

# CONTRIBUTION DES LANGUES NATIONALES (*MOORE, GOURMATCHEMA*) A LA FORMATION DES APPRENANTS DANS LES CENTRES D'EDUCATION DE BASE NON FORMELLE (CEBNF) AU BURKINA FASO

**Amado Kaboré**, *Institut des Sciences des Sociétés (INSS) / CNRST,*  
*kabore\_amado83@yahoo.fr*

**Sibiri Luc Kaboré**, *Institut des Sciences des Sociétés (INSS) / CNRST,*  
*lucsikab@yahoo.fr*

**Yentéma Norbert Ouali**, *Doctorant, Université Norbert Zongo,*  
*jjentem@gmail.com*

## Résumé

*L'usage des langues nationales dans l'enseignement n'est pas une donnée tout à fait nouvelle au Burkina Faso. Au lendemain de son accession à l'indépendance (1960), la Haute-Volta initia une réforme visant essentiellement à l'éducation des jeunes et des enfants ruraux avec au premier plan le recours aux langues nationales. Cependant, au regard du retard de scolarisation, 40% de taux de scolarisation en 1990 (MEBA, 1990), le Burkina Faso comme la plupart des États africains se devait de réagir. Il a été initié des formules alternatives d'éducation et de formation. Depuis 2008, l'ONG suisse Helvetas expérimente une formule innovante marquée par une combinaison d'actions éducation-formation offertes aux déscolarisés et non scolarisés de 9 à 25 ans dans l'Est du pays. Cette formule met l'accent sur l'intermédiation sociale et l'ancrage culturel des activités des centres d'éducation de base non formelle (CEBNF).*

*Cet article a pour objectif de rendre compte d'une expérience innovante en matière d'éducation et de formation en contexte local et d'usage des deux langues gur. La méthodologie utilisée est mixte : une revue littéraire appuyée d'une série d'enquêtes de terrain auprès des acteurs des CEBNF. Le travail fait une approche historique de l'éducation en contexte local. Ensuite, il présente les approches d'éducation-formation et de mobilisation communautaire développées dans les CEBNF – Helvetas et les difficultés rencontrées par cette expérience.*

**Mots clés :** *Langues nationales, Éducation, formation, développement local, Burkina Faso.*

## Abstract

*The use of national languages in education is not entirely new in Burkina Faso. After gaining independence (1960), Upper Volta initiated a reform aimed essentially at the education of young people and rural children, with the use of national languages as a priority. However, in view of the backwardness of schooling, with an enrolment rate of 40% in 1990 (MEBA, 1990), Burkina Faso, like most African States, had to react. Alternative education and training formulas were initiated. Since 2008, the Swiss NGO Helvetas has been experimenting with an innovative formula marked by a combination of*

*education-training actions offered to out-of-school and out-of-school children aged 9 to 25 in the east of the country. This formula focuses on social intermediation and the cultural anchoring of the activities of non-formal basic education centers (CEBNF).*

*This article aims to report on an innovative experience in education and training in the local context and in the use of the two Gur languages. The methodology used is mixed: a literary review supported by a series of field surveys among CEBNF actors. The work takes a historical approach to education in the local context. It then presents the education-training and community mobilization approaches developed in the CEBNFs - Helvetas and the difficulties encountered by this experience.*

**Key word:** National languages, Education, training, local development, Burkina Faso

## Introduction

L'éducation en contexte local n'est pas une donnée tout à fait nouvelle pour le Burkina Faso. Au lendemain de son accession à l'indépendance (1960), le Burkina Faso alors Haute-Volta, initia une réforme visant essentiellement à l'éducation des jeunes et des enfants ruraux. L'abandon de cette réforme en 1979 est dû en partie à la volonté des dirigeants politiques d'aller dans le sens de l'école du Blanc. Une école d'élites débouchant nécessairement sur des diplômés dont les détenteurs sont voués à la bureaucratie. Cependant, au regard du retard de scolarisation, 40% de taux de scolarisation en 1990 (MEBA, 1990), le Burkina Faso comme la plupart des États africains se devait de réagir. Entre temps la Conférence mondiale sur l'éducation tenue à Jomtien en Thaïlande en 1990 s'est appesantie sur la question des enfants hors de l'école. Le Burkina Faso, pour sa part, a initié des formules alternatives éducatives. Depuis 2008, l'ONG suisse Helvetas expérimente une formule innovante marquée par une combinaison d'actions éducation-formation offertes aux déscolarisés et non scolarisés de 9 à 25 ans dans l'Est du pays. Cette formule met l'accent sur l'intermédiation sociale et l'ancrage culturel des activités des CEBNF. Cet article vise à rendre compte d'une expérience innovante en matière d'éducation et de formation en contexte local. La méthodologie utilisée est mixte : une revue littéraire appuyée d'une série d'enquêtes de terrain auprès des acteurs des CEBNF. Le travail fait une approche historique de l'éducation en contexte local. Ensuite, il présente les approches d'éducation-formation et de mobilisation communautaire développées dans les CEBNF – Helvetas et les difficultés rencontrées par cette expérience.

