

JICA-RI Working Paper

Recherche pour le développement d'outils pour l'Evaluation systématique pour de meilleurs résultats de l'éducation (SABER): système de gestion participative des écoles, décentralisation et responsabilisation

Mesurer la qualité des politiques et le niveau de leur mise-en-œuvre pour un meilleur apprentissage : outil SABER du domaine de l'autonomie et de la responsabilité de l'école adapté au contexte du Burkina Faso

Takako Yuki, Kengo Igei, and Angela Demas

No. 109
décembre 2015

The logo for JICA Research Institute consists of a light blue circle with a white grid pattern of lines radiating from the center to the edge, creating a circular grid or globe-like appearance.

JICA Research Institute



JICA Research Institute

L'Utilisation et la diffusion de ce document de travail sont encouragées; Cependant, l'Institute de Recherche de la JICA demande due reconnaissance et une copie de toute publication pour laquelle ce document a apporté une contribution. Les opinions exprimées dans ce document sont celles des auteurs et ne reflètent pas nécessairement les positions officielles de l'Institute de Recherche de la JICA ou JICA.

JICA Research Institute
10-5 Ichigaya Honmura-cho
Shinjuku-ku
Tokyo 162-8433 JAPAN
TEL: +81-3-3269-3374
FAX: +81-3-3269-2054

Mesurer la qualité des politiques et le niveau de leur mise-en-œuvre pour un meilleur apprentissage : outil SABER du domaine de l'autonomie et de la responsabilité de l'école adapté au contexte du Burkina Faso

Takako Yuki ^{*}, Kengo Igei [†], Angela Demas [‡]

Résumé:

Cette étude examine le contenu des politiques d'éducation et de leur mise-en-œuvre en ce qui concerne la gestion participative des écoles au Burkina Faso. La différence entre intentions des politiques et mise-en-œuvre est étudiée, en s'attachant particulièrement à la fonctionnalité des conseils d'école et des synergies avec les politiques de décentralisation et d'évaluation pour de meilleurs résultats des apprentissages. Pour ce faire, un nouvel outil de diagnostic des politiques développé et révisé par la Banque Mondiale et ses partenaires, dont la JICA, a été adapté au contexte du Burkina Faso. Cet outil se base sur de preuves internationales de bonnes pratiques collectées par le programme SABER (System Approach for Better Education Results), dans le domaine de l'autonomie et responsabilité des écoles (SAA - School Autonomy and Accountability). Premièrement, pour la qualité des politiques, celles-ci sont « avancées » quand on considère le rôle des conseils d'école, et « émergentes » pour l'autonomie des écoles du fait du transfert des compétences aux communes dans le domaine de la gestion du budget de fonctionnement et de l'affectation des enseignants. Les évaluations des élèves sont « avancées » en ce qui concerne leur fréquence. Toutefois, des différences entre acteurs dans le degré de mise-en-œuvre des politiques ont été révélées par les données collectées lors de l'enquête menée en 2013 auprès des différents acteurs, dont les directeurs d'école en zone rurale, les conseils d'école et les administrations au niveau décentralisé. Pour les conseils d'écoles, appelés COGES, les principales différences concernent leur existence et leur degré de fonctionnalité. Ce dernier, mesuré par les contributions volontaires des parents et de la communauté faites au profit des écoles, est significativement associé à des variables concernant la mise-en-œuvre des procédures du COGES, notamment l'organisation d'assemblées générales ou l'existence d'une union de COGES, tout en contrôlant le contexte des communautés. La fonctionnalité des COGES explique également de façon significative les différences existantes dans la qualité des services de l'éducation et les résultats des apprentissages au Burkina Faso. De plus, l'utilisation des évaluations des élèves est positivement associée aux résultats des apprentissages. L'indicateur d'une vision commune des acteurs sur la décentralisation montre une association positive et significative avec la fonctionnalité des COGES et le nombre de cours de soutien. Ces résultats suggèrent que le renforcement de la mise-en-œuvre des politiques instituant les COGES en parallèle avec la décentralisation et l'utilisation des évaluations sont importants pour l'amélioration des résultats des apprentissages.

Mots clefs: SABER, approche systémique, comparaison, benchmarking, gestion des écoles, comités de gestion des écoles, participation communautaire, responsabilité, évaluation, décentralisation, éducation primaire, Burkina Faso, Banque Mondiale.

* Senior Researcher, Global Link Management, Inc; auteur principal: yuki.takako@glm.co.jp

† Chercheur Assistant, Institut de Recherche de la JICA

‡ Senior Education Specialist, Banque Mondiale

Section 1: introduction

En dépit des progrès remarquables accomplis vers une éducation primaire universelle, plus de 60 millions d'enfants en âge d'aller à l'école primaire n'y vont toujours pas, et si l'on inclut ceux qui sont inscrits mais n'y acquièrent pas les bases ou abandonnent avant le CM1, ce chiffre atteint 250 millions (UNESCO 2014). Au forum économique mondial de 2015, la communauté internationale s'est engagée à redonner de vraies opportunités éducatives aux enfants qui ne vont pas à l'école, à améliorer la qualité de l'éducation et les résultats scolaires.¹

La gestion participative des écoles (GPE ou School Based Management – SBM) est un point des politiques éducatives sur lequel les gouvernements et les partenaires techniques et financiers se sont concentrés pour améliorer la participation scolaire et l'apprentissage. La GPE est vue comme un moyen décentralisant la prise de décision en matière d'éducation du niveau central à celui de l'école (Caldwell 2005 ; Barrera, Fasih et Patrinos 2009), et l'école peut y être représentée par une quelconque combinaison des directeurs, enseignants, parents ou autres membres de la communauté, ainsi que des élèves. La décentralisation permettrait d'encourager une plus grande exigence au niveau de la qualité des enseignements, d'assurer que les écoles reflètent les priorités et opinions locales, pour ainsi améliorer les résultats et une meilleure satisfaction des bénéficiaires. En pratique, la GPE a été introduite sous diverses formes et a un impact assez variable sur les résultats scolaires.

Afin d'apprendre des meilleures pratiques et de pouvoir voir si les pratiques en cours aident un pays et ainsi évaluer les systèmes de GPE pour cerner les points pouvant être améliorés, la Banque Mondiale et ses partenaires ont créés des outils d'analyse sur l'Autonomie et la Responsabilité des Ecoles (ARE ou School Autonomy and Accountability – SAA). L'ARE est l'un des domaines des politiques pour lequel ont été créés et testés des outils d'analyses dans le cadre du programme SABER (Systems Approach for Better Education Results) qui a pour but de produire des données comparatives et une meilleure connaissance des politiques et institutions éducatives (Roger et Demas 2013 ; Demas et Arcia 2015). D'une manière générale, le programme SABER s'est d'abord concentré sur l'évaluation de la qualité des politiques. Il a ensuite été explicitement utilisé pour évaluer les différences existantes entre les intentions des politiques et leur mise-en-œuvre réelle, particulièrement pour les pays en développement où les capacités institutionnelles sont reconnues comme généralement faibles, ceci en réponse au feedback des parties prenantes, notamment des officiels des gouvernements des pays pilotes.

Le Burkina Faso, qui est l'objet de cette étude, est un pays pilote du programme SABER-SAA et un pays en développement qui vise à utiliser la gestion participative des écoles pour améliorer les résultats éducatifs. Malgré de remarquables progrès², le pays continue de faire face à de gros défis pour fournir une éducation de qualité, avec par exemple un taux d'achèvement du primaire de 58% en 2012³, ou encore avec 70% des enfants d'âge scolaire n'atteignant pas le CE2 ou le standard minimum en lecture (UNESCO 2014, p.193). Les deux séries d'évaluation des apprentissages au niveau régional (PASEC) montre une baisse significative entre 1996 et 2006 du niveau en mathématiques en 2^e année du primaire, et cette baisse pourrait être le résultat de l'évolution du taux de scolarisation (CONFEMEN 2009). Les problèmes de scolarisation et de qualité des apprentissages sont plus aigus en milieu rural qu'en milieu urbain (Vachon 2007 ; Chiche et al. 2010 ; Lewin et Sabates 2011). Le plan national de l'éducation (Programme de Développement Stratégique de l'Education de Base – PDSEB 2012-2021) adresse ces questions pour essayer d'atteindre une Education Pour Tous en 2021 (MOE 2012a). L'un des cinq principes de base de la mise en œuvre du PDSEB et un système éducatif doté d'une gouvernance démocratique basé sur les principes de la décentralisation, la déconcentration et la

¹ Déclaration d'Incheon

² Selon le MENA (décembre 2013), le Plan Décennal de Développement de l'Education de Base (PDDEB), qui a été implémenté entre 2001 et 2010, a largement amélioré les indicateurs de scolarisation. Ainsi, entre 2001 et 2010, le taux brut d'admission est passé de 47.4 à 85.8 %, le taux brut de scolarisation de 45.9 à 74.8%, le taux d'achèvement du primaire de 27.4 à 45.9 %, et le taux de réussite au Certificat d'Etudes Primaires (CEP) de 62.3 à 65.9 %.

³ Données en ligne de la Banque Mondiale. Téléchargées en mai 2014.

participation communautaire (DEP MOE 2013). Ceci participe à un plus large mouvement de décentralisation au Burkina Faso depuis les années 1990⁴.

L'objectif de notre étude est d'examiner les intentions des politiques, et des différences avec leurs mises en œuvre, dans le champ de la gestion participative des écoles (SBM) et de l'autonomie et la responsabilité des écoles (SAA). Le but étant de souligner les manques qu'il serait important de combler pour améliorer les services éducatifs rendus et les résultats des apprentissages dans les écoles publiques primaires rurales. Sur la base de l'outil diagnostic SABER-SAA de la Banque Mondiale, nous avons développé un outil complémentaire composé de questionnaires pour collecter des informations précises sur les politiques en vigueur, leur mise-en-œuvre, et les différents contextes. Cet outil a été utilisé lors d'enquêtes de terrain conduites en 2013 avec les officiels de l'éducation, les directeurs d'école, et les conseils d'écoles.

La section 2 de notre étude détaille le cadre analytique sur lequel repose SABER. La section 3 analyse les intentions des politiques, qui met à jour et détaille l'analyse SABER-SAA de la Banque Mondiale. La section 4 explique les statistiques descriptives sur la mise-en-œuvre des politiques et présente les analyses empiriques. Enfin, la section 5 s'arrête sur les implications de cette recherche sur les actions politiques et les différents mécanismes d'évaluation.

Section 2 : cadre analytique

2.1 Cadre pour évaluer la gestion participative des écoles pour un meilleur apprentissage

Pour évaluer les intentions des politiques sur système de gestion participative, cette étude adopte le cadre qui importe le plus dans l'autonomie des écoles et la responsabilité (SAA) pour l'amélioration des résultats éducatifs. Les outils et le cadre théorique du SAA ont été développés par la Banque Mondiale en collaboration avec la JICA (Japan International Cooperation Agency) et d'autres partenaires au sein du programme SABER en se basant sur les meilleures pratiques globales et des preuves empiriques (cf. Demas et Arcia 2015 pour le détail).

Le cadre SABER-SAA tente de déterminer les combinaisons de pratiques managériales qui permettent d'atteindre de bons résultats des apprentissages (figure 1). Comme noté par Arcia et al (2014), même si ces pratiques font toujours l'objet d'études, l'expérience des 30 dernières années indique que combiner l'autonomie de gestion, l'évaluation des apprentissages, et la responsabilité vis-à-vis des parents et autres parties prenantes tend à permettre une bonne performances des écoles et améliore les apprentissages (Bruns, Filmer, et Patrinos 2011). Une gestion de l'école plus autonome – avec le pouvoir de décision quant à la gestion – donne un rôle plus important aux conseils d'école qui peuvent inclure les représentants des parents et de la communauté. Bien que la responsabilité n'ait pas été initialement liée avec l'autonomie des écoles, le concept d'autonomie avec responsabilité s'est développé dans les années 1990 (Demas et Arcia 2015). Les résultats des études PISA suggèrent que combiner autonomie et responsabilité tend à être associé à de meilleurs résