre de l'approche intégrale du phénomène dessinée dans le PTE et le PSDEF.

Dans ce cadre et au regard de l'augmentation des fonds dédiés à cette problématique et de l'extension sollicitée de la durée de mise en œuvre du programme, il est souhaité réaliser deux modifications relatives à ce domaine :

- Remplacer l'indicateur final de « réalisation » par un indicateur final de « résultats » qui viendra mesurer directement l'évolution des taux de redoublement national.
- Ajuster l'intitulé de l'indicateur intermédiaire afin de prendre en compte la formation massive de directeurs généralisée grâce à l'allocation complémentaire.

- Ajuster le calendrier de vérification et de décaissement de l'indicateur intermédiaire.
- Définir une trajectoire aux indicateurs afin d'assurer un suivi étroit du phénomène et, à partir de 2022, associer des décaissements de la part variable à l'atteinte des valeurs cibles annuelles.

Il est donc proposé de restructurer les indicateurs du domaine de l'efficacité de la manière suivante :

PV Efficience = 2 560 000 USD	Base		Cibles				Total
	Année scolaire concernée	2018/19	2019/20	2020/21	2021/22	2022/23	
Date de vérification			Juillet 2021	Juillet 2022	Juillet 2023	Juillet 2024	
IF : taux de redoublement au fondamental au niveau national	26,1%	29%	29%	28%	25,7%	22%	1,28 MUSD
Montant décaissé Part variable				256 000 (20%)	384 000 (30%)	640 000 (50%)	
II: Proportion des écoles disposant d'un directeur et d'animateurs réseaux formés à l'amélioration de la gestion du redoublement	0%	0%	0%	20%	50%	90%	1,28 MUSD
Montant décaissé Part variable				256 000 (20%)	384 000 (30%)	640 000 (50%)	

* Des opérations de maintenance et d'optimisation de la base de données en 2020 ont retardé la publication de l'annuaire statistique 2019/2020 qui sera disponible en novembre 2020.

L'évolution progressive du taux de redoublement (indicateur final) a été estimée de manière réaliste par les équipes techniques du Ministère tout en conservant une ambition suffisante visant à revenir, d'ici 2024, sous les valeurs observées au démarrage du PTE (25% en 2016 pour les 3 premiers cycles). Le Ministère et ses partenaires sont convaincus de la possibilité d'inverser la tendance observée et, au vu de l'impact de ce phénomène sur l'ensemble du système, ils souhaitent s'appuyer sur le mécanisme incitatif du PME pour stimuler les efforts des différents acteurs à mobiliser.

Concernant l'indicateur intermédiaire, l'ajustement du calendrier d'atteinte des cibles prend en compte les retards pris dans le lancement des activités de formation, notamment issus des conséquences de la crise sanitaire de la Covid-19.

Il a été pris bonne note de la contribution du QAR1 attirant l'attention sur les risques de l'approche par trajectoire, notamment les éventuels délais qu'elle peut entraîner, en termes de vérification et de décaissement, et l'augmentation des coûts de transaction qu'elle implique.

En effet, le mécanisme de part variable constitutif du modèle de financement incitatif du PME représente, dans tous les cas, des coûts de transaction ; notamment au vu du besoin d'assurer une vérification indépendante des indicateurs statistiques. Toutefois, une fois le processus de vérification installé pour chaque indicateur, l'entité de vérification indépendante recrutée et l'examen technique du SIGE réalisé, le coût marginal supplémentaire à prévoir pour chaque vérification additionnelle est limité.

Par ailleurs, le nouvel indicateur final vient remplacer un indicateur de réalisation dont la vérification demandait de réaliser une opération d'observations de pratiques de classe en tant que « baseline » et une seconde opération en tant que « endline ». Afin de garantir la représentativité statistique de ces observations, elles devraient être menées sur un nombre relativement important d'école, ce qui représentait d'importants coûts de transaction et une certaine complexité de mise en œuvre, potentiellement porteuse de délais. Ainsi, malgré le choix d'une approche par trajectoire, les modifications d'indicateur demandées devraient au contraire limiter les coûts de transaction et les délais de décaissement.

Méthode de vérification - Domaine de l'efficience

Indicateur final

Cet indicateur est vérifiable pour chaque année scolaire N-1/N, sur la base de l'annuaire statistique publié au mois de juillet de l'année N.

Un bureau d'étude indépendant est en cours de recrutement afin d'assurer une vérification externe des indicateurs pour lesquels s'applique cette exigence. Le bureau d'étude réalisera un examen technique du SIGE qui définira un ensemble d'opérations de vérification de fiabilité pour chaque indicateur à mesurer. Il accompagnera ainsi le Ministère dans la mise en place des outils de vérification et dans le développement de méthodologies spécifiques pour la vérification des résultats, dans une démarche de contrôle qualité.

Indicateur intermédiaire

Une vérification interne sera réalisée sur la base des rapports de formation produits par l'inspection générale.

Une vérification externe sera également assurée par le bureau de suivi-évaluation indépendant, en consolidant les différents éléments, notamment les rapports de formation et de suivi financier du Projet.

Pour les deux indicateurs

Afin d'assurer un suivi étroit du phénomène, il est souhaité fixer une trajectoire aux indicateurs de ce domaine en fixant une valeur de référence chaque année et d'y associer un décaissement de la part variable. Ainsi, annuellement, une comparaison sera réalisée entre la valeur de référence et la valeur observée, afin de vérifier que le secteur est sur la bonne trajectoire.

Chaque comparaison à partir de 2022 donnera lieu au décaissement d'une tranche de la part variable correspondante. Le versement du montant à décaisser se fera au prorata de la progression réalisée selon la formule suivante :

$$\text{Montant décaissé} = \text{Montant alloué} \times \frac{(\text{valeur atteinte} - \text{valeur de référence})}{(\text{cible visée} - \text{valeur de référence})}$$

Clause de sauvegarde

Le montant éventuellement non-décaissé à l'occasion de la première vérification (2022) pourra être décaissé lors de la vérification suivante (2023) si la cible prévue pour cette année-là est atteinte. Si la cible n'est pas atteinte, alors les montants non décaissés lors de la première vérification et de la deuxième vérification pourront être décaissés lors de la dernière vérification, si la cible fixée pour la dernière année est atteinte. Le montant du dernier décaissement relatif à ce domaine sera alors augmenté du montant des reliquats cumulés.

Domaine de l'équité

Pour rappel, les indicateurs actuels du domaine de l'équité sont les suivants :

Indicateur	Cibles actuelles
IF : Nombre de groupes pédagogiques du cycle 1 dont la taille est supérieure ou égale à 90 élèves	492 en novembre 2021
II : % des nouveaux enseignants* du fondamental déployés vers des écoles avec un rapport élèves-maître supérieur à la moyenne nationale.	75% en septembre 2021

* <i>exceptés les remplacements.</i>	
IP : Disponibilité et validation des critères et du dispositif de priorisation des sites portant sur l'ensemble du programme d'infrastructures du MENRS	Vérfié en décembre 2019

Le domaine de l'équité a pâti des difficultés du lancement du programme TN, qui s'est notamment manifesté dans le report de 6 mois de la vérification du premier indicateur de processus, de juin, à décembre 2019. En effet, il a été sous-estimé les besoins de développement et d'explicitation du processus de priorisation des constructions scolaires permettant d'obtenir un consensus avec le PME et l'autorisation d'initier l'utilisation de ses fonds. En parallèle, la complexité des négociations avec les maîtrises d'ouvrages déléguées a également été sous-estimée et plus spécifiquement, les difficultés posées par l'existence d'une tranche conditionnelle des constructions, celle relative à la part variable. Enfin, l'année passée a connu de nombreuses intempéries destructrices de salles de classe ; il a ainsi été observé que le nombre de groupes pédagogiques du cycle 1 dont la taille est supérieure à 90 élèves a augmenté, passant d'une valeur de 753 en 2015/2016 à 915 en 2018/2019. **Ces différents constats amènent à modifier le calendrier d'atteinte des cibles de l'indicateur final.**

Concernant l'indicateur intermédiaire, de nouveaux constats militent également pour faire évoluer sa structure.

Tout d'abord, les tentatives de vérification de cet indicateur ont montré que le choix de l'unité « école » ne permet pas un suivi rigoureux de la rationalité des affectations. En effet, pour rappel, les enseignants sont affectés au niveau des DCE dans le courant du mois d'août et ces derniers ont l'autorité pour ensuite décider leur affectation vers les écoles de leur commune. Cette « déconcentration » de l'affectation finale des enseignants a l'avantage de pouvoir répondre de manière agile à l'évolution des effectifs des écoles lors de la rentrée scolaire. En effet, les effectifs des écoles peuvent être mouvants au cours de l'année scolaire, suite notamment aux destructions d'écoles qui obligent à des redéploiements, ou encore suite aux arbitrages des familles qui peuvent choisir de changer leurs enfants d'école après avoir constaté que l'école voisine dispose d'une cantine scolaire. En conséquence, le ratio élèves/maître d'une école ayant reçu un enseignant peut évoluer entre le moment où l'enseignant a été affecté, et le moment où les données relatives à ce ratio sont disponibles. Cela n'est pas le cas avec le ratio élèves/maîtres du niveau DCE, plus stable sur une année scolaire. **Ce premier constat amène à réviser la définition de l'indicateur intermédiaire en privilégiant le suivi de l'affectation au niveau DCE, plutôt qu'au niveau école.**

Afin de s'assurer de la bonne affectation des enseignants par les DCE au niveau des écoles, l'action 1.2 du programme a été renforcée afin d'intégrer pleinement cet enjeu dans les formations prévues auprès des DCE et des DPE.

Par ailleurs, les travaux relatifs à la question de l'affectation des enseignants ont permis d'approfondir les enjeux actuels de cette problématique en identifiant notamment le manque d'outils à disposition des acteurs centraux des processus de planification et d'affectation des enseignants pour assurer une répartition rationnelle de ces derniers. Le développement d'un module de gestion des ressources humaines (GRH) dans le SIGE était effectivement prévu dans le programme de renforcement du SIGE qui réunissait les efforts de plusieurs partenaires et du gouvernement. Dans le cadre de l'actualisation de la cartographie des appuis apportés au SIGE, il a été confirmé qu'aujourd'hui, aucun financement intérieur ou extérieur n'était garanti pour assurer le déploiement de ce module. C'est pour cela qu'il a été décidé d'affecter une enveloppe de l'allocation complémentaire à ce chantier.

Cette nouvelle action à mener va donc nécessiter un temps de conception et de mise en œuvre avant d'envisager des résultats substantiels. **Ces différents travaux amènent donc à réviser le calendrier de réalisation de cet indicateur intermédiaire.**

Enfin, à l’instar du domaine de l’efficience, il est souhaité introduire cette approche par « trajectoires » pour renforcer le suivi étroit de ces indicateurs.

Il est donc envisagé la restructuration suivante pour les indicateurs du domaine de l’équité

Part variable équité = 2,56 MUSD	Base		Cibles				Total
Année scolaire concernée	2018/19	2019/20	2020/21	2021/22	2022/23	2023/2024	
Date de vérification			Juillet 2021	Juillet 2022	Juillet 2023	Juillet 2024	
IF : Nombre de groupes pédagogiques du cycle 1, au niveau national, dont la taille est supérieure ou égale à 90 élèves	915	915	915	915	815	715	0,768 MUSD
Montant décaissé Part variable					384 000 (50%)	384 000 (50%)	
II2 : % des nouveaux enseignants* du fondamental déployés vers des DCE avec un rapport élèves-maître supérieur à la moyenne nationale. * exceptés les remplacements.	n/d	45	45	50	55	60	1,024 MUSD
Montant décaissé Part variable					512 000 (50%)	512 000 (50%)	
II1 : Disponibilité et validation des critères et du dispositif de priorisation des sites portant sur l'ensemble du programme d'infrastructures du MENRS – Indicateur atteint en décembre 2019	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	0,768 MUSD
Montant décaissé Part variable		768 000					

Les cibles de l’indicateur final visent à être réalistes, eu égard à l’aggravation du phénomène observé, au retard dans le lancement du programme de construction Twige Neza et aux difficultés budgétaires du pays, répercutées sur le secteur, qui limitent à court terme les possibilités de constructions scolaires complémentaires sur ressources nationales. Cette cible reste toutefois ambitieuse en diminuant de 20% ce nombre de groupes pédagogiques pléthoriques dans le cycle 1, alors que les effectifs scolarisés augmentent annuellement de 4% en moyenne depuis 2013.

Concernant l’indicateur intermédiaire, les travaux et constats autour du déploiement des enseignants ont permis de spécifier les enjeux techniques (module GRH) mais également juridiques (droit au regroupement familial des fonctionnaires et aux recours administratifs), institutionnels et politiques qui pèsent sur l’évolution des pratiques d’affectation des fonctionnaires publics. Dans ce cadre, une évolution ambitieuse mais réaliste a été estimée, sur la base de l’identification de la situation de départ, non disponible à l’époque de la requête concernant l’allocation initiale.

En complément du suivi de l’indicateur final relatif au nombre de groupes pédagogiques pléthoriques, un suivi sera réalisé au niveau sectoriel de l’aléa dans la répartition des enseignants au niveau des écoles.

Il a été pris bonne note de la contribution du QAR1 attirant l’attention sur les risques de l’approche par trajectoire, notamment les éventuels délais qu’elle peut entraîner, en termes de vérification et de décaissement, et l’augmentation des coûts de transaction qu’elle implique. Ainsi, afin de ne pas renoncer totalement au renforcement du pouvoir incitatif du financement, le nombre de vérification a été réduit de trois (2022,2023, 2024) à deux (2023, 2024).

Méthode de vérification - Domaine de l'équité

Indicateur final

Cet indicateur est vérifiable pour chaque année scolaire N-1/N, sur la base de l'annuaire statistique publié au mois de juillet de l'année N.

Indicateur intermédiaire

Le calcul de cet indicateur se présente de la manière suivante :

% des nouveaux enseignants* du fondamental déployés vers des DCE avec un rapport élèves-
maître supérieur à la moyenne nationale

=

$$\frac{\text{Nombre de nouveaux enseignants du fondamental déployés vers des DCE avec un rapport élèves - maître moyen supérieur à la moyenne nationale}}{\text{Nombre total de nouveaux enseignants du fondamental déployés}}$$

Avec :

- Rapport élèves-maître d'un DCE = $\frac{\text{Nombre total d'élèves dans la DCE}}{\text{Nombre d'enseignants titulaires dans la DCE}}$
- Moyenne nationale = $\frac{\text{Nombre total d'élèves au fondamental}}{\text{Nombre d'enseignants titulaires au fondamental}}$

Sources de données : DGRH et/ou service de la paie pour le nombre d'enseignants affectés par DCE et SIGE pour le calcul du rapport élèves-enseignant dans ce DCE et au niveau national avant ces déploiements.

* : exceptés les remplacements

Pour les deux indicateurs

Afin d'assurer un suivi étroit du phénomène, il est souhaité fixer une trajectoire aux indicateurs de ce domaine en fixant une valeur de référence chaque année et d'y associer un décaissement de la part variable. Ainsi, annuellement, une comparaison sera réalisée entre la valeur de référence et la valeur observée, afin de vérifier que le secteur est sur la bonne trajectoire.

Chaque comparaison à partir de 2023 donnera lieu au décaissement d'une tranche de la part variable correspondante. Le versement du montant à décaisser se fera au prorata de la progression réalisée selon la formule suivante :

$$\text{Montant décaissé} = \text{Montant alloué} \times \frac{(\text{valeur atteinte} - \text{valeur de référence})}{(\text{cible visée} - \text{valeur de référence})}$$

Le montant éventuellement non-décaissés à l'occasion de la première vérification (en 2023) pourra être totalement décaissé si la cible fixée pour la seconde et dernière vérification est atteinte (en 2024). Le montant du dernier décaissement relatif à ce domaine sera alors augmenté du montant du reliquat de la vérification précédente.

Domaine des acquis des apprentissages

Pour rappel, les indicateurs de la part variable relatifs à ce domaine sont actuellement les suivants :

Indicateur initiaux	Date de vérification actuelle
IF 1: % d'enseignants formés qui ont atteint un niveau B2 jugé acceptable sur la classification internationale pour enseigner	En décembre 2021, +10% par rapport à la baseline à réaliser en 2019
IF2: % d'enseignants formés qui mettent en œuvre les nouvelles pratiques pédagogiques d'enseignement en français du cycle 3 du fondamental	30% en décembre 2021
II: pourcentage d'enseignants du cycle 3 formés aux outils et pratiques d'enseignement du français pour renforcer la maîtrise de la langue française des élèves	70% en septembre 2021
IP: mise en place et opérationnalisation des textes réglementaires encadrant le fonctionnement complet des réseaux scolaires – Indicateur atteint	Vérfié en décembre 2019

Les deux indicateurs finaux concernant ce domaine portent sur la vérification de l'évolution du niveau en français des enseignants (IF1), et l'évolution des pratiques enseignantes dans l'enseignement du français (IF2) comme « proxy » de l'évolution des apprentissages des élèves. Leur vérification nécessite ainsi un investissement dans la conception et la mise en œuvre de deux dispositifs ad-hoc d'observation et d'évaluation des enseignants, qui n'ont pas encore été initiées.

Il est souhaité conserver l'indicateur intermédiaire relatif à la formation des enseignants sur l'enseignement du français et la gestion de la transition linguistique tout en révisant le calendrier d'atteinte des objectifs, compte tenu de l'importance de cet enjeu pour l'amélioration de l'ensemble des acquis des apprentissages, mais également pour l'amélioration de l'efficacité du système. En effet, la maîtrise de la langue française est un facteur central dans la diminution des échecs généralisés et des redoublements et abandons qui en découlent. Toutefois, comme indiqué précédemment, le lancement de ces opérations de formation a connu différents retards et, eu égard à la taille de l'enjeu, le dimensionnement de cette opération de formation a été revu à la hausse, afin notamment de renforcer l'accompagnement de proximité des enseignants. Dans ce cadre, il est nécessaire de réviser le calendrier de décaissement de cet indicateur.

Concernant l'indicateur final, il est souhaité remplacer les deux indicateurs finaux de « réalisation » par un seul indicateur de « résultats » concernant directement l'enjeu de mesure du niveau des acquis des élèves.

En effet, étant donné la multiplicité des interventions engagées pour l'amélioration de la qualité des apprentissages, il est souhaité pouvoir observer directement l'évolution des acquis des élèves sur la durée, au-delà d'une évaluation ponctuelle relative à la vérification d'un indicateur part variable ou l'évaluation de l'impact d'un projet.

Le QAR1 a souligné les risques de non-atteinte de cet indicateur eu égard à la possibilité de ne pas pouvoir assurer la conception, l'impression et la distribution des manuels scolaires et guides enseignants du cycle 3, si les fonds de la part variable destinés à financer ces opérations n'étaient pas décaissés. Toutefois, les discussions actuellement en cours entre le MENRS et la Banque mondiale s'orientent vers la prise en charge, par la Banque mondiale, de ces opérations pour le cycle 3, dans la continuité des deux premiers cycles.

Il est donc envisagé la restructuration suivante pour les deux indicateurs restants à vérifier :

Part variable acquis des apprentissages = 2,56 MUSD	Base		Cibles				Total
	2013/2014	2018/2019	2020/21	2021/22	2022/23	2023/2024	
Année scolaire concernée	PASEC 2014	PASEC 2019				Septembre 2025	
Date de vérification							
IF : Proportion des élèves n'atteignant pas le seuil suffisant de compétence en lecture en 6ème année (PASEC)	43,5%	71,8 %	**	**	**	40%	320 000 USD
Montant décaissé PV						320 000 (100%)	
II2 : Proportion d'enseignants du fondamental cycle 3, formés à l'enseignement du et en français via le dispositif des réseaux scolaires.	n/a	n/a	0%	20%	50%	90%	1,344 MUSD
Montant décaissé Part variable					672 000 (50%)	672 000 (50%)	
II1: mise en place et opérationnalisation des textes réglementaires encadrant le fonctionnement complet des réseaux scolaires –Indicateur atteint en décembre 2019	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	896 000 USD
Montant décaissé Part variable en 2020		896 000 (100%)					

Concernant l'indicateur final, l'amélioration des acquis des élèves reste un défi complexe, pour lequel il est toujours difficile de prédire l'atteinte des résultats visés. Toutefois, il constitue un objectif supérieur du système qui a montré une importante dégradation ces dernières années, notamment concernant la lecture en fin de scolarité. Il est donc souhaité attirer les attentions de manière continue sur cet enjeu et ainsi, affecter à cet indicateur un décaissement de la part variable.

Le financement de la participation du Burundi au PASEC 2024 est pris en charge par l'allocation complémentaire. Les résultats internationaux du PASEC 2024 seront disponibles au second semestre 2025, il est donc prévu de vérifier cet indicateur en septembre 2025.

Afin de mitiger les risques de non-atteinte, l'indicateur final retenu ne concerne pas l'ensemble des acquis des apprentissages : il est centré sur le niveau de lecture des élèves mesuré avec le test PASEC. Étant donné l'importance de la maîtrise de la langue d'enseignement dans la réussite des élèves, cet indicateur est considéré comme un bon « proxy » de l'évolution générale des acquis. Le montant affecté à cet indicateur est volontairement limité afin de (i) permettre l'utilisation de la totalité de l'enveloppe correspondante d'ici la clôture du programme en décembre 2025, sachant qu'il n'est pas possible de disposer de ces résultats plus tôt et, (ii) prendre en compte l'ambition importante que représente cet indicateur et donc les risques de non-atteinte.

Concernant l'indicateur intermédiaire, son calendrier a donc été révisé en accord avec la planification opérationnelle de l'action correspondante cofinancée par le Projet Twige Neza.

Méthode de vérification – Acquis des apprentissages
<u>Indicateur final</u>

Cet indicateur est basé sur l'exploitation des résultats du PASEC 2019 en « baseline » et du PASEC 2024 en « endline ».

Indicateur intermédiaire

Une vérification interne sera réalisée sur la base des rapports de formation produits par l'inspection générale. Ces derniers s'appuieront sur le suivi étroit réalisé par les inspecteurs communaux de la reproduction des formations concernées au sein des réseaux (fiches de suivi des réseaux). Des moyens sont spécifiquement prévus à destination des inspecteurs pour la réalisation de ce suivi.

Une vérification externe sera également assurée par le bureau de suivi-évaluation indépendant, en consolidant les différents éléments, notamment les rapports de formation et de suivi financier du Projet.

C. Affectation de la part variable et scénarios en cas de non-décaissement

Comme explicité précédemment, la mise en œuvre efficace du programme de construction scolaire est un enjeu primordial dans la réalisation de la théorie du changement relative à l'équité d'accès et plus généralement, à l'amélioration des conditions d'apprentissage et des parcours scolaires des élèves en offrant un meilleur environnement pour les premiers apprentissages et en y réduisant la double vacation. Cette mise en œuvre est aujourd'hui fragilisée pour le phasage des travaux conditionnés à l'obtention de la part variable. Il est souhaité que l'ensemble du programme de constructions scolaires soit financé sur les fonds de la part fixe.

D'autre part, sur les 7,68 millions USD de la part variable de l'allocation initiale, 1,664 millions USD ont d'ores et déjà été décaissés en raison de l'atteinte de deux indicateurs, la part variable de l'allocation initiale à réorienter s'élève donc à 6,016 millions USD.

Compte tenu des difficultés précédemment évoquées, il est envisagé que la part variable du financement initial soit affectée sur des activités qui représentent une complexité moindre en termes de phasage et un risque limité en termes de réalisation des théories du changement du programme.

Il est donc proposé que cette part variable finance les actions présentées dans le tableau ci-dessous.

Part variable	Part variable ex-post disponible	Total	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025
		Part variable totale	7 680 000	-	1 664 000	-	512 000	2 336 000	3 168 000
	Part variable non décaissée cumulée	6 016 000				512 000	2 848 000	6 016 000	6 016 000
Activités financées sur PV		CT affecté à PV	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025
**	Soutien aux activités performantes	400 000				-	-	-	400 000
3.4.1	Appui aux cantines scolaires	2 000 000					1 000 000	680 000	320 000 -
2.4.8	Généralisation de l'équipement des écoles centrales	3 616 000	-	-	-	-	-	3 616 000	-
	Total	6 016 000				-	1 000 000	4 296 000	720 000
	Total cumulé					-	1 000 000	5 296 000	6 016 000
	Reste (marge d'activité sur part variable)		-			512 000	1 848 000	720 000	-

En cas de difficultés de décaissement de la part variable, les activités qu'elle finance seront affectées de la manière suivante :

- **Le soutien aux activités performantes sera la première activité réduite ou annulée, parmi celles financées sur la part variable.** Il convient de rappeler qu'il s'agit d'une enveloppe destinée au renforcement du financement d'activités performantes identifiées au niveau sectoriel. Il est attendu que cette identification soit réalisée dans le courant de l'année 2023 et que l'usage de cette enveloppe soit confirmé lors de la revue sectorielle de l'année 2024. Si la part variable n'était pas décaissée en totalité, alors ce financement d'activité performantes serait la première activité réduite ou annulée, parmi celles financées sur la part variable.
- **L'appui aux cantines scolaire** consiste en un appui financier aux opérations gérées par le PAM avec la DNCS, d'un montant de 1 millions de USD en 2022/2023, de deux millions en 2023/2024 et de 680 000 USD en 2024/2025 et de 320 000 USD en 2025/2026. Seule la moitié de l'enveloppe 2023/2024, ainsi que la totalité des enveloppes 2024/2025 et 2025/2026 sont financés sur la part variable. En cas de non décaissement ou de décaissement partiel de la part variable, alors les opérations de ces trois années scolaires bénéficieront à un nombre plus limité d'écoles.
- **La généralisation de l'équipement des écoles centrales des réseaux scolaires sera également ajustée.** Il convient ici de rappeler que l'équipement des réseaux scolaires sera réalisé en deux phases. La première phase permettra d'équiper en 2022 un maximum de 200 réseaux et de réaliser les petites réhabilitations/mise à niveau dans les écoles centrales, identifiées comme nécessaires. La deuxième phase menée en 2024 permettra d'équiper les autres réseaux. Cette deuxième phase d'un budget estimé à 5 654 000 USD est financée à hauteur de 2 038 000 USD par les part fixe de l'allocation initiale et complémentaire. L'enveloppe restante sera financée par la part variable (3 616 000 USD) et diminuera donc en fonction du décaissement effectif de la part variable.

VIII. ANALYSE DES RISQUES ET MITIGATION

Le tableau suivant présente les principaux risques inhérents au Projet et les mesures de remédiations préconisées :

Risques	Descriptif	Mesures pour réduire les risques
1. Risques Externes		
<i>1.1 Contexte global</i>		
Dégradation du contexte économique, social et politique	<p><i>La situation socio-économique du Burundi est fragile, le risque d'une dégradation de la situation est accentué par la pandémie de la covid 19 dont les répercussions au niveau économique risquent d'être importantes.</i></p> <p><i>La détérioration des conditions de vie de la population burundaise a un impact multidimensionnel sur les enfants en âge scolaire.</i></p> <p><i>La perte d'opportunités économiques et de pouvoir d'achat fait peser un coût direct et indirect de l'école accru sur les ménages.</i></p> <p><i>Par ailleurs, cette crise pourrait avoir des conséquences en termes de budget alloué au secteur de l'éducation.</i></p>	<p>Malgré la compression des ressources budgétaires et la diminution du soutien extérieur en lien avec la crise de ces dernières années, le Burundi a maintenu son effort en faveur de l'éducation en consacrant plus de 22% de son budget à ce secteur. Le gouvernement a prouvé qu'il a su répondre aux besoins immédiats des populations tout en assurant les investissements nécessaires à l'accompagnement de la réforme éducative en cours.</p> <p>De plus, le Burundi est actuellement bénéficiaire de financements complémentaires du PME via les guichets « Fonds accélérés » et « Fonds covid » qui permettront de répondre aux besoins immédiats et sanitaires du secteur.</p> <p>Les allocations initiales et complémentaires permettront également de concilier les deux impératifs, besoins immédiats et besoins structurants pour la réforme en cours en intégrant une composante vulnérabilité.</p> <p>Des mécanismes de flexibilité des interventions sont intégrés dans le budget pour permettre des réactions adaptées aux évolutions de la situation. Les enveloppes <i>divers et imprévus et soutien aux actions performantes</i> du financement permettront cette flexibilité.</p>
Risques environnementaux et sociaux	<i>Dans les zones touchées régulièrement par les inondations et glissement de terrain depuis 2015 (saison des pluies 2015-16 aggravée par</i>	Un point d'attention particulier sera porté à la qualité des nouvelles infrastructures à construire. Celles-ci seront réalisées en matériaux locaux et pendant la saison sèche afin de renforcer leur durabilité.

Risques	Descriptif	Mesures pour réduire les risques
	<p><i>El Nino), les destructions d'infrastructures scolaires sont fréquentes, dans un contexte où 80% des salles de classe sont des constructions communautaires avec un niveau de respect des normes variable.</i></p> <p><i>Les salles de classe sont fréquemment endommagées voire détruites. La scolarisation des élèves subit des interruptions.</i></p>	<p>Une stratégie de maintenance des infrastructures sera définie.</p> <p>Un dispositif de réponses rapides sera mis en œuvre afin de réduire les temps d'interruption des scolarisations.</p>
Dégradation sécuritaire	<p><i>Les risques sécuritaires spécifiques au milieu scolaire sont notamment des actes de violence, l'occupation et/ou la destruction des infrastructures scolaires.</i></p> <p><i>Des retards concernant les chantiers de construction et l'occupation des écoles nouvellement construites les pourraient être constatés.</i></p> <p><i>Des déplacements de population pourraient être observés.</i></p>	<p>Un suivi de la situation sécuritaire rapproché sera effectué en mobilisant des sources gouvernementales et humanitaires.</p> <p>Une démarche de « Ne Pas Nuire » sera appliquée dans toutes les activités du programme :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Renforcement du rôle des intervenants identifiés comme des acteurs de « paix » et réduction de l'influence des autres. - Favorisation de la coexistence pacifique, en renforçant les facteurs connecteurs – sociaux (jeunesse, activités socio-sportives...), institutionnels, symboliques – et en réduisant les diviseurs. - Favorisation des activités permettant de la cohésion sociale.
2. Risques opérationnels		
<i>2.1. En termes de mise en œuvre</i>		
Les modalités d'intervention du programme tenant compte des mesures appropriées de l'Union européenne freinent la mise en	<p><i>Les modalités de gestion fiduciaire doivent tenir compte des mesures appropriées de l'Union Européenne dans le cadre de l'article 96 des dispositions de l'Accord de Cotonou.</i></p> <p><i>Les modes opératoires définis qui s'inscrivent dans le cadre d'une approche projet complexifient le schéma de gestion fiduciaire du programme, les acteurs ne s'approprient</i></p>	<p>L'alignement du mode opératoire sur les institutions nationales est recherché dans le cadre des modalités de mise en œuvre du programme.</p> <p>Les directions techniques du ministère sont en responsabilité concernant le pilotage des activités et leur suivi-évaluation au niveau sectoriel en s'appuyant sur l'agent fiduciaire pour l'exécution financière et un dispositif d'appui à la maîtrise d'ouvrage. Dans cette configuration le BPSE coordonne la programmation et consolide les plans d'actions annuels et les bilans annuels et à mi-parcours.</p> <p>En outre, l'allocation complémentaire met l'accent sur les actions en lien avec le renforcement des capacités des acteurs du ministère.</p>

Risques	Descriptif	Mesures pour réduire les risques
œuvre optimale des activités.	<i>pas le projet et leurs capacités ne sont pas renforcées.</i>	
Il y a duplication d'activités avec d'autres interventions de partenaires ou gaps.	<p><i>Un nombre important de PTFs interviennent au Burundi. Les cadres de concertation existent (GSE) mais un manque de coordination entre les différents PTF peut parfois y être relevé (en termes de communication, activités, choix des secteurs d'activités, etc.).</i></p> <p><i>Des doublons sont constatés sur différentes activités alors que d'autres souffrent d'une mobilisation sous optimale de ressource.</i></p>	<p>Un renforcement de la coordination des bailleurs et des partenaires est prévu. Il s'inscrit à la fois dans le suivi de la mise en œuvre du PTE et de la mise en œuvre de l'allocation initiale et complémentaire :</p> <p>Plus précisément, il s'agit de :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Outre le GSE, la mise en place de groupes thématiques pour discuter et se concerter régulièrement sur l'avancement de la mise en œuvre de chaque thématique du PTE. - La création d'un Comité Technique de Coordination et de Concertation (CTCC) présidé par le Secrétaire Permanent et co-présidé par un représentant des PTFs afin de privilégier un dialogue d'avantage centré sur les aspects stratégiques du PTE et d'élargir la concertation à une gamme d'intervenants diversifiés et tous partie prenante du PTE. - Le comité de coordination de la composante 3 qui se compose des opérateurs externes du MENRS tel que l'UNICEF, les ONG BSF et PI et des représentants de la DGEN. Un volet construction sanitaire étant partie intégrante de la composante 3, les MOD sont les mêmes que ceux de la composante 1. Ce comité permettra donc également de coordonner les activités en lien avec le programme de constructions de la composante 1. - Enfin, avec l'UNICEF comme membre et qui est également l'agent partenaire des requêtes PME « Fonds accélérés » et « Fonds COVID », cette instance

Risques	Descriptif	Mesures pour réduire les risques
		<p>permettra de coordonner les interventions des différents financements PME (COVID, fonds accélérés).</p>
<p>Des retards importants sont accusés par les opérateurs et créent un ralentissement du rythme de mise en œuvre des activités</p>	<p><i>Le programme TWIGE NEZA a été envisagé sur une durée de 5 ans et a officiellement démarré le 12 juillet 2019 avec la signature des conventions concernant les financements du PME et de l'AFD entre l'État burundais et l'AFD.</i></p> <p><i>Le programme TN est composé d'un ensemble d'actions diversifiées, qui impliquent une pluralité d'acteurs, de modes opératoires et de modalités d'exécution de la dépense.</i></p> <p><i>Aussi, seuls les financements fournis par l'AFD et sous maîtrise d'ouvrage ont pu être mobilisés dès le démarrage du projet, l'exécution des financements restants conditionnés (i) au recrutement et à l'installation d'un appui à la maîtrise d'ouvrage jouant également le rôle d'Agent fiduciaire, effectif au 25 novembre 2019, (ii) à</i></p>	<p>Ce retard a impact sur le programme de construction qui a été lors de l'allocation initiale structuré en deux phases, la seconde phase étant réalisée sur financement part variable, une fois ce dernier obtenu. Ce phasage génère des difficultés en termes de planification et de contractualisation en chaîne des maîtrises d'ouvrage déléguées et des maîtres d'œuvre. La prise en charge du programme de construction scolaire sur les parts fixes de l'allocation initiale et complémentaire va permettre de combler ce retard et de mener les activités dans les délais impartis.</p> <p>La demande de clôture des activités en décembre 2025 au lieu de juin 2024 permettra également de rattraper ce retard.</p> <p>Enfin, le programme prévoit la mise en place d'un cadre de suivi étroit de la mise en œuvre des activités pour permettre de détecter rapidement les retards éventuels et mieux les anticiper.</p>

Risques	Descriptif	Mesures pour réduire les risques
	<p><i>la validation du manuel de procédures en octobre 2020.</i></p> <p><i>Le projet pâtit actuellement d'un retard estimé à environ une année d'exécution.</i></p>	
<p>Le circuit d'exécution de la dépense est complexe et présente un risque en termes de mise en œuvre et de contrôle/suivi.</p>	<p><i>L'augmentation du volume des financements et par conséquent d'activités notamment des formations dans le cadre de l'allocation complémentaire présente une charge de travail accrue pour l'agent fiduciaire, des nouvelles modalités d'exécution de la dépense pour couvrir l'ensemble des acteurs de la chaîne pédagogique et les différentes circonscriptions administratives du pays</i></p>	<p>Le périmètre de l'agent fiduciaire a été élargi aux nouveaux financements de l'allocation complémentaire.</p> <p>Le programme s'appuie sur les règles en vigueur définies dans le manuel de procédures et sur le régime indemnitaire existant.</p> <p>L'ensemble des activités identifiés dans le présent document programme ont fait l'objet d'échanges et résultent d'un processus consultatif en termes de faisabilité avec l'agent fiduciaire.</p>
<p>Les capacités du ministère sont limitées ce qui a un impact sur les conditions de pérennité des actions/activités pour lesquelles le ministère est le maître d'œuvre ou sera à terme le maître d'œuvre.</p>	<p><i>Ce constat est étroitement lié à la mise en œuvre des activités des composantes 2 (2.1 ; 2.2 ; 2.3 ; 2.4) & 3 (3.2 ; 3.4)</i></p>	<p>Les rôles et les missions de chacun des acteurs/parties prenantes du programme ont été précisés. Pour chaque acteur du ministère, les types de capacités à renforcer à des fins de pérennisation des activités ont été identifiés.</p> <p>Le programme comprend un processus de suivi-évaluation/capitalisation pour les activités des composantes 2 & 3.</p> <p>Les actions ne sont pas menées selon des dispositifs ad-hoc – mais s'appuient sur l'opérationnalisation de dispositif institutionnel existant (réseaux scolaires, PAM, Pères & tantes de l'école).</p> <p>Enfin, concernant les réseaux scolaires, en termes de financement, un plaidoyer sera mené au niveau sectoriel pour la sécurisation du budget national dédié à ces coûts récurrents.</p>

ANNEXE – ANALYSE DETAILLÉE DES ENJEUX D’ÉQUITÉ

A. Des infrastructures scolaires limitées et inégalement réparties

Les disparités dans le système éducatif burundais s’observent en premier lieu dans une répartition inéquitable de l’offre scolaire en matière d’infrastructures et d’enseignants.

L’enseignement fondamental est un sous-secteur qui poursuit son expansion et qui pourrait disposer des capacités de couverture complète, hors redoublements et sur-âgés. Le nombre d’élèves dans les trois premiers cycles du fondamental est passé de 2 110 429 en 2015-2016 à 2 567 401 en 2019-2020 et le taux brut de scolarisation (TBS des 7-12 ans) reste au-dessus de 100% malgré une baisse, passant de 119,1% en 2015-2016 à 112,7% en 2019-2020. Le taux net de scolarisation (TNS) des 6-11 ans s’élevait à 81,7% en 2019-2020, contre 86,5% pour les 7-12 ans ce qui montre notamment que la disposition²⁰ portant l’âge légal d’entrer à l’école fondamentale à 6 ans continue à connaître des difficultés de réalisation. Ainsi, la proportion des enfants de 6 ans accueillis en 1^{ère} année n’a par exemple que légèrement augmenté entre 2017-18 et 2019-2020, passant de 31,1% à 37,4% alors que celle des 7 ans se stabilise à 51,8% en 2019-2020. Cela laisse voir que l’effectif des écoliers qui commencent l’école fondamentale à 7 ans est toujours plus importante que ceux commençant à 6 ans²¹.

En termes de disponibilité de salles de classe, la situation actuelle reste tendue, particulièrement pour les premiers cycles du fondamental. En effet, en 2019-2020, pour les 3 premiers cycles le ratio moyen élèves/salles de classes est de 79 ; il est de 102 pour la première année et de 90 pour la seconde année. En conséquence, la double vacation reste très fréquente : 31,1% des salles de classes et 47,5% des groupes pédagogiques en 2019-20. Si une légère amélioration a été observée depuis 2017-18 où la double vacation concernait 53,2% des groupes, le premier cycle continue de présenter aujourd’hui des valeurs pour ce taux supérieures de 10 points à la moyenne nationale²².

Les constructions scolaires sont donc envisagées comme un premier levier pour réduire les effectifs pléthoriques, limiter la double vacation qui diminue le temps scolaire et plus largement, pour améliorer l’environnement physique des premiers apprentissages, la réussite et le parcours des élèves. Le PTE indiquait en 2018 que les besoins de constructions de salles de classes nouvelles pour éliminer les groupes pédagogiques supérieurs à 90 élèves dans le premier cycle s’élevaient à 756 salles de classe. Un diagnostic national des infrastructures et équipement scolaires prévu dans le PTE 2018 a été réalisé et validé et, en parallèle, de nouvelles Normes et Standards pour la construction des infrastructures scolaires ont été définies. Dans un second temps, un dispositif de priorisation des constructions scolaires a été établi pour le secteur (note circulaire du 19/08/2019) et a notamment permis de produire la liste des sites d’interventions du programme Twige Neza (68 sites sélectionnés).

Le financement Twige Neza représente la principale source de financement extérieur pour les constructions de salles de classe du secteur et il est en mesure de construire ou finaliser 333 salles de classes et de réhabiliter 128 salles de classes présentant un danger pour les élèves. Le démarrage effectif du programme de constructions qui constitue la contribution financière extérieure la plus importante aux constructions dans le PTE n’a à ce jour pas démarré. **La sécurisation du programme de construction scolaire de Twige Neza est donc une priorité pour le secteur.**

²⁰ Loi n°1/19 du 10 septembre 2013 organisant l’enseignement de base et secondaire.

²¹ L’ensemble des données sont issues du document d’Indicateurs 2019-2020 du BPSE et de l’aide-mémoire de la revue sectorielle 2019

²² BPSE- Indicateurs 2019-2020

Il convient également de relever l'insuffisance persistante et généralisée des bancs pupitres avec en moyenne, un banc pupitre de deux places pour quatre élèves en 2019-2020.

B. Un aléa persistant dans la répartition des enseignants

En termes de conditions d'accueil, la disponibilité des enseignants en nombre suffisant devant les élèves est également un sujet d'attention. Le ratio élèves/enseignant (REE) s'est dégradé : il est de 60,3 en 2019-2020 contre 47 en 2015 pour les trois premiers cycles du fondamental. À ce niveau, une importante diminution de la suppléance a pu être observée, pour atteindre 2,6% des enseignants, contre 12% en 2016-17 et une politique volontariste de redéploiement des enseignants vers des zones en déficit est mise en œuvre depuis la rentrée 2016-2017. Ainsi, l'opération de redéploiement effectuée en 2018 a permis de réaffecter 4 761 enseignants « debout » et ceux affectés à des tâches administratives. Malgré ces opérations, des disparités géographiques subsistent dans la répartition des enseignants.

Pour permettre un pilotage efficace du système et une gestion rationnelle des ressources, notamment humaines, le MENRS s'est engagé depuis plusieurs années dans la mise en œuvre d'une stratégie nationale de renforcement et de pérennisation du Système d'Information et de Gestion pour l'Éducation (SIGE) 2016-2020 soutenu par plusieurs PTF, regroupés autour d'un programme conjoint de renforcement et de modernisation du SIGE 2018-2021. Cette stratégie vise à long terme « d'aboutir à la mise en place d'un SIGE sectoriel intégré et unique, basé sur les TIC et couvrant les statistiques de tous les sous-secteurs de l'éducation ». Elle se développe autour de deux horizons de moyen et long terme et sa mise en œuvre a déjà permis un ensemble de réalisations, au-delà des activités centrales de recensement scolaire et universitaire : démarrage du géoréférencement des écoles à partir duquel se construit actuellement un système de géolocalisation, renforcement des équipements du niveau central ou encore, expérimentation de dispositifs de remontée rapide d'informations via tablettes. Les différentes interventions menées à cet effet ont permis de doter le ministère de l'éducation des outils de collecte de données normalisés et d'une application « Open Source », en l'occurrence STATEDUC, qui permet d'assurer la gestion informatisée des données du recensement scolaire et la production automatisée des annuaires statistiques. Les différents appuis au SIGE ont permis également de former les cadres des services centraux et d'initier le processus de mise en place d'une application de gestion des ressources humaines (GRH).

Dans ce cadre, l'amélioration des outils au service des processus de gestion des ressources humaines a été identifiée comme une priorité du secteur et ce chantier ne dispose actuellement pas de financements. La mise en place du module de GRH répond à un besoin crucial exprimé par les autorités ministérielles et les partenaires techniques et financiers en vue de répondre efficacement aux exigences de la réforme du système éducatif en matière de gestion des ressources humaines, en particulier la gestion rationnelle du personnel enseignant. Une légère réduction des écarts entre provinces est observée ces deux dernières années (d'environ 3,1%) mais elle pourrait être plus importante. En effet, on observe que certaines provinces relativement avantagées voient leurs ratios continuer à s'améliorer et vice-versa. L'amélioration observée démontre la volonté politique de renforcer l'équité géographique qui s'est notamment matérialisée dans les importantes opérations de redéploiement intensifiées depuis 2016. Toutefois, les performances de ces processus sont limitées par la faiblesse des outils actuellement à disposition de l'administration, est en premier lieu, une base de données des ressources humaines fiables et articulée au reste du SIGE.

C. Une gestion locale des moyens sous-optimale

En aval de l'affectation des salles de classes et des enseignants dans les écoles, la gestion locale de ces moyens au sein même des écoles présente également des marges d'amélioration, afin de ne pas systématiquement défavoriser les premiers cycles.

En effet, le nombre d'élèves par groupe pédagogique relève souvent d'une organisation interne à l'école et que cette gestion des groupes pouvait conduire à des réponses différentes selon que l'on privilégiait les « grandes classes » (cycle 3) ou si l'on concentrait l'effort de l'école sur les « petites classes » (cycle 1). Cette répartition des élèves dans les classes ou en groupes pédagogiques revient au directeur et aucune règle ne le conduit à privilégier les premières classes, celles où se réalisent les apprentissages fondamentaux.

La description de certaines situations conduit à regarder attentivement la manière dont sont répartis les élèves et les enseignants au sein de l'école. En particulier, une manière de réduire la taille des grands groupes dans le cadre des salles de classe disponibles consiste à utiliser la double vacation, mais il faut alors des maîtres supplémentaires.

Il existe ainsi des écoles dont les ressources en salles de classe et en maîtres facilitent ce recours. Par contre, si le nombre de maîtres est contraint, il est possible de redistribuer les salles de classe en augmentant les effectifs de certaines classes (qui étaient inférieurs à la moyenne) de telle sorte que l'ensemble de l'école soit équilibré en termes de groupes pédagogiques par enseignant et par salle de classe.

Processus d'optimisation des ressources locales en matière de salles de classes et d'enseignants pour réduire la taille des groupes pédagogiques

Les statistiques recueillies et traitées par le Bureau de la Planification du Système Éducatif montrent des disparités et des moyennes extrêmement élevées pour les groupes pédagogiques de première année. Le PTE souligne en effet l'importance des groupes pédagogiques supérieurs à 90 dans certaines écoles, notamment dans le cycle 1.

Plusieurs voies sont possibles pour diminuer la taille des groupes pédagogiques. Au premier rang, la double vacation : la répartition de 180 élèves dans 2 salles de classes peut conduire à 2 groupes pédagogiques de 90 élèves chacun en simple vacation ou 4 groupes pédagogiques de 45 élèves en double vacation dans les 2 salles. En dehors du fait que la double vacation réduit considérablement le temps scolaire donc le temps d'apprentissage, elle nécessite des moyens en personnels supplémentaires. La question est donc, pour respecter les données du PTE qui prévoit une stabilisation du nombre de doubles vacations et une diminution de la taille des groupes pédagogiques dans les premières années, s'il ne serait pas possible d'optimiser ces répartitions à salle de classe et en personnel constant.

Or si la moyenne des élèves par classe dans l'école n'est pas trop élevée, il est possible de répartir dans chaque niveau les élèves en privilégiant les classes initiales.

L'étude de quelques exemples sur des données de 2017 montre que des solutions peuvent être trouvées. Un algorithme simple de recensement statistique peut exhiber les cas dans lesquels des classes ont des groupes pédagogiques pléthoriques (>90) mais où le nombre d'élèves par classe est inférieur à une valeur (par exemple 60). Il semble, et les exemples le prouvent, qu'il est sans doute possible de mieux utiliser les moyens disponibles. Il n'en reste pas moins que si ces situations ont pu se présenter c'est qu'elles ont été la résultante de décisions d'affectation des directeurs tant pour l'attribution de classe aux enseignants que la répartition des élèves dans les classes. Il faudra donc s'attendre à des résistances locales potentiellement fortes dont les motivations risquent de ne pas s'éteindre avec l'arrivée d'injonctions centrales.

Premier exemple : école de Ciri

Niveau	1 ^{ère}	2 ^{ème}	3 ^{ème}	4 ^{ème}	5 ^{ème}	6 ^{ème}
Nombre de groupes pédagogiques	2	2	2	2	2	1
Effectifs	237	206	124	74	86	49

La moyenne par groupe pédagogique est de 70 avec 6 salles de classes, ce qui pourrait signifier que la classe de 6^{ème} à 49 occupe sa classe toute la journée et que chaque niveau est en double vacation. Autrement dit les 74 élèves de 4^{ème} sont en double vacation à 37 par groupe. Pour respecter la moyenne par groupe, il est possible de récupérer pour une demi-journée la salle et l'enseignant de 4^{ème} année en gardant les 74 élèves dans le même groupe. Ce qui permettrait de soulager immédiatement les premières années avec 3 groupes de 79.

Certes, cette solution n'est pas « bonne » mais elle est plus équitable entre les niveaux.

Deuxième exemple : école de Rwizingwe

Niveau	1 ^{ère}	2 ^{ème}	3 ^{ème}	4 ^{ème}	5 ^{ème}	6 ^{ème}
Nombre de groupes pédagogiques	2	2	2	2	2	1
Effectifs	182	104	75	72	69	60

La moyenne par classe est de 51 élèves. Qui est la même par groupe pédagogique. Or pour la première année chaque groupe est de 91.

Il suffit de garder en 3^{ème} ou en 4^{ème} année un seul groupe pour 1 salle de classe et on récupère 1 salle et 1 enseignant, ce qui permet de passer à 3 groupes de 60 ou 61 pour les premières années. Le choix portera sur la difficulté du niveau et devra être argumenté.

Cette solution augmente l'équité de la répartition des moyens disponibles en termes de salles de classes et d'enseignants.

Troisième exemple : école de Muremba (7 salles de classe, 7 enseignants)

Niveau	1 ^{ère}	2 ^{ème}	3 ^{ème}	4 ^{ème}	5 ^{ème}	6 ^{ème}
Nombre de groupes pédagogiques	2	1	1	1	1	1
Effectifs	182	66	58	37	32	13

Ici, la seule possibilité est de créer une classe multigrade entre la 5^{ème} et la 6^{ème} avec un effectif de 45 élèves. Cette solution est rare au Burundi, mais elle est envisageable, ce qui libérant 1 salle et 1 enseignant permettrait de faire passer les effectifs de première année à 60 par classe. Ceci est d'autant plus important que la déperdition entre la première et la deuxième année est abyssal dans cette école (2013 de 130 à 68 ; 2014 de 104 à 70 ; 2015 de 79 à 68 ; 2016 de 105 à 66 ; 2017 de 182 à 79). Il s'agit donc de rééquilibrer les effectifs par salle de classe et entre les enseignants puisque des 130 de la rentrée 2012 ils ne sont plus que 25 en 2017.

Ainsi, concernant le nombre de groupes pédagogiques du cycle 1 dont la taille est supérieure à 90 élèves, on observe actuellement une aggravation du phénomène : alors que ce nombre s'élevait à 756 en 2015/2016 (année de base du cadre de résultats du PTE), il est évalué à 915 selon les données du recensement scolaire 2018/2019.

Dans ce cadre, la gestion rationnelle des ressources (salles de classe et enseignants) dans leur allocation par le niveau central et au sein même des écoles constitue un enjeu important pour le système.

D. Des populations vulnérables et exposées aux risques qui sont exclues du système éducatif

Les disparités dans le système éducatif burundais s’observent également dans l’exclusion d’un nombre important d’enfants, notamment les plus vulnérables. En effet, les disparités impactent négativement l’accès et le maintien des populations vulnérables à l’école qui sont sur-représentées dans les entrées tardives au fondamental, les absences, les interruptions de scolarité et la réussite éducative en générale. L’objectif visé est de permettre une meilleure inclusion des populations vulnérables et marginalisées et la diminution des risques encourus par certains groupes.

En termes de couverture, le nombre d’élèves en dehors de l’école reste important alors qu’il était estimé dans le RESEN 2014 (complété en 2017) à près de 19,8% des enfants âgés de 7 à 16 ans, dont 90% qui n’avaient jamais été scolarisé et 10% ayant abandonné. Les résultats préliminaires de l’étude sur les enfants et adolescents hors de l’école montrent que plus de 0% de ces derniers résidents en zone rurale, notamment dans les provinces de Karuzi, Kirundo, Muyinga, Ngozi et Ruyigi. Environ un tiers sont issus des ménages les plus pauvres selon le RESEN.

Le niveau de pauvreté est un facteur transversal d’accroissement de la vulnérabilité des enfants aux risques qui pèsent sur leur scolarité.

L’Indice de Pauvreté multidimensionnelle²³ disponible dans le rapport sur le développement humain 2019 (UNDP) indique que « 74.3 % de la population burundaise vivent en situation de pauvreté multidimensionnelle et 16.3 % de plus sont vulnérables à la pauvreté multidimensionnelle ». On observe une corrélation négative entre la pauvreté monétaire et le niveau de scolarisation des enfants au fondamental. Les enfants issus de familles vivant en milieu rural ou en périphérie des villes, peu ou non instruites et/ou étant confrontées à un niveau de pauvreté économique élevé sont régulièrement mobilisés pour aider leurs familles aux travaux, les rendant plus sujets aux problématiques de non-scolarisation et déscolarisation.

Des risques climatiques, socio-politiques et sanitaires importants et inégalement répartis sur le territoire

Le secteur éducatif fait également face à des risques spécifiques, récurrents ou conjoncturels, qui ont des conséquences sur les parcours scolaires des enfants²⁴, en fonction de leur niveau de vulnérabilités individuelle et collective ; ces risques sont inégalement répartis sur le territoire. Les disparités sont aggravées par l’existence de foyers géographiques de vulnérabilités qui présentent un cumul de facteurs de vulnérabilité. Selon le PTE 2018-2020, les conditions d’apprentissages ne sont pas équitables sur l’ensemble du territoire et sont particulièrement défavorables dans les provinces de Cibitoke, Gitega, Kirundo et Muyinga. Le Plan de Réponse Humanitaire 2020 indique que concernant « le secteur de l’Education, le niveau de sévérité et de vulnérabilité est particulièrement élevé dans les provinces de Ngozi, Bubanza, Cankuzo, Kirundo, Muyinga et Ruyigi. »

En ce qui concerne les risques climatiques, il existe une fréquence importante de destructions ou de dégradations de bâtiments à la suite d’intempéries. L’aléa climatique concerne l’ensemble des Directions Provinciales de l’Éducation, de la Formation Technique et Professionnelle (DPEFTP). Cette fréquence indique une vulnérabilité anormale des bâtiments scolaires aux intempéries, particulièrement ceux issus de réalisations communautaires. Dans ce cadre, un dispositif est en cours d’expérimentation avec l’appui du Swedish International Development Cooperation Agency (SIDA)

²³ Indice de privations multiples dont souffrent les personnes dans trois dimensions : l’éducation, la santé et le niveau de vie.

²⁴ Cf. étude sur les risques et les vulnérabilités du système éducatif au Burundi.

visant à fournir des réponses rapides aux dégradations accidentelles des bâtiments scolaires. Par ailleurs, le projet PAADESCO financé par la Banque mondiale renforce les compétences des communautés pour les petites réhabilitations d'urgence.

Les crises sociopolitiques constituent un risque impliquant des déplacements de populations à l'intérieur du pays ou au-delà des frontières. Au niveau des parcours scolaires, cela se traduit par la non-scolarisation d'un enfant en âge de l'être (accès) ou la déscolarisation d'un enfant déjà scolarisé (rétention). Ainsi, près des deux tiers des enfants déplacés internes sont déscolarisés (58%). Les familles déplacées comptent parmi les groupes les plus vulnérables du fait du cumul de dommages auxquels ils doivent faire face (perte de leur foyer, de leurs terres et de leurs moyens d'existence). Les derniers développements survenus au Burundi en 2017 et 2018 ont permis de mettre en place des solutions durables via une aide au retour volontaire pour les personnes ayant dû se déplacer depuis avril 2015. La plupart des réfugiés qui se sont rapatriés volontairement des pays limitrophes sont principalement originaires des provinces de Makamba, Kirundo, Ruyigi, Muyinga, Cankuzo et Rutana, qui comptent parmi les provinces les plus pauvres du Burundi et qui abritent aussi le plus grand nombre de déplacés internes, de personnes souffrant d'insécurité alimentaire et de victimes de catastrophes naturelles²⁵. Ainsi, les écoles de ces zones subissent, en plus de la fragilité de leurs communautés locales, une pression en termes d'afflux d'élèves retournés/rapatriés. En janvier 2019, 42% des enfants rapatriés n'ont pas accès à l'école primaire, et 72% n'ont pas accès à l'école secondaire²⁶. **Au niveau éducatif, les défis à relever concernent spécifiquement le manque de fournitures scolaires, le nombre insuffisant de salles de classe dans les zones de retour, les difficultés à s'inscrire en cours d'année scolaire et les difficultés de maîtrise du français pour les élèves ayant séjourné en pays anglophone.** À ce phénomène vient s'ajouter les flux de réfugiés en provenance de la RDC et scolarisés, selon le programme congolais, dans des camps dédiés.

Les risques sanitaires ont également un fort impact sur l'éducation des enfants, les maladies participent à leur vulnérabilité en général, et à leur absentéisme, contribuant ainsi aux difficultés d'apprentissage et aux risques d'abandon scolaire. Au Burundi, des épidémies sont récurrentes (malaria, choléra...) et la morbidité en lien avec la pauvreté est importante (anémie...). Les risques d'épidémies liés aux conditions d'accès à l'hygiène et à l'eau potable au sein des établissements scolaires sont réels. Pour remédier aux risques sanitaires, des actions de sensibilisation à l'hygiène et l'assainissement sont prévues dans le PTE, une « cellule risque » pour la mise en œuvre de ces campagnes de sensibilisation (et plus largement, la gestion des différents risques) a été institutionnalisée via la promulgation d'un nouveau décret. Des campagnes de prévention ciblées ont été menées au cours de l'année 2018 et au début de l'année 2019. **Mais l'environnement sanitaire des écoles demeure très préoccupant avec en moyenne, 1 latrines en bon état pour 115 élèves et deux écoles sur trois qui ne disposent pas d'un accès à l'eau potable.** Les normes et standards de construction des équipements scolaires élaborés en mai 2018 soulignaient déjà que « les conditions d'hygiène de la plupart des écoles laissent à désirer, les latrines sont souvent insalubres (78,56%), surutilisées en raison de l'effectif pléthorique et par un manque d'entretien ou de nettoyage »²⁷. Les normes et standards nationaux de construction et équipements scolaires visent ainsi 50 élèves par cabine de latrine et par point d'eau d'ici à 2025 (le nombre d'élève par cabine diminuant à 40 à l'horizon 2030). Les besoins restent donc très importants et ces moyennes cachent des situations particulièrement critiques. Un enjeu important persiste donc concernant les conditions d'accueil sanitaire dans les écoles, et par là, les risques de prolifération de maladies transmissibles et de sous-

²⁵ UNHCR Plan conjoint de retour et réintégration des rapatriés au Burundi (janvier – décembre 2019)

²⁶ Plan conjoint de retour et de réintégration des rapatriés, janvier-décembre 2019

²⁷ Normes et standards de construction des équipements scolaires, mai 2018

performance dans les apprentissages, notamment pour les filles pour lesquelles les besoins hygiéniques représentent une préoccupation quotidienne plus importante.

Des risques sanitaires et psychosociaux spécifiques aux filles.

Au-delà de l'impact spécifique sur les filles des conditions sanitaires dégradées des écoles, les grossesses précoces représentent un risque sanitaire particulier, et psychosocial pour les jeunes filles en impactant la rétention et la réussite scolaire de ces dernières. Elle est la cause de 1 520 abandons/interruptions scolaires au courant de l'année scolaire 2018-2019.

La mortalité maternelle liée aux complications de la grossesse et de l'accouchement fait partie des deux premières causes de décès au niveau mondial chez les adolescentes de 15 à 19 ans. En Afrique de l'Ouest et Afrique Centrale, 676 décès pour 100 000 naissances vivantes ont eu lieu en 2015. Au Burundi, ce ratio augmente à 712 et reste l'un des plus élevés au monde²⁸. Les causes indirectes et sous-jacentes dont les grossesses précoces et le manque d'éducation ou d'autonomisation des femmes représentent 29% des causes de mortalités maternelles²⁹.

Selon le dernier rapport des données sur les grossesses des élèves³⁰ « le nombre de grossesses des élèves enregistrées n'a pas cessé d'augmenter allant de 877 à 2208 entre les années scolaires 2009-2010 et 2015-2016, soit une augmentation de 152% au cours de la période. En 2016-2017, il a été enregistré une diminution de 31% par rapport à l'année précédente. Paradoxalement, une année après, le pourcentage de grossesses augmente de 14, 1% par rapport à l'année 2016-2017 ». Selon le dernier rapport des données sur les grossesses des élèves, les provinces de Kirundo, Bururi, Rumonge et Bubanza se placent parmi les provinces les plus touchées par les grossesses précoces sur la période 2016-2019.

L'étude sur les vulnérabilités dans le système scolaire suppose que le statut d'élève protégerait les jeunes filles : « moins de grossesses chez les jeunes filles de 15 à 19 ans scolarisées que dans l'ensemble de cette tranche d'âge ».

Pour pallier ce phénomène, il existe actuellement les programmes suivants:

- Le projet « Amélioration de la santé sexuelle et reproductive des adolescents et jeunes au Burundi » (Projet SSRAJ - « Menyumenyeshe »), financé par les Pays Bas et actuellement mis en œuvre en collaboration avec le Ministère de la santé dans le cadre du programme conjoint entre le Burundi et le FNUAP et impliquant les ONG CORDAID, Care international, PSI, Rutgers et BSF. Il cible spécifiquement les centres de santé.
- Le projet « Institutionnalisation de la personne de la Tante et Père école dans les écoles comme stratégie d'éradication des violences basées sur le genre et des grossesses précoces en milieu scolaire » mis en œuvre par l'ONG FAWE et le MENRS³¹ et appuyé financièrement par UNICEF depuis 2014.

Ce dernier projet cible actuellement quelques communes dans les provinces de Makamba, Rumonge, Muramya, Gitega, Muyinga et Kirundo. L'idée de la mise en place de la stratégie des Tantes et Pères école trouve son origine dans la tradition burundaise où l'éducation sexuelle à partir de l'adolescence était assurée par le père pour le garçon et la tante paternelle pour la fille. Dans le cadre scolaire, une tante et un père par école sont élus par les élèves parmi le personnel de l'école pour leur intégrité

²⁸ Rapport État de la population mondiale 2019, UNFPA

²⁹ Politique Nationale de Santé 2012-2025

³⁰ Rapport MNERS Burundi, 2018-2019

³¹ Ministère de l'Éducation Nationale et de la Recherche Scientifique

morale. Le Ministère de l'Éducation s'est approprié ce projet et l'a mis à l'échelle en institutionnalisant la structure des « Tantes et des Pères école » à travers le circulaire n°620/016 du 23 avril 2019.

Les données actuelles montrent qu'en termes de performance générale, les filles achèvent mieux que les garçons l'enseignement fondamental. L'achèvement et le taux de rétention des filles dans les trois premiers cycles du fondamental est supérieur à celui des garçons (+8.9% et +11%). Les provinces de Bubanza et Kirundo pourtant affichent des différences importantes d'indice de parité en défaveur des filles pour l'indicateur d'achèvement du fondamental fin de 4ème cycle (9ème année). L'étude sur les disparités de genre et notamment sur les causes planifiées dans le cadre du PTE n'a pas encore été menée. L'étude permettra de comprendre pourquoi (i) les garçons abandonnent plus que les filles, particulièrement dans les trois premiers cycles du fondamental, (ii) il existe un indice de parité du taux d'achèvement des filles plus faible dans certaines provinces. Toutefois, en termes de santé, les risques en termes de grossesse précoce et les enjeux de gestion des menstruations restent importants pour les filles, notamment à la frontière du fondamental et du post-fondamental.

Une situation nutritionnelle qui pèse sur la scolarité d'une majorité des enfants

La situation nutritionnelle au Burundi est aussi très préoccupante et impacte considérablement les enfants et leur scolarité. En 2018, les taux de malnutrition ont augmenté avec 56% des enfants de moins de cinq ans qui souffraient de malnutrition chronique - l'un des taux parmi les plus élevés au monde- et 61% des enfants qui souffraient d'anémie. La malnutrition contribue aux retards de développements tant physiques que cognitifs. Elle impacte négativement sur l'âge d'entrée des enfants à l'école, la fréquence des absences, le nombre d'interruption ainsi que sur leur capacité à suivre les enseignements.

L'alimentation scolaire à travers la mise en place de cantines a été identifiée au Burundi, comme étant l'une des solutions pouvant atténuer les vulnérabilités scolaires des enfants des milieux affectés par l'insécurité alimentaire. Ces programmes agissent à plusieurs niveaux afin de réduire la vulnérabilité des populations les plus pauvres et de faciliter leur fréquentation scolaire en soulageant la charge financière des familles et accroissant par-là la demande de scolarisation. Ainsi, « les programmes d'alimentation scolaire constituent un transfert explicite ou implicite aux ménages de la valeur des aliments distribués (...) et l'avantage qu'ils procurent peut représenter plus de 10 % des dépenses du ménage bénéficiaire, voire davantage dans le cas de rations à emporter »³². Mais au-delà de ce levier sur la demande de scolarisation, la cantine scolaire garantit une santé nutritionnelle minimale aux enfants les plus pauvres afin de leur offrir des conditions physiologiques leur permettant de réussir leurs apprentissages : une bonne nutrition est essentielle pour que les élèves soient capables de se concentrer et d'apprendre³³.

Depuis 2009, la fourniture des repas scolaires a été coordonnée par le PAM en partenariat avec des structures gouvernementales relevant du Ministère de l'Éducation aussi bien au niveau central que déconcentré (DPE et DCE) ainsi que les directions des écoles au niveau local.

Dans le cadre de la mise en œuvre des actions, le PAM a développé plusieurs partenariats avec des ONG :

- Caritas Burundi dans le cadre de la mise en œuvre qui couvre les provinces de Bujumbura, Cibitoke et Bubanza.

³² Repenser l'alimentation scolaire. La Banque Mondiale, Le Programme alimentaire mondial, D. Bundy, C. Burbano, M. Grosh, A. Gelli, M. Jukes, L. Drake, 2011

³³ Révision de la Politique en matière d'alimentation scolaire, Promouvoir l'innovation pour favoriser la prise en main des programmes par les pays, PAM, Novembre 2013

- Welthungerhilfe qui intervient dans la province de Kirundo.

Le programme a montré des effets positifs sur les écoles cibles en contribuant à l'augmentation des taux d'inscription et à la réduction des taux d'absentéisme et d'abandon scolaire.³⁴

D'autre part, le pays s'est doté d'une Politique Nationale d'Alimentation Scolaire (PNAS) qui a été validée en avril 2018. Elle se situe à l'intersection de deux secteurs prioritaires du développement économique et social du Burundi qui sont l'Éducation et l'Agriculture. Le Programme alimentaire mondial (PAM) met en œuvre le PNAS en collaboration avec la Direction Nationale des Cantines Scolaires (DNCS). La PNAS vise l'accès et la réduction des coûts des cantines scolaires dans les zones d'insécurité alimentaire pour toucher « tous les enfants des zones où l'insécurité alimentaire est la plus aiguë ». La cible actuelle (correspondant à l'ensemble des enfants scolarisés en école fondamentale (ECOFO) atteint 2,4 millions d'enfants. En juin 2020, 25% d'entre eux sont assistés soit 600 000 bénéficiaires. A partir de septembre 2020, la couverture des cantines scolaires reste insuffisante et diminue faute de financements suffisants. Le programme couvre actuellement 408 000 élèves de l'enseignement de base soit 17% de la cible.

Depuis la fin 2018 et l'arrêt du Programme de lutte contre l'insécurité alimentaire et nutritionnelle financé par l'Union Européenne dans la province de Gitega, le gouvernement du Burundi contribue à hauteur de 2,6 millions USD / an. Cette contribution est prioritairement utilisée pour des apports en lait dans les provinces de Gitega et Ngozi, le reliquat étant réparti pour compléter certaines rations de repas chaud. La prise en charge de l'Etat burundais est complétée par la contribution de la Banque Mondiale via son projet d'appui au secteur de l'éducation PAADESCO- SHISHIKARA³⁵ et le Royaume des Pays Bas via son projet de Promotion du développement du secteur agricole à travers les achats locaux pour l'approvisionnement des cantines scolaires et la fortification des aliments locaux dans les provinces du Nord-Ouest du Burundi. Ces deux projets permettent la mise en place de cantines scolaires dans les provinces de Muyinga, Kirundo, Cibitoke, Bubanza et Bujumbura Rural.

La poursuite de ces financements est incertaine. Concernant le projet PAADESCO- SHISHIKARA, il est prévu une revue à mi-parcours au mois de janvier 2021.

Provinces assistées en 2020

Bujumbura Rural	Cibitoke	Bubanza	Muyinga	Kirundo	Ngozi	Gitega
• Ambassade des Pays Bas	• Ambassade des Pays Bas	• Ambassade des Pays Bas	• BM/PAADESCO	• BM/PAADESCO	• Etat (Distribution de lait)	• Etat (Distribution de lait)

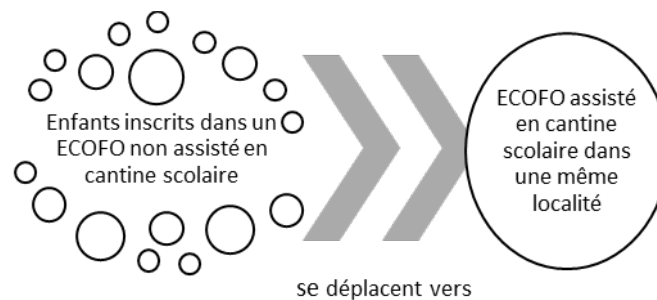
³⁴ Rapport de l'enquête standardisée du programme d'alimentation scolaire au Burundi, CERDA, 2017

³⁵ Projet d'Appui à l'Amélioration des Apprentissages en Début de Scolarité



Actuellement, le PAM, avec son programme de cantines scolaires endogènes³⁶, n’assiste plus que 703 écoles réparties sur les provinces de Bubanza, Bujumbura rural, Cibitoke, Kirundo, Muyinga, Gitega et Ngozi. Les denrées alimentaires utilisées dans ce programme sont dans leur grande partie achetées localement auprès des petits producteurs agricoles regroupés en coopératives ou organisations de producteurs et aux fournisseurs ou commerçants locaux jusqu’à hauteur de 30%³⁷ des besoins des écoles selon les performances de la saison agricole et la disponibilité des fonds.

En l’absence de financements additionnels, le nombre d’écoles bénéficiant du PNAS devra être revue à la baisse. Par ailleurs, dans ces 7 provinces prioritaires, les enfants quittent les écoles non desservies³⁸ par le programme pour rejoindre les écoles disposant de cantines contribuant ainsi à l’augmentation de leurs effectifs et accentuant ainsi les disparités en termes de conditions d’apprentissage.



Il est retenu dans le cadre de la mise en œuvre du PTE d’élargir la couverture de cette intervention pour toucher tous les enfants des zones où l’insécurité alimentaire est la plus aiguë.

³⁶ Home Grown School feeding. Ce dispositif existe depuis 2013.

³⁷ Projet de Politique Nationale d’Alimentation Scolaire

³⁸ Ces écoles non desservies sont au nombre de 854 et représentent un effectif total de 608 901 élèves. Le coût par enfant et par an du programme cantines scolaires est de 40 dollars.

ANNEXE - ANALYSE DÉTAILLÉE DES ENJEUX DE QUALITÉ

A. Les acquis des élèves fragilisés par la maîtrise du français

Le PASEC 2014 faisait état de bonnes performances du Burundi comparé à la sous-région bien que des défis restaient persistants. En effet, le Burundi affichait des scores nationaux supérieurs à la moyenne des autres pays en début (2^{ème} année) et fin de scolarité (6^{ème} année) en lecture et en mathématiques, le pays étant classé 1^{er} dans cette discipline à la fois aux tests de début et de fin de scolarité. Toutefois, même si les scores moyens étaient relativement satisfaisants, 21% des élèves évalués étaient en difficulté d'apprentissage en lecture en Kirundi au début de leur scolarité. Ce taux atteignait 43,5% en 6^{ème} année et en français, cette langue devenant langue d'enseignement principale à partir de la 5^{ème} année.

Les résultats du PASEC 2019 montrent une dégradation importante de ces acquis, surtout en français. En effet, si la proportion des élèves en deçà du seuil suffisant de compétences en kirundi en début de scolarité n'augmente que de 0,2 points pour atteindre 21,1%, concernant le français en fin de scolarité, cette proportion aurait augmenté de près de 30 points pour s'élever, en 2019, à 71,8%, ce qui signifie que près de trois élèves sur quatre finissent leur scolarité sans pouvoir correctement décoder et comprendre un texte dans la langue d'enseignement.

Cet enjeu de la transition linguistique avait été complexifié par la loi n°1/19 du 10 septembre 2013 portant organisation de l'enseignement de base et secondaire qui mentionnait également l'anglais comme potentielle langue d'enseignement et introduisait l'apprentissage de ces trois langues, ainsi que du kiswahili, dès les premières années. **Ces orientations ont toutefois été ajustées et clarifiées par le décret du 22 mai 2019** qui fixe un échelonnement de l'enseignement des langues (autres que le kirundi) de la façon suivante : le français est enseigné dès le premier cycle de manière progressive, l'enseignement de l'anglais débute en 3^{ème} année et le kiswahili en quatrième année. Par ailleurs, les deux langues d'enseignement sont le kirundi pour les deux premiers cycles (sauf pour les mathématiques, en français dès la 4^{ème} année) et le français à partir du cycle 3 (5^{ème} année), sauf pour les domaines de l'Entrepreneuriat, des Sciences humaines et de l'Art et de l'EPS, qui peuvent être enseignées en Kirundi. L'enseignement en anglais est autorisé dans les écoles qui le souhaitent et qui réunissent les conditions adéquates.

Dans ce contexte où la question linguistique est clarifiée et rationalisée, la maîtrise de la langue française est donc confirmée en tant qu'enjeu central dans la réussite des apprentissages des élèves au fondamental.

B. Des compétences enseignantes à renforcer

La mise en œuvre de la réforme du fondamentale a été réalisée de manière plutôt cloisonnée entre les sous-secteurs. Il n'y a pas eu de concertation entre les institutions de formation initiale des enseignants dans les structures de l'enseignement supérieur (ENS, IPA, FPSE, IEPS) et les structures en charge de la gestion et du suivi des programmes au fondamental et au post-fondamental. En conséquence, l'offre de formation initiale n'est pas articulée avec les réformes introduites aux niveaux inférieurs du système éducatif. À titre d'exemples, les formations des enseignants à l'Enseignement Supérieur sont encore articulées sur le système « binôme », alors que dans le fondamental et le post-fondamental, ces enseignants sont en charge de domaines qui peuvent ne pas correspondre aux binômes disciplinaires de leur formation.

Il existe également des situations pédagogiques qui requièrent des compétences chez les enseignants du fondamental mais qui ne sont pas encore inclus dans les programmes de leur

formation initiale. Il s'agit notamment du préscolaire et de l'inclusion scolaire ou encore des nouvelles démarches pédagogiques comme l'enseignement pratique des sciences et technologies, la pédagogie des grands groupes ou la pédagogie sensible au genre. Il faut souligner également le niveau très faible d'utilisation des TIC dans la formation initiale des enseignants qui fragilise leur capacité à utiliser les TICE lorsque leur environnement leur permet et, plus généralement, d'enseigner le domaine des technologies au fondamental.

Le système éducatif burundais connaît, pour le fondamental et le post-fondamental, des profils très diversifiés au niveau des formations initiales des enseignants ; de nombreux enseignants ne sont par ailleurs pas qualifiés. En 2016-2017, on recensait près de 27 profils différents d'enseignants³⁹. Des mesures ont été prises pour réduire ces diversités de profils. Depuis l'année scolaire 2016-2017, seuls les détenteurs d'une qualification pédagogique sont autorisés à enseigner, et à partir de l'année scolaire 2018-2019, un concours d'accès à la profession est organisé, et les candidats retenus subissent une courte formation. Pour ceux n'ayant pas cette qualification, une formation de 6 mois a été ouverte à l'ENS depuis l'année académique 2018-2019. L'uniformisation des formations a aussi été initiée à travers l'élaboration des référentiels de formation (validés en 2017), avec l'appui de l'UNESCO. Les enseignants des trois premiers cycles du fondamental sont maintenant formés au sein des sections pédagogiques du post-fondamental. Ceux du cycle 4 sont formés dans les institutions d'enseignement supérieur (Niveau BAC). Il faut ajouter aussi dans les actions d'harmonisation des profils, l'élaboration de la Politique Nationale de Qualification et de Certification, validé en Février 2020.

Concernant la formation continue (FC), il n'existe pas de structure d'organisation et de coordination des FC des enseignants. Les interventions sont dispersées et ne s'établissent pas systématiquement en fonction d'une évaluation objective et partagée des besoins en renforcement des capacités des enseignants et des responsables scolaires. Les acquis des formations continues sont peu valorisés. La formation continue constitue, selon l'article 94 du Statut de la Fonction Publique, un droit pour les enseignants mais les ressources affectées à ce type de formation sont très limitées, souvent tributaires de bailleurs extérieurs.

En l'absence d'un dispositif opérationnel de formation continue sur le terrain, ces opérations sont menées selon des modalités ad-hoc, limitant le renforcement des capacités du système à gérer des formations continues qui seraient techniquement et financièrement viables.

Les récentes actions de formation continue, pour le fondamental, ont principalement été financées via le Fonds commun puis, après sa mise en veille, par les fonds PME du PACEF. Il s'agissait de formations ayant concerné 6 507 enseignants et 3 002 encadreurs du cycle 4, réalisées en parallèle de la diffusion des nouveaux supports didactiques pour ce cycle. Ces formations, via la présentation des nouveaux manuels de l'élève et guide de l'enseignant et de leurs contenus, visent également le renforcement des capacités pédagogiques des enseignants. Ce dispositif est aujourd'hui mis en œuvre pour le cycle 1, via le projet PAADESCO. Par ailleurs, l'UNESCO, à travers son programme CapED, a facilité la formation continue des conseillers pédagogiques sur certaines thématiques transversales telles que la prise en compte du genre dans l'élaboration des manuels scolaires et la lutte contre les violences basées sur le genre en milieu scolaire. L'UNESCO a également contribué au renforcement de capacités d'un certain nombre d'encadreurs de proximité concernant la maîtrise d'outils d'observation, d'évaluation et de suivi des enseignants.

D'autres formations concernant des groupes restreints d'enseignants sont ponctuellement mises en œuvre par des ONG dans le cadre de leurs projets. Pour le post-fondamental, les récentes formations continues ont principalement été menées dans le cadre du projet de la coopération belge PAORC-FE visant l'introduction de la pédagogie de l'intégration. Ainsi, 200 formateurs de formateurs et plus de

³⁹ Annuaire BPSE. Indicateurs 2016-2017.

1200 formateurs d’enseignants ont bénéficié de ces formations, ensuite reproduites auprès de 20 000 enseignants. La suite de ce projet (PAORC-FE) a programmé pour 2020-2022 la conception et l’introduction d’un module de formation initiale en Pédagogie de l’intégration dans le curriculum des futurs enseignants du cycle post-fondamental inscrits dans les universités et instituts supérieurs de formation des enseignants (ENS, IPA, Faculté de psychologie et sciences de l’Éducation, et Institut d’Éducation physique et des Sports).

La formation initiale et continue au Burundi bénéficie désormais d’un nouveau cadre stratégique.

Avec l’appui du programme CapED/UNESCO, un document de politique enseignante a été élaboré et validé en décembre 2019. Il fixe les priorités et le cadre pour la concertation et la coordination de toutes les actions et décisions en faveur des enseignants et des éducateurs burundais. Il mentionne également le potentiel à exploiter des réseaux scolaires. En matière d’harmonisation des profils, un document de Politique Nationale de Qualification et de Certification a été validé en février 2020 et doit permettre aux enseignants n’ayant pas suivi les parcours classiques de formation initiale de valoriser leurs expériences, notamment à l’aide de formations continues. Enfin, avec l’appui de l’UNICEF, une nouvelle politique nationale de formation continue des enseignants a été finalisée en mars 2020 par les acteurs du secteur.

C. Une disponibilité limitée de ressources éducatives

La mise en œuvre de la réforme du fondamental en cours s’appuie principalement sur la conception et la diffusion de nouveaux supports didactiques (manuels de l’élève et guides de l’enseignant) pour l’ensemble des cycles du fondamental. Les manuels et guide du 4^{ème} cycle du fondamental ont été conçus et distribués dans les salles de classes depuis 2014, avec l’appui de l’UNICEF, du Fonds commun et du PME (projet PACEF). Les manuels et guides des deux premiers cycles sont en cours d’élaboration avec l’appui financier de la Banque mondiale (projet PAADESCO) et ceux concernant la première année ont été diffusés dans les salles de classe en début d’année 2020. Ce chantier devrait suivre le calendrier suivant :

Niveau	Période de conception	Période de diffusion des supports dans les écoles*
1 AF	2018/2019	Février 2020
2 AF	2019/2020	Rentrée 2020
3 AF	2020/2021	Rentrée 2021 (prévu)
4 AF	2021/2022	Rentrée 2022 (prévu)

En termes quantitatifs, on observe au cycle 4, en 2018-19, un ratio moyen de 1,26 élèves/manuels pour les 6 domaines, atteint grâce aux opérations de distributions massives des nouveaux manuels finalisées en 2018 sur financement du PME (projet PACEF). Concernant les 3 premiers cycles du fondamental, les dernières données font état d’une insuffisance des manuels, voire de l’absence localisée de manuels dans les matières principales avec un ratio élèves/manuels qui varie entre 3 et 5 selon les domaines⁴⁰. Aucun enseignant ne dispose par ailleurs de son propre guide pour presque tous les niveaux d’études : les guides du maître pour les cours « Arts et EPS » et « Entreprenariat » sont notamment inexistantes dans ces cycles. La diffusion début 2020 des supports sur financement PAADESCO devrait toutefois avoir pallié la situation observée pour la première année du fondamental et les diffusions prévues d’ici 2023, pour les deux premiers cycles complets. De plus, les discussions actuellement en cours entre le MESRS et la Banque mondiale s’orientent vers la prise en charge, par la Banque mondiale, de ces opérations pour le cycle 3, dans la continuité des deux premiers cycles.

⁴⁰ BPSE- indicateurs 2018-2019

Concernant le matériel pédagogique, les dernières données statistiques montrent que la situation reste critique. On compte, à titre d'exemple, aucun rétroprojecteur, 2 078 cartes murales, 297 globes terrestres, et pour les mathématiques, 879 règles, 907 compas, 989 équerres et 50 calculatrices. On dénombre en 2018-19 moins de 700 ordinateurs dont un sur cinq en mauvais état. Les équipes pédagogiques ne peuvent également compter que sur 700 photocopieuses environ sur tout le territoire.

D. Les réseaux scolaires comme outils d'amélioration de l'enseignement et des conditions d'apprentissage

Afin de répondre à ces différents défis, le PTE prévoit de s'appuyer sur le développement du dispositif des réseaux scolaire. Pour rappel, ce sont les difficultés rencontrées par les enseignants du cycle 4, notamment en sciences, qui ont conduit à la création - sans cadre réglementaire - des réseaux scolaires sous l'impulsion des bureaux pédagogiques. Ces réseaux ont permis un échange entre pairs, une concertation et une analyse d'expériences professionnelles dans une période de crise où les difficultés engendrées par la réforme du fondamental étaient immenses, et les appuis extérieurs quasi-nuls.

Ces réseaux scolaires ont été institutionnalisés grâce à l'ordonnance ministérielle du 19/12/2019. Cette ordonnance définit les réseaux scolaires comme « un regroupement d'écoles qui mettent ensemble les ressources humaines, matérielles et pédagogiques pour favoriser une meilleure réussite scolaire, éducative et un épanouissement culturel et sportif ». Si la mutualisation des ressources humaines a constitué le cœur des réseaux scolaires, les autres dimensions de mutualisation indiquées dans l'ordonnance (matérielles et pédagogiques) n'ont pas encore été développées. Ce développement est justement un axe central du programme Twige Neza qui n'a toutefois pas encore pu produire de réalisations sur le terrain.

ANNEXE - ANALYSE DETAILEE DES ENJEUX D'EFFICIENCE

A. Un faible rendement interne du système

Il a été constaté une aggravation du taux de redoublement depuis l'entrée en vigueur du PTE et un taux d'abandon au fondamental qui reste supérieur aux objectifs fixés. Les indicateurs relatifs au rendement interne du système restent préoccupants. Malgré une baisse des abandons qui sont passés de 15,1% en 2016 à 11,9 % en 2018-2019 pour les trois premiers cycles, le taux d'achèvement des 11 ans y reste faible avec une moyenne de 55,8% en 2019-2020 contre 59,9% en 2015-16, alors que la cible fixée dans le PTE est de 76% en 2020-21. Concernant le cycle 4, le taux d'achèvement à 15 ans est de 28,5% et le taux d'abandons de 16,6% en 2019-2020. D'importantes disparités entre provinces sont également enregistrées concernant ces taux d'achèvement et d'abandons.

On constate donc que c'est la dynamique du redoublement qui reste particulièrement préoccupante avec un taux de redoublement pour les 3 premiers cycles du fondamental en augmentation, passant de 22,3% en 2015, à 29,1% en 2019-2020, contre un objectif de 13,5% en 2020-21. Au cycle 4, ce taux est de 28,7%. Les classes de 1^{ère}, 2^{ème} et de 5^{ème} enregistrent les taux de redoublement et d'abandon les plus élevés dans pratiquement toutes les provinces et ces taux sont quasi systématiquement en défaveur des garçons⁴¹.

Taux de redoublement au fondamental 2019-2020									
Niveau	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Taux de redoublement	32,7%	30,7%	26,3%	22,5%	30,0%	27,8%	32,7%	25,7%	25,4%

L'amélioration du rendement interne constitue un des défis les plus importants de la politique éducative au Burundi ; il était donc visé dans le PTE un taux de redoublement de 13,5% à l'horizon 2020-21 (17,2% pour le premier cycle) et une forte diminution des abandons pour les trois premiers cycles afin d'y atteindre un taux d'achèvement de 96% en 2025⁴². Grâce aux actions de sensibilisation auprès des acteurs éducatifs principalement des enseignants et à l'harmonisation des critères de passage ou de redoublement de classe, des progrès avaient été enregistrés sur la période de 2011 à 2015 avec un taux de redoublement pour les trois premiers cycles de fondamental qui était passé de 33,4% à 22,3%. Or, depuis la crise socio-politique et la mise en veille du Fonds commun, le niveau de redoublement remonte et l'abandon ne fléchit pas comme attendu, comme explicité dans l'état des lieux sectoriel.

Les difficultés d'apprentissage sont toujours les premières raisons invoquées concernant le phénomène du redoublement. Les raisons invoquées par les participants à la revue sectorielle de 2019 pour expliquer l'augmentation du taux de redoublement font principalement référence aux conditions matérielles d'apprentissage et aux insuffisances de la compétence enseignante, qui mènent à un faible niveau d'acquis scolaires⁴³.

⁴¹ idem.

⁴² Modèle de simulation sectoriel du PTE

⁴³ Aide-mémoire de la revue sectorielle 2019

B. Analyse de la chaîne du redoublement

La réduction du redoublement passe, en général, par une analyse du fonctionnement de ce phénomène. Pour commencer, il est régi par un décret (n°100/131 du 23 mai 2014 portant conditions générales d'avancement, de redoublement et d'obtention des certificats à l'enseignement fondamental) et deux ordonnances ministérielles : celle n° 620/144 du 30 janvier 2015 portant fixation du système d'évaluation des apprentissages de l'enseignement fondamental et celle n° 610/1058 du 25/05/2016 portant révision de l'ordonnance ministérielle n° 620/441 du 20 mars 2014 portant fixation des conditions de passage de classe ou de redoublement à l'enseignement fondamental). Agir sur le redoublement conduit donc soit à faire en sorte que ces textes soient modifiés, soit à utiliser leur cadre afin d'améliorer le rendement des délibérations annuelles et du fonctionnement des jurys.

En premier lieu, la chaîne des événements qui conduisent à ces décisions de passage et de redoublement peut se décomposer en trois grands domaines : l'évaluation, l'attribution de la note et, enfin, le calcul qui permet la décision. Il s'agit alors d'intervenir à ces trois niveaux simultanément par des formations et des mises en œuvre de processus conduisant à la réduction des décisions de redoublement.

1. **Concernant l'évaluation** proprement dite, elle fait suite à des apprentissages et se situe soit directement à la suite des enseignements (évaluation formative) soit en fin de trimestre, soit en fin d'année (évaluations sommatives⁴⁴). Une première action consiste donc à s'assurer de l'adéquation entre les apprentissages et les évaluations, ce qui conduit à développer des actions en directions des maîtres. Il conviendrait, cependant, d'y adjoindre des actions complémentaires afin d'améliorer les processus d'enseignement/apprentissage eux-mêmes.

Des actions d'harmonisation des sujets, d'adaptation des questions aux réelles compréhensions des élèves et au contenu effectivement enseigné (en correspondance avec les exigences du domaine)⁴⁵, une correction collective, ou, à tout le moins des débats entre les maîtres sur ce qu'il convient d'évaluer sont des pratiques déjà mises en œuvre et qui pourraient améliorer le système d'évaluations actuel. Pourtant et surtout, il faut veiller à ce que les évaluations portent sur ce qui est exactement demandé dans le curriculum facilitant ainsi une comparaison entre les classes.

Pour le cycle 4, les nouveaux guides pédagogiques offrent des exemples de sujets qui permettent d'évaluer de manière formative et en cours d'apprentissage, selon une taxonomie sous-jacente. Cette manière de réaliser les sujets des évaluations « au fil de l'eau » doit pouvoir s'étendre à la manière de réaliser les sujets d'examens trimestriels ou de fin d'année.

Un renforcement de capacités de l'ensemble de la chaîne enseignante (des maîtres dans les classes aux directeurs puis aux inspecteurs, DCE et DPE, IPE) devrait permettre de réduire les sujets hors du champ des compétences exigibles, ou dont les questions sont difficilement compréhensibles, ou font appel à des éléments non explicités dans le cours, ou encore, qui s'appuient sur des exigences liées aux anciens programmes. Ceci inclut la formation mais également la fourniture d'autres outils tout en prenant en compte d'éventuelles contraintes systémiques qui bloquent l'évolution des comportements.

Ce travail d'analyse est une condition sine qua none d'une évaluation « juste ».

⁴⁴ Les différentes formes d'évaluation et leurs conséquences, d'une part sur le processus d'apprentissage et celui de la certification doit être complété par des prélèvements d'informations en début d'apprentissage que l'on qualifie généralement d'évaluations diagnostiques. Une forme d'évaluation complexe est l'évaluation *critériée*, elle peut répondre à des objectifs de réduction du redoublement.

⁴⁵ Faire en sorte que les questions portent sur le contenu matière, pas uniquement sur du vocabulaire.

Les actions à mener dans ce cadre relèvent autant de l'identification des pratiques d'enseignement et d'évaluation que du suivi des instruments de travail des enseignants. Le changement de paradigme évaluatif est un « saut » qualitatif qu'il est nécessaire d'accompagner pour transformer une évaluation sommative fondée sur la mémorisation à une évaluation terminale basée sur une hiérarchisation des types de questionnement (de la restitution mémorielle à la résolution de problèmes).

La correction de ces nouvelles évaluations doit prendre en compte la complexité et la progressivité des apprentissages.

Enfin, il importe que les sujets des examens trimestriels de même que leurs temps de passation soient adaptés à l'âge et aux compétences des élèves en sorte de réduire au strict minimum les durées de ces moments et que leur diminution soit intégrée au calendrier scolaire (les durées ne doivent pas être les mêmes pour des élèves de 1^{ère} année ou de 6^{ème} encore moins de 9^{ème}) et donc les trois semaines prévues peuvent être facilement réduites.

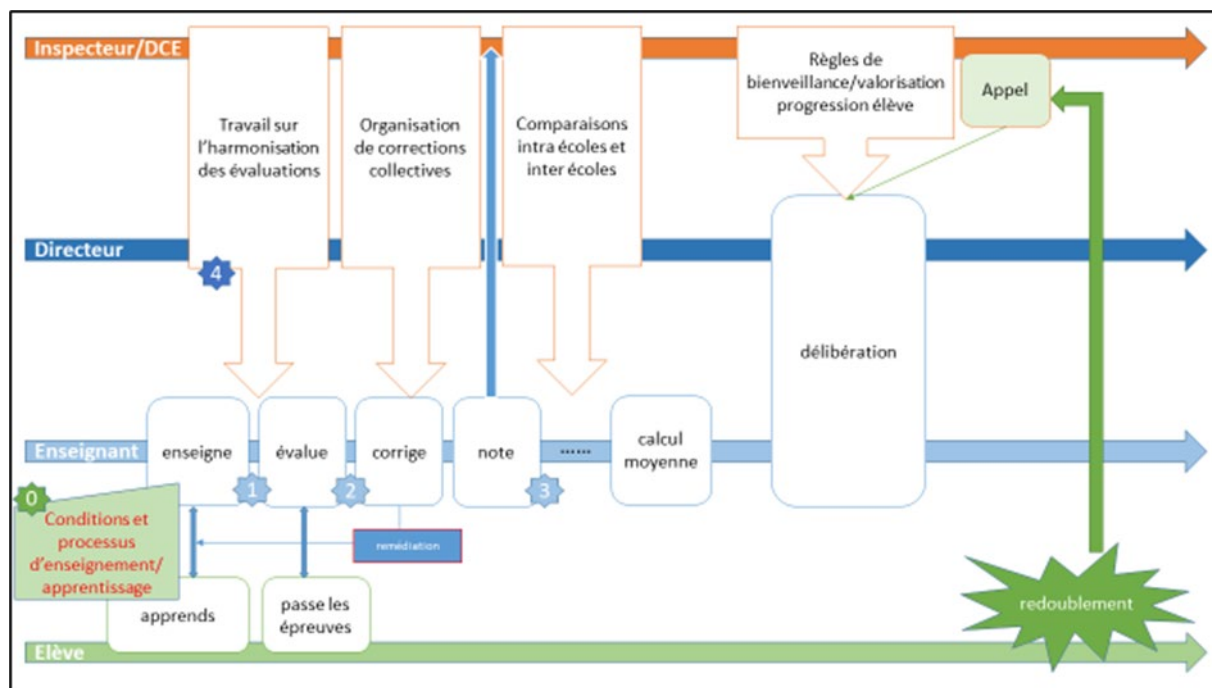
C'est donc toute l'activité d'évaluation de fin de trimestre et de fin d'année qui est concernée par cet ensemble d'études et de formations (étude des sujets trimestriels et analyse des difficultés rencontrées ; propositions de grilles d'analyses des sujets : lexique, syntaxe, correspondance des question à des éléments correctement identifiés ; analyse des erreurs récurrentes et tentative d'explication pour conduire à des remédiations ; accompagnement dans de nouvelles formulations et homogénéisation des thèmes, sujets, problèmes). Dans le cadre de ces opérations de renforcement de capacités, une comparaison avec les items des études internationales pourrait faciliter l'analyse des pratiques et des conditions de présentation comme de réponses.

- 2. La notation :** l'habitude à l'issue d'une évaluation est de lui associer une note. Cette note (cote) est une partie d'un ensemble qui sera ensuite utilisée pour faire des calculs : de la note globale à une moyenne, pondérée ou non (voir l'encadré « notes »).

Deux actions sont donc à conduire, si possible accompagnée d'une expertise en docimologie et en didactique, pour que les enseignants utilisent les notes (ou cotes) non comme des absolus dont la moyenne de 50% constitue la limite en deçà de laquelle les élèves ont échoué à cette évaluation.

- Une formation à l'usage de courbes de résultats pour adapter les « notes » (ou cotes) à une réussite logique des élèves (translater la note moyenne par exemple. Voir l'encadré sur les notes et l'usage de la meilleure note.
 - Une formation qui permette aux enseignants de ne pas considérer les notes comme des grandeurs mesurables (sur lesquelles on peut faire des calculs) mais une grandeur repérable que l'on peut utiliser pour identifier le niveau et les progrès d'un élève. Par exemple, un élève qui tout au long de l'année a progressé mais n'a dépassé la moyenne qu'à la fin de l'année pourra avoir une moyenne de 40% et être en échec alors qu'il est sur une pente positive et pourra suivre l'année suivante. Or en se basant uniquement sur les calculs il devra redoubler.
- 3. La délibération :** au-delà des valeurs chiffrées obtenues par les élèves, il est important que les jurys terminaux soient conduits à réfléchir à une mise en œuvre de modalités de passages non strictement liées à des indicateurs numériques ou à les moduler de telle sorte qu'ils représentent le travail de l'élève et ses capacités à suivre l'année suivante. On peut par exemple ne garder que les 5 meilleures notes des 6 ou 7 obtenues, en considérant que l'élève a droit à deux « accidents ». Cette formation à la délibération devrait conduire à utiliser pleinement l'article 21 de l'ordonnance précitée et à favoriser les passages de classe.

Le schéma qui suit permet de rendre compte des acteurs et de leurs tâches dans le processus qui conduit l'élève de ses apprentissages à la décision de son redoublement. Le tableau à la suite synthétise les leviers d'amélioration possibles à chacune de ces étapes, auprès de chacun de ces acteurs.



0	Améliorer les conditions d'apprentissage des élèves, renforcer les compétences des enseignants et les ressources dont ils disposent avec des interventions dédiées à l'accès et à la qualité des apprentissages.
1	Disposer, concevoir, utiliser des évaluations harmonisées (lors de l'harmonisation, il y a en débat « ce qui est évalué ». Les enseignants n'ayant pas tous les mêmes exigences, les mêmes priorités, leurs échanges devraient permettre cette explicitation qui sera la première marche dans une réflexion et une réponse à l'étape 1. Cette harmonisation pourra s'appuyer sur les outils existants (cahiers d'épreuves que la Banque Mondiale va mettre à disposition, pour le cycle 4 les éléments des guides du maître) ou sur les items des évaluations internationales (à utiliser lors des formations : PASEC ; EGRA ; EGMA ; PISA :....).
2	Organiser réaliser, discuter la correction collective par les maîtres eux-mêmes d'épreuves ou de tests ou d'interrogations ou de devoirs. Cette activité devrait permettre de confronter ce que chacun considère comme réponse « bonne », « acceptable », « fausse », « discutable », « erronée » mais dont l'erreur est identifiée. Ceci permet de relativiser l'objectivité absolue d'une valeur chiffrée comme codage d'un état de savoir. C'est dans ce cadre que l'on peut espérer voir bouger les représentations qui seront mobilisées lors de l'étape suivante.
3	Des discussions animées par le directeur d'école faciliteront l'évolution de la notion « d'échec » dans une matière et permettront aux élèves ayant progressé de ne pas se retrouver en fâcheuse position malgré leurs efforts. Des propositions peuvent alors être faites pour tenir compte des progrès ⁴⁶ : affecter le coefficient 1 au premier trimestre, 2 au deuxième et 3 au troisième. Cette proposition avantage les élèves qui progressent tout au long de l'année, mais désavantage ceux qui ont

⁴⁶ L'inspecteur général a constaté que les élèves ont de meilleurs résultats en fin d'année qu'en début

	des faiblesses en fin d'année (âge, fatigue saisonnière, modification physiologique...). La réflexion devrait permettre de moduler les conditions pour que tous les élèves soient traités équitablement.
4	Le travail des encadreurs de proximité (les directeurs en première ligne) est de veiller scrupuleusement à ce que les épreuves écrites dans le trimestre mais plus encore les examens de fin de trimestre soient en parfaite adéquation avec les exigences du curriculum. Il ne doit pas figurer dans la liste des notes, d'autres évaluations que celles qui justifient de la maîtrise (ou de l'ignorance) des savoirs et des compétences indispensables à la poursuite des études (passage dans la classes supérieure) dans le respect des textes définissant les attentes scolaires.

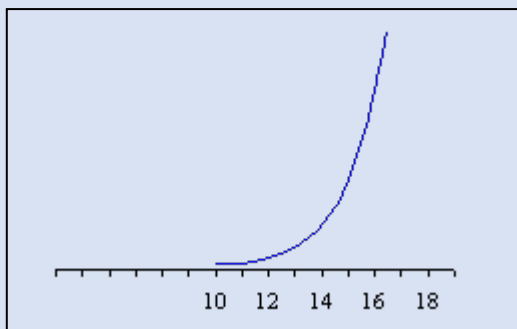
L'encadré suivant analyse spécifiquement les enjeux et subtilités de l'étape de la notation.

Les notes

Les circulaires sur le passage de classe et le redoublement font référence aux « points » obtenus dans les différents domaines. Ils sont donnés en % et le seuil de passage est fixé à 50% du total général ou 50% dans chacune des disciplines prises séparément.

Cette référence à la moitié des points est une des difficultés contre laquelle le taux de redoublement butte. Cet encadré a pour fonction d'en détailler une des raisons.

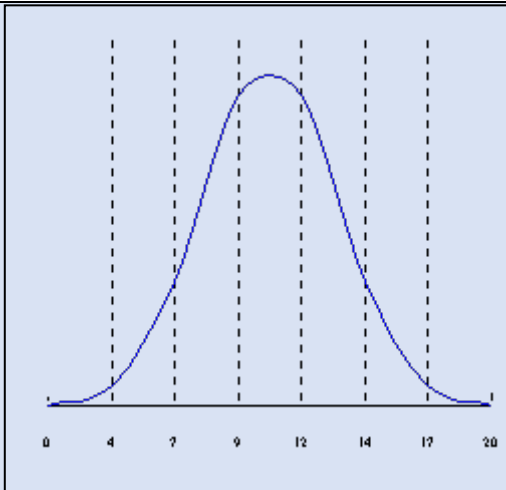
Pour commencer, les élèves réalisent des apprentissages et si le travail de l'enseignant est correct, on peut espérer que les $\frac{3}{4}$ (75%) ou les $\frac{2}{3}$ (66%) des élèves ont compris et sont en capacité de répondre correctement aux évaluations qui s'ensuivront. Ensuite, le maître conçoit l'évaluation et les élèves doivent répondre aux questions ou résoudre les problèmes en rapport avec leurs apprentissages. Nous supposons que l'évaluation est pertinente, fiable et valide⁴⁷, ce qui sera donc seulement regardé sera la manière dont la note est attribuée.



Ce que le maître devrait faire de manière systématique c'est tracer la courbe des résultats de ses évaluations et de « lire » ce qu'elles indiquent. On porte en abscisses la note et en ordonnée le nombre correspondant d'élèves ayant eu cette note.

La logique d'une évaluation formative réussie est une courbe en J (Maccario 1988). Remarquons que la moyenne 10 (ou 50%) est le seuil minimal des élèves. Ce qui signifie que les notes s'échelonnent de 10 à 17 et qu'aucun élève n'a une note inférieure à la moyenne.

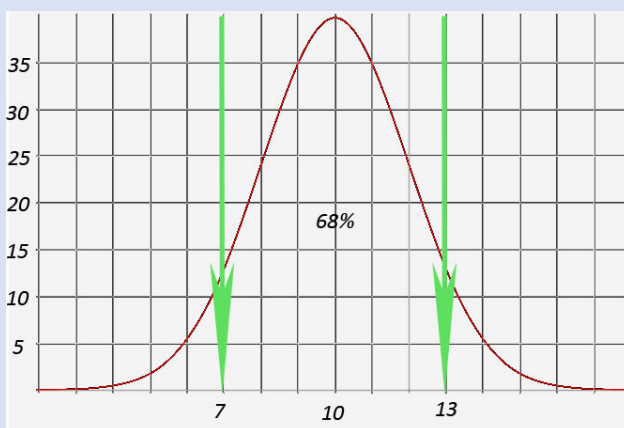
⁴⁷ La validation des épreuves d'évaluation selon l'approche par les compétences – Jean-Marie de Ketele



La courbe en cloche (à gauche) est celle d'une évaluation **normative**. Cette deuxième distribution est en fait celle attendue par la majorité des enseignants qui estiment qu'une répartition homogène autour de la moyenne (10 ou 50%) représente la « norme » et que la distribution selon la loi de distribution « normale » ou loi de Gauss qui caractérise la modélisation des phénomènes naturels est aussi celle des modèles de notation. C'est cette représentation qu'il convient de déconstruire. En effet, cette représentation n'est en fait qu'une translation de la loi normale centrée réduite⁴⁸. Elle est la mauvaise traduction de ce qu'elle est censée représenter : selon cette représentation 50% des élèves sont au-dessus de

la moyenne (en situation de réussite) et 50% ont en dessous (en situation d'échec). L'hypothèse que les évaluations se représentent par ce type de courbe implique que seulement la moitié des élèves a acquis les connaissances ou les compétences évaluées. Ce qui renvoie à l'une ou l'autre des hypothèses : l'évaluation est mal calibrée ou la moitié des élèves n'ont pas appris (ce qui signifie en corollaire que le maître n'a pas bien fait son travail). Il faut donc revoir le modèle sous-jacent de notation pour accepter que les maîtres font bien leur travail et que les évaluations mesurent bien ce qui a été appris.

La première remarque, c'est que lorsque l'on considère la dispersion autour de la moyenne, on utilise la notion d'écart-type. Cette valeur se calcule comme une distance (celle de l'écart à la moyenne) sur un ensemble de valeurs. Plus elle est élevée plus les valeurs s'éloignent de la moyenne de la population. Qu'importe la formule, ce qui compte est que lorsque l'on ajoute ou que l'on retranche cet écart-type à la moyenne, on obtient une sous population qui n'est éloignée de la moyenne que de cette valeur. Dans toute représentation en cloche (distribution normale ou gaussienne), la population entre ces deux valeurs représente 68% de la population totale et si l'on considère l'intervalle de 2 écarts-type au-dessus et 2 écarts types en dessous, on obtient 95% de la population totale.

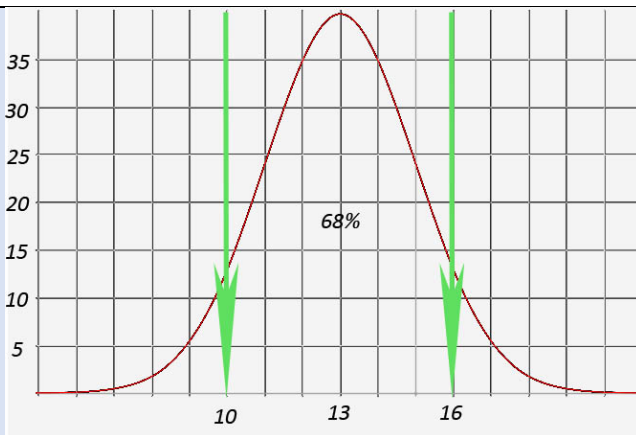


Si l'on considère que la note 10 qui est la note moyenne de l'épreuve est aussi la moyenne de la classe, la loi se trouve centrée autour de 10 et il ne sera pas possible d'obtenir plus de 50% d'élèves au-dessus de 10, donc nous aurons toujours 50% d'élèves en échec.

Le graphique de gauche montre que 68% des élèves ont entre 7 et 13 (on a considéré que l'écart-type était de 3) et donc 34% des élèves en échec ne devraient pas y être puisque l'épreuve avait toutes les caractéristiques d'une bonne épreuve et

que l'enseignement avait été donné correctement.

⁴⁸ La loi normale centrée réduite est en général centrée à 0 et d'écart type 1.



Si l'on veut passer à une autre échelle (par exemple avoir 68% de réussite au moins) il faut que la moyenne de la population soit à un écart-type au-dessus de 10. Il faut donc distinguer la note moyenne (10) qui sert à « coter » les copies et la moyenne des notes obtenues (ici 13). En procédant ainsi, les élèves qui n'ont pas 10 ou 50% sont ceux qui, effectivement, peuvent être considérés comme ayant possiblement échoué. Pratiquement, et pour éviter des graphiques complexes et longs à réaliser étant données les classes pléthoriques, il

suffit de prendre la meilleure note et considérer qu'elle correspond à 20 sur 20 ou à 100%. L'écart entre cette note et 20 (ou entre le pourcentage de la meilleure copie et 100) est à ajouter à chaque note. Ceci a presque le même effet que la translation d'un écart-type de la note moyenne (10) vers la moyenne des notes. Grâce à cette technique, on fait sauter le verrou de la valeur du redoublement.

D'autres problèmes peuvent aussi être soulevés par l'utilisation de nombres pour les évaluations

- que signifie la note (en termes de « savoirs » ou de « compétences » lorsque l'on la construit en ajoutant des notes de mathématiques, de sciences et de français ?
- lorsqu'un élève a 100% en histoire et 0% en géographie a-t-il 50% en sciences humaines ?