## **1. Problématique**

La région de l'Est du Burkina Faso est l'une des régions où le taux de scolarisation est très faible par rapport à la moyenne nationale. Face à ce constat, HELVETAS Swiss Intercooperation, dans la logique du respect des droits fondamentaux des enfants, met en œuvre un Programme de Promotion d'Education de Base Non Formelle à l'Est (PENF-EST) dont l'objectif global est d'améliorer les conditions de vie des enfants et adolescents. Ce programme qui se veut transversal aux autres programmes d'HELVETAS Swiss Intercooperation à l'Est, s'inscrit non seulement, dans le cadre stratégique de lutte contre la pauvreté (CSLP) et dans la logique de l'éducation pour tous (EPT) qui est l'un des objectifs du Millénaire pour 2015, mais aussi, vise à accompagner le gouvernement du Burkina Faso dans la mise en œuvre de la politique nationale en matière d'éducation non formelle initiée depuis 1995 dans le cadre des engagements nationaux pour combler les lacunes de l'éducation non formelle. Dans le cadre de l'accompagnement des collectivités dans la mise en œuvre du processus de décentralisation, certaines compétences et ressources ont été rétrocédées par l'Etat aux collectivités. Quelques volets de l'éducation (préscolaire, primaire et alphabétisation) furent ainsi rétrocédés aux Communes. De ce fait, dans la mise en œuvre du programme d'éducation de Helvetas, les communes sont les principaux acteurs.

La structure décentralisée de l'enseignement de base (la CEB) est impliquée pour les aspects techniques/pédagogiques. Initialement, le programme prévoyait la construction de 3 CEBNF dans les communes. Mais compte tenu des ressources limitées et aussi pour aller dans la philosophie du MEBA à savoir l'interpellation des partenaires pour apporter un appui à des CEBNF qui ont des difficultés pour fonctionner, le programme procédera à la mise en place de deux (2) centres et à la réhabilitation d'un centre qui fonctionne déjà. En plus, il est aussi intéressant de faire une comparaison entre le fonctionnement d'un centre nouvellement créé et celui d'un centre rénové.

## **2. Méthodologie de l'étude**

Dans la présente étude, la population d'enquête concerne le personnel enseignant, les encadreurs pédagogiques, les animateurs, les

membres d'Associations des parents d'élèves (APE), d'Associations des Mères Educatrices (AME) et de Comités de Gestion (COGES), les maîtres coraniques, les autorités locales, les personnes ressources et les partenaires de l'éducation au Sahel.

Deux techniques d'échantillonnage ont été utilisées afin de favoriser une meilleure prise en compte des discours des acteurs du système éducatif. Ainsi, l'échantillon a été aléatoire pour ce qui concerne les enseignants, les encadreurs pédagogiques, les membres des APE, AME, COGES, les maîtres coraniques, les autorités locales et les partenaires de l'éducation au Sahel.

L'échantillonnage par choix raisonné a été utilisé pour les autorités éducatives de la région du Sahel à savoir tous les Directeurs régionaux et provinciaux en charge de l'enseignement primaire.

En vue de la collecte des données, nous nous sommes servis de guides d'entretiens individuels et de *focus group* ainsi que de l'administration de questionnaires.

Au total, l'échantillon a été constitué de 275 acteurs de l'éducation : 200 enseignants et apprenants, 8 directeurs d'écoles, 16 encadreurs pédagogiques, 3 personnes-ressources, 3 partenaires de l'éducation, 5 responsables de structures déconcentrées du Ministère de l'Éducation Nationale de l'Alphabétisation et de la Promotion des Langues Nationales (MENAPLN), de 4 autorités locales, 4 maîtres coraniques et 32 APE, AME, COGES. Ces entretiens et l'enquête par questionnaire ont permis de recueillir les avis et impressions des répondants sur le phénomène des représentations sociales de l'école et d'analyser les facteurs les plus agissants sur les perceptions que les parents ont de l'institution scolaire. Les analyses thématiques ont permis de mettre en relation les thèmes.

### **3. Analyse et discussion des résultats**

#### ***3.1. Le cadre institutionnel des CEBNF***

Les CEBNF sont pilotés par le MENA à travers le projet dénommé Projet ES/CEBNF. Selon l'Arrêté N°2009-0041/MEBA/SG du 1er juin 2009 portant création d'un Comité de pilotage du Projet ES/CEBNF portant création d'un comité de pilotage, ce projet est sous la supervision d'un Comité de pilotage dont le Secrétaire Général est le président. Le comité de pilotage est un organe d'orientation, de supervision, de suivi

et d'évaluation des activités de mise en œuvre du projet. À ce titre, il est chargé de :

- définir les orientations générales et la stratégie de mise en œuvre ;
- superviser la gestion et l'administration du projet ;
- adopter les plans annuels de travail soumis par le coordonnateur avant signature par le ministre ;
- évaluer l'exécution du projet et les performances du coordonnateur conformément à sa lettre de mission.

Au terme du Décret N°2016-435/PRES/PM/MENA portant organisation du Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Alphabétisation, il revient à la Direction de l'Alphabétisation et de l'Éducation Non Formelle (DAENF) d'assumer les missions régaliennes de l'État en matière d'alphabétisation et d'éducation non formelle ainsi que la promotion des formations préprofessionnelles.

Au niveau déconcentré, les DRENA et les DPENA à travers les CEB assurent le suivi des activités dans les CEBNF. Dans les CEB qui abritent les CEBNF, il y a un superviseur des ES/CEBNF qui est en principe le conseiller pédagogique itinérant.

Au niveau local, il y a un comité de gestion (COGES) qui accompagne dans la gestion du CEBNF. Les membres de ce comité sont entre autres le maire ou son représentant, le directeur du CEBNF, un membre du conseil villageois de développement (CVD), les représentants des apprenants ainsi que des représentants APE et AME.

### ***3.2. Les infrastructures des CEBNF***

L'étude diagnostique (2010) des Centres d'Éducation de Base Non Formelle indique que les apprentissages dans les CEBNF s'organisent dans des bâtiments à trois (03) classes avec un magasin, deux blocs de latrines séparées pour garçons et filles, un forage et un hangar en tôles pour les apprentissages pratiques. Mais dans les faits, cette architecture n'a pas été respectée dans tous les centres surtout dans les centres réalisés par l'ONG Aide à l'Enfance Canada (AEC) où les bâtiments sont constitués d'une salle de classe. Les infrastructures des CEBNF ne présentent pas une architecture homogène. Cela s'explique sans doute par l'engouement que ces structures avaient suscité dès le départ, entraînant l'engagement de plusieurs partenaires de la société civile, sans qu'un cahier des charges ne leur soit imposé.

Il existe différents types de CEBNF selon DOMBOE cité par SAWADOGO, H. G. (2015). Il y en a qui sont :

- étatiques (ceux réalisés avec l'appui de l'UNICEF, de l'ONG Aide à l'Enfance Canada ou par le projet Treat et rétrocédés officiellement à l'État) ;
- mixte (ceux réalisés avec l'appui de traDE ou transférés par le MENA à traDE) ;
- privée ou de la société civile : les centres Banma Nuara 1 des enfants (CBN1 ou CBN enfants), les Écoles Communautaires (ECOM), les Écoles du Berger, les Foyers d'Éducation et d'Innovation Pédagogique pour adolescents (FEIPA), l'Alphabétisation/Formation Intensive pour le Développement (AFID), etc.

**Tableau n°1** : Évolution des effectifs des CEBNF de 1995 à 2015

ANNEES	Effectifs des inscrits				
	Centres	Garçons	Filles	Total	% filles
1996	32	507	403	910	44,29
1997	38	596	491	1087	45,17
1998	39	969	491	1460	33,63
1999	44	1131	823	1954	42,12
2000	44	903	578	1481	39,03
2001	44	928	681	1609	42,32
2002	45	1521	510	2031	25,11
2003	45	1225	975	2200	44,32
2004	52	1315	1125	2440	46,11
2005	67	1588	1380	2968	46,49
2006	72	1737	1592	3329	47,82
2007	72	2345	2077	4422	46,96
2008	82	2455	2235	4690	47,65
2009	87	2463	2017	4480	45,02
2010	90	2381	2117	4498	47,07
2011	95	2065	1919	3984	48,17
2012	100	1125	1245	2372	52,57
2013	105	1353	1196	2549	46,92

2014	106	2959	2974	5963	4987
2015	112	3587	3628	7215	5028
2016	117	402	3887	8093	6287

**Source** : Projet ES/CEBNF,1996 2015.

Sur les 112 CEBNF, 99 sont fonctionnels ; les autres ont été transformés en écoles primaires ou en CEG. Parmi les 99 CEBNF fonctionnels, 86 sont équipés en kits de métiers, les autres ne disposent que du cycle de base. Bien que présents dans les 13 régions du pays, 11 provinces ne disposent jusqu'à ce jour d'aucun CEBNF<sup>1</sup>. C'est dire que le défi est encore très grand.

Le PDSEB prévoit que 30% des effectifs admis dans le système formel seront pris en charge dans le cycle des métiers des CEBNF et innovations assimilées. Ainsi le nombre d'apprenants dans les CEBNF et assimilés passera de 19 693 apprenants en 2011 à 37 752 apprenants à partir de 2015. Pour ces raisons, il faut accroître les infrastructures et possibilités de formation. Il est donc prévu la construction de CEBNF et assimilés : 934 nouvelles salles de classe seront réalisées dans les CEBNF entre 2012 et 2015 soit 311 par an pour assurer la prise en charge d'environ 37 752 apprenants. Les promoteurs privés seront encouragés à travers le cahier de charge.

### ***3.4. Profil du sortant des CEBNF***

À la fin de sa formation, le sortant du CEBNF devrait répondre au profil suivant :

- Pouvoir pratiquer une lecture courante et expressive de textes en langue nationale et en français répondant à ses préoccupations, aux réalités de son environnement et cadre de vie;
- Pouvoir s'exprimer oralement et par écrit dans toutes les situations de la vie courante ;
- Maîtriser les mécanismes des quatre opérations, l'utilisation des unités de mesures essentielles, la construction des principales figures géométriques pour résoudre des problèmes pratiques liés à ses

---

<sup>1</sup> Données du Projet ES/CEBNF communiquées à l'atelier de dynamisation des CEBNF tenu à Koudougou du 24 au 27 mars 2015

activités quotidiennes de production, de commercialisation et de recherche du bien-être familial ;

- Maîtriser quelques techniques de productions agro-pastorales et artisanales, de restauration et de sauvegarde de l'environnement ;
- Avoir acquis des connaissances, des savoir-faire initiant à certains métiers (mécanique, menuiserie, plomberie, couture, ...) ainsi que des comportements facilitant son insertion socio-économique ;
- Maîtriser les règles élémentaires en matière de santé, d'hygiène, de nutrition d'assainissement et d'amélioration du cadre de vie qui permettent de prévenir les maladies, d'appliquer les mesures curatives à sa portée et de fréquenter les formations sanitaires ;
- Être capable de mener une vie citoyenne responsable en conformité avec la culture démocratique, le respect des droits humains et civiques, le processus d'affirmation de son identité culturelle et de valorisation de l'approche genre dans une dynamique de construction des structures mentales favorables au bien-être collectif et individuel.

### ***3.3. Le contenu du programme et la formation dans les CEBNF***

Les programmes de formation et le matériel didactique des CEBNF sont inspirés de ceux en usage dans les CPAF. Le programme de formation actuelle dans les CEBNF dure quatre (04) ans et comprend deux paliers : un cycle de base et un cycle des métiers. Le cycle d'apprentissage de base comprend l'acquisition des connaissances instrumentales (lecture, écriture, calcul) en langue nationale, puis en sciences de la vie et de la terre, en sciences humaines et sociales. Les formations théoriques ont une congruence avec des curricula adaptés aux besoins et caractéristiques des jeunes et de leurs milieux.

Une formation préprofessionnelle dans plusieurs domaines qui sont introduits à des niveaux différents du cycle de quatre (4) ans : il existe d'abord un tronc commun qui est un passage obligé dans lequel les apprenants sont formés dans le domaine de l'agriculture, de l'élevage, l'environnement et de l'artisanat, cela jusqu'à la fin du cycle. À partir de 2006, à travers les Engagements Nationaux et avec l'appui de la République de Chine et de l'UNICEF, l'option de la formation préprofessionnelle a été effective avec un effort d'équipement des centres pour les formations en artisanat utilitaire (mécanique, génie civil,



forge/soudure, coupe/couture, menuiserie/bois, teinture, tissage, coiffure, etc.) et en agro-alimentaire (séchage de fruits et légumes, cuisines/restauration, conservation et transformation (soumbala, jus...)). La perspective actuelle du projet est l'intégration de nouveaux profils de formation tels que l'aviculture traditionnelle améliorée, les énergies renouvelables et l'électricité bâtiment.

La formation préprofessionnelle des apprenants était assurée par des maîtres-artisans crédibles aux yeux de la communauté. Ce qui permet la valorisation des ressources locales. Mais depuis quelques temps, des formateurs qualifiés des métiers sont recrutés dans les CEBNF pour prendre le relais des maîtres-artisans.

Le personnel permanent (les animateurs et animatrices) étaient essentiellement recrutés dans le milieu, jusqu'en 2004-2005 où le MEBA a décidé d'affecter des enseignants titulaires dans les CEBNF.

**Tableau n°3:** Les métiers du cycle des métiers des CEBNF

Composantes	Domaines	Sous domaines
Initiation aux métiers	Artisanat utilitaire	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mécanique 2 roues</li> <li>- Mécanique auto, forge-soudure</li> <li>- Menuiserie métallique et bois, tissage, maçonnerie,</li> <li>- Plomberie, coupe-couture, tricotage</li> </ul>
	Agro-alimentaire	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Séchage de fruits et légumes,</li> <li>- Cuisine-restauration</li> <li>- Conservation et transformation (soumbala, jus...)</li> </ul>

**Source :** ES/CEBNF

### ***3.4. La formation à la carte***

Les CEBNF répondent non seulement aux besoins des populations rurales, mais ils ont également fait du Burkina Faso un pays

de référence en matière d’alphabétisation / formation des adolescents sur le plan international, en témoignent les missions d’étude des pays de la sous-région qui viennent s’inspirer de cette expérience. Cependant, force est de constater que durant ces dernières années le cycle de base commence à rencontrer des difficultés au niveau des inscriptions ; la majorité des apprenants aspire aller très rapidement au cycle des métiers. Face à cette situation, les questions suivantes sont posées :

- Comment rendre la formation attrayante à travers une meilleure maîtrise des profils d’entrée et une réduction de la durée du temps de formation théorique sans que cela ne porte préjudice à la qualité ?
- Comment satisfaire les besoins d’un public aussi varié en âge et en niveaux ?
- Comment agir sur le plan pédagogique pour disposer de groupes d’apprenants de niveaux harmonisés?
- Comment gérer l’hétérogénéité des niveaux d’entrée ?

Au regard de toutes ses interrogations et dans une perspective d’amélioration de la pertinence de l’offre éducative dans les CEBNF, l’option des formations à la carte a été envisagée.

Les formations à la carte sont des possibilités de formation spécifiques et diversifiées offertes aux apprenants des CEBNF qui ont des niveaux, des profils d’entrée hétérogènes de manière à ce que ces formations répondent aux attentes de chaque catégorie d’apprenants.

Dans le cas des CEBNF, les formations à la carte consistent à donner à une même cohorte de non scolarisés, d’alphabétisés en langues nationales et de déscolarisés des formations adaptées à chaque groupe. Il s’agit d’un second cycle qui offre dès le départ des opportunités de formation conduisant à l’apprentissage d’un métier dans un temps relativement court.

Les formations à la carte s’adressent à des apprenants de 14 ans et plus constitués d’analphabètes, d’alphabétisés en langues nationales et de déscolarisés ; l’aspiration commune de ce public étant d’apprendre un métier.

La durée des formations à la carte est de 9 mois équivalant à 1080 heures. Ce volume horaire est réparti entre deux phases. Une phase d’apprentissage en langue nationale de 3 mois soit 360 heures et un apprentissage de français fondamental axé sur les métiers de 6 mois soit 720 heures.

Les formations à la carte débouchent dans le principe sur une phase d'apprentissage des métiers de durée variable de 2 à 3 ans selon les options.

**Tableau n°2 :** Les formés aux métiers des CEBNF

Métiers	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	Total/métier
Couture	63	70	3	188	129	168	154	775
Génie-civil	13	0	10	11	26	11	30	101
Construction Métallique	20	0	17	34	36	44	16	167
Menuiserie bois	11	0	11	7	30	22	37	118
Mécanique	94	4	0	76	145	93	161	573
Coiffure							8	8
Plomberie							9	9
TOTAL/ANNEE	201	74	41	316	366	338	415	1751

Source : ES/CEBNF mars 2015

Le tableau nous indique que les filières qui ont plus formé sont la Couture (44%) et la mécanique (33%) et cela s'explique par le fait que ces métiers ont été ceux sur lesquels le projet a démarré la formation professionnelle dans les centres ; c'est également les plus porteurs et donc les plus connus convoités aujourd'hui.

### ***3-5- Le personnel***

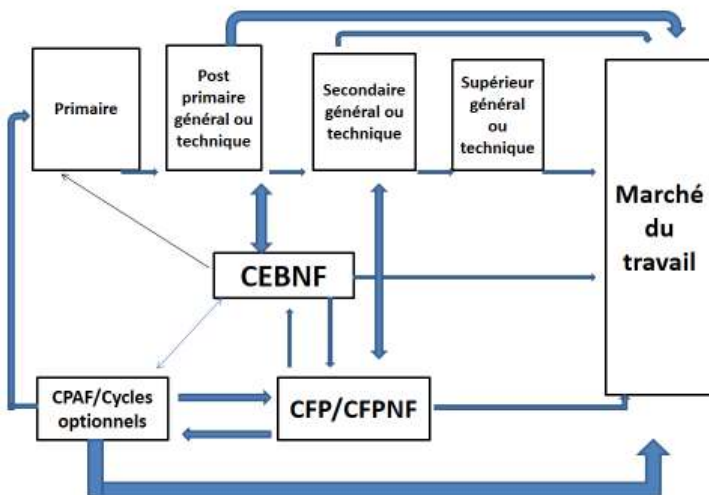
Le personnel des CEBNF est constitué d'animateurs et de formateurs. Les animateurs au départ étaient des jeunes de niveau BEPC recrutés au niveau local pour assurer l'animation des classes en langues nationales puis en français. Tout comme les enseignants des écoles satellites, ils étaient rémunérés à 30 000 FCFA par mois, au titre du budget de l'État. Mais suite à des discussions engagées avec le Gouvernement, ces animateurs ont été autorisés en 2004 à se présenter aux examens professionnels du MENA pour obtenir le titre de capacité exigé (CEAP) leur permettant de participer aux tests d'intégration à la Fonction Publique. C'est ainsi que la quasi-totalité a pu intégrer la Fonction Publique. Depuis l'année 2004-2005, le ministère de tutelle a décidé d'affecter des enseignants titulaires dans les CEBNF.

Quant aux formateurs, ce sont des jeunes diplômés de l'enseignement et de la formation technique et professionnelle de niveau BEP, CAP ou équivalent. Ils sont recrutés par l'intermédiaire de l'Agence Nationale pour l'Emploi (ANPE), en qualité de contractuels de l'État, payés sur la contrepartie nationale du projet ES/CEBNF pour une durée déterminée. Selon le projet ES/CEBNF, ce sont au total 219 formateurs qui sont déployés dans 99 CEBNF au titre de l'année 2014/2015 alors que le besoin se situe à 280 formateurs pour permettre d'assurer toutes les formations dans les conditions normales d'où un déficit de 61 formateurs.

### 3.6- Les passerelles

Un dispositif de passerelles est prévu pour permettre une mobilité des sortants des CEBNF vers diverses possibilités d'accueil qui leur sont offertes. Les passerelles sont les dispositifs qui sont établis pour permettre le passage d'un sous-système non formel à un sous-système formel et vice versa, ou d'un enseignement général à un enseignement technique et professionnel. Le dispositif de passerelles établi au niveau des CEBNF est illustré dans la figure ci-dessous :

**Figure n°1** : Les passerelles dans les CEBNF



Source : ES/CEBNF

A défaut de disposer d'une étude sur l'insertion des sortants des CEBNF nous avons fait un sondage dans le centre de Diapaga qui fait partie des premières expériences du projet. Sur environ 35 apprenants rencontrés, 24 d'entre eux (69%) se déclarent capables d'exercer dans leurs domaines de formation ; 20 déclarent avoir besoin de stages pour parfaire leur formation (57%) et environ 18 (51%) déclarent tirer des revenus de leurs activités. Une telle perspective semble intéressante en termes de taux d'insertion. Cependant, il convient de relativiser car les revenus déclarés sont des données brutes qui ne résultent pas d'un calcul économique qui prend en compte les investissements et les dépenses. En outre, l'exigence du CQP comme condition pour postuler auprès des programmes d'appui à l'insertion professionnelle est un critère discriminatoire qui pénalise les sortants des CEBNF.

**Tableau n°3 : État des points positifs et négatifs de la réalisation du PNEF-Est**

Positif	Insuffisant
<ul style="list-style-type: none"> <li>• La stratégie de formation des CEBNF appréciée et jugées pertinentes par les acteurs aussi bien centraux que déconcentrés.</li> <li>• L'adhésion des communautés au programme des CEBNF est manifeste : « Nos attentes de départ n'étaient rien d'autres que ce que les CEBNF offrent de nos jours. Nous voyons que nos enfants arrivent à réparer les motos dans le village et parfois nous sommes vraiment surpris et heureux. Pour les connaissances théoriques, nous voyons que le potentiel de personnes lettrées augmente dans le village grâce aux CEBNF » (Entretien avec les parents d'élèves de Matiakoali)</li> <li>• On observe des débuts d'insertion isolée et une fierté chez les femmes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lien avec les artisans locaux encore faible. Les artisans locaux sont peu ou pas du tout associés au programme. L'absence de stages systématiques au profit des apprenants est dommageable à la qualité des compétences pratiques. La formation dans les centres ne saurait se suffire pour assurer une insertion professionnelle de qualité sans pratique préalable en contexte de travail. Le programme n'intègre pas suffisamment la formation des artisans et maîtres-artisans ni la collaboration avec le secteur privé pour faciliter ce contact. Le partenariat avec l'Union des artisans du Gulmu, la direction</li> </ul>

qui parviennent à contribuer financièrement à la vie de leur foyer. Ces exemples d'insertion dans les villages ont été possibles grâce à l'appui financier des parents et des proches. Ces quelques rares succès ont eu des effets positifs sur l'augmentation des effectifs



- Des activités de production en maraichage, aviculture, agriculture de rente sont développées à Matiakoali, Diabo et Fada grâce aux centres écoles bleus.
- Des collaborations avec les structures nationales ou ONG d'appui à l'emploi des jeunes (FAFPA, projet emploi jeune, Direction Régionale de la formation professionnelle et de l'insertion des jeunes, etc.)

régionale de la jeunesse, de la formation professionnelle et de l'emploi ainsi que d'autres structures faitières reste timide. Il en est de même de la collaboration avec les collectivités dont la relation avec le projet n'est pas sous-tendu par une convention de partenariat (pas de convention de partenariat ni de clarification des rôles et responsabilités)

- La formation professionnelle rurale et les offres novatrices sont très peu investies. Les 5 seuls domaines de formations (menuiserie, génie civil, menuiserie métallique, coiffure mécanique deux roues) sans introduction de formations modulaires limitent la richesse de l'expérience avec des risques de saturation à court termes dans chaque métier avec comme conséquence des effets pervers comme le chômage et/ou l'exode des sortants des CEBNF.
- Insuffisance de suivi des centres par l'Etat. Dans le centre de Diapaga, la formatrice couture a délivré moins de 50% des prévisions horaires de 2015.

Source : Données de terrain à Fada N'Gourma, décembre 2019.

La formation professionnelle reste classique peu flexible et délivre dans certains centres des offres par défaut. Ce défaut de contenus de formations adaptés à la demande de certains apprenants/tes limite l'efficacité du programme faute de formations modulaires. Certains apprenants qui réinvestissent les centres finissent par les quitter dès lors que leurs attentes ne sont pas remplies : manque de formateurs ou déplacement inopiné dans

d'autres centres, absence d'offres de formation correspondant à leur demande et domaine d'intérêt, prolongation de la durée de la formation qui en résulte. Par exemple, les apprenants en menuiserie, génie civil et mécanique 2014-2015 de Diapaga ont accusé un retard d'une année du fait d'un déplacement inopiné de formateurs par la coordination du projet ES-CEBNF dans d'autres centres. Le non développement des offres de formations telles l'aviculture traditionnelle améliorée, la transformation des produits locaux, la formation en restauration amenuisent les opportunités pour les jeunes filles et les femmes qui se trouvent obligées de rester dans les métiers classiques à fort potentiel de saturation en milieu rural (couture, coiffure). Ces formations auraient d'ailleurs pu être développées dans le cadre du partenariat avec l'UAG qui malheureusement est resté sans suite faute de réactivité de cette organisation compromettant du même coup les placements en stages qui sont permettent aux apprenants de se frotter au milieu du travail avant leur emploi effectif dans une activité. En coopération avec les acteurs de l'économie locale au moins 700 jeunes et adolescents formés sur 950 admis au CQP ont un emploi générateur de revenus (auto emploi et emploi salariés).

**Tableau n°4 : État des réalisations en termes d'insertion du PNEF-Est**

Positifs													Insuffisant																																		
<ul style="list-style-type: none"> <li>Des indicateurs positifs d'insertion des sortants sont perceptibles dans le programme. L'organisation des examens de CQP accroît les opportunités d'emploi et d'auto-emploi des sortants.</li> </ul>																								<ul style="list-style-type: none"> <li>Absence d'offre de formation professionnelle rurale (agriculture, élevage, maraîchage, etc.)</li> <li>Absence de protocoles/conventions de partenariat avec les collectivités</li> <li>Le CQP suscite peu d'engagement chez les formés. L'objectif de 950 admis à la fin du projet est loin d'être atteint puisque le passage de l'examen est libre et volontaire.</li> <li>Absence de statistiques exhaustives sur les admissions au CQP. Avec seulement 30 admis en 2015, la tendance des chiffres laisse présager que l'objectif de 950 admis au CQP ne sera pas atteint.</li> </ul>																							
Diabo			Diapaga			Tansargu			Fala			TOTAL																																			
G	F	T	G	F	T	G	F	T	G	F	T	G	F	T																																	
Couture			0	1	1	0	7	7	6	6	0	14	14																																		
Génie civil			3	0	3						0	3	0	3																																	
Coiffure						0	3	3			0	0	3	3																																	
Soudure								2	0	2	2	0	2	2																																	
Mécanisme			4	0	4		0	2	2	2	0	2	6	2	11																																
Total			4	0	4	3	1	4	0	12	12	4	6	10	11	19	30																														
<ul style="list-style-type: none"> <li>Un bon taux de succès au CQP en 2015. Ce sont 30 sortants des CEBNF qui ont été admis au certificat de qualification professionnelle (CQP) dont 19 femmes (63,33%). 42 se sont inscrits pour l'examen à venir dont 27 femmes</li> <li>Dans les différents centres, plusieurs apprenants se sont inscrits (couture, coiffure, mécanique) et manifestent leur satisfaction sur les revenus.</li> </ul>																																															

Source : Données de terrain à Fada N'Gourma, décembre 2019.

Le projet doit davantage approfondir sa réflexion sur les stratégies qui permettront de rendre effective l'insertion des jeunes à la fin de leur formation. L'objectif de 950 admis au CQP est assez ambitieux et ne saurait constituer une priorité pour le projet. En accentuant les actions du projet sur les formations modulaires, les CEBNF s'offrent plus de chance de s'arrimer aux opportunités de l'économie locale plutôt que de focaliser sur l'obtention du CQP (950 admis dont 700 professionnellement insérés). Certes ce diplôme offre une certaine reconnaissance mais il ne constitue pas une condition indispensable à l'exercice d'un métier. Pour autant que le projet s'oriente rapidement sur les offres de formation modulaires, le cadre logique de la phase doit être révisé par conséquent. Une première entrée serait de saisir l'opportunité du partenariat écoles bleues pour démarrer le processus de mise en place de formations agricole. Progressivement, de nouveaux modules pourraient être développés comme de suggèrent l'équipe dans les domaines agropastoraux.

## **Conclusion**

Le PENF-Est étant une action d'accompagnement de l'Etat Burkinabè en matière d'éducation non formelle, une convention a été signée avec le MEBA le 31 juillet 2009 afin de définir clairement le rôle de chaque partie prenante. La signature de cette convention a permis au PENF-Est de prendre contact avec différents acteurs pour faire connaître le programme afin d'obtenir leur adhésion. Ces différents acteurs sont entre autres : les services administratifs (la commune, la préfecture), les services techniques (DREBA, DPEBA, CEB, le projet ES/CEBNF, l'Action sociale, etc.), les ONG ou Associations intervenant dans le domaine de l'éducation non formelle/promotion des droits des enfants (Tin Tua, Terres des Hommes, ACRA, Fonds Enfants etc.), les communautés à la base dans les communes d'intervention (Diabo, Diapaga, Tansarga). La réalisation des activités sur le terrain se fait toujours avec la collaboration des structures déconcentrées du MEBA et les collectivités.

Les métiers retenus par le PNEF à l'Est sont l'agriculture et l'élevage en tronc commun à tous les apprenants. Des composantes spécifiques (tel le maraichage, la transformation des produits agricoles, les techniques d'élevage axées sur des espèces spécifiques, etc.) seront ciblés au cours de ces formations. Les métiers optionnels ont été ciblés en tenant



compte du marché de l'emploi et en fonction des besoins des apprenants. Ces métiers sont entre autres : la mécanique rurale polyvalente, la maçonnerie, la couture, la menuiserie, la coiffure, la transformation de beurre de karité.

## Références bibliographiques

**KABORE A. et BONANE R.**, 2016, « Théorie et pratique de l'éducation civique et morale dans le système éducatif burkinabè », in COMPAORE M, KOBIANE J.F et COMPAORE F., (Dir) « Dynamiques éducatives au Burkina Faso : bilan et perspectives (1960-2015) », 17 p.

**KABORE A.**, 2016, « L'évaluation des apprentissages en Afrique subsaharienne : le cas du Burkina Faso et de la Côte d'Ivoire », Norrag News, 25 p.

**KABORE Amado et DEMBEGA**, 2016, La contribution de Joseph KI-ZERBO au développement de l'éducation en Afrique : perspectives historiques de l'œuvre d'un homme engagé 18 p.

**Kaboré, Sibiri. Luc.** (2011). Sous-scolarisation au Burkina Faso : le cas de l'accès à l'enseignement primaire dans la Région du Sahel, Thèse de Doctorat, Université de Nantes. Nantes : Université de Nantes.

**Kindo, Noufou.** (2018). Burkina: Débats sur l'impact du budget alloué à l'éducation; in : <https://www.burkina24.com/2018/08/17/burkina-debats-sur-limpact-du-budget-alloue-a-leducation/>, consulté en ligne 11/09/2019 à 10h10.

**Ki-Zerbo Joseph.** (1990). Éduquer ou Périr. Paris : L'Harmattan.

**KOURAOGO P. et P.KABORE A.**, 2016, Les groupes d'auto-défense « koglweogo » au Burkina Faso, ASA-Ghana, 6 p. <http://bit.ly/2h7JawK>

**Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Alphabétisation** (2017). Annuaire statistiques de l'enseignement primaire. Ouagadougou : DGESS/MENA.

**Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Alphabétisation** (2015). Orpaillage et déscolarisation dans les régions du centre-nord, du sahel et du sud-ouest rapport d'étude, Dispositif National d'Évaluation du Burkina Faso. Ouagadougou : MEF.

**Ministères en charge de l'Éducation et de la Formation** (2017). Rapport d'état du système éducatif national, Pour une politique nouvelle

dans le cadre de la réforme du continuum d'éducation de Base. Dakar : IIPE- Pôle de Dakar.

**Palenfo, Akpèba Annabelle.** (2006). Stratégies de scolarisation et représentations de l'école chez les familles Lobi et Birifor vivant à Ouagadougou, Mémoire de maîtrise en Sociologie. Ouagadougou : Université de Ouagadougou.

**Perruchet, Aurélien.** (2005). Investir dans une thèse : Capital humain ou capital culturel? <https://halshs.archives-ouvertes.fr/tel-00109909/document>, consulté en ligne le 25/08/2018 à 20h20.

**Sarambé, Lalloux Aurelle** (2018). Les mécanismes de lutte contre le terrorisme en Afrique de l'ouest : Quel impact?, Thèse de Doctorat, Université d'Ottawa. Ottawa : Université d'Ottawa

**Yoni, Charles. Alfred.** (2017), Le déficit de scolarité obligatoire dans la région du Sahel Burkinabè, Dossier exploratoire de recherche Master I, Université de Rouen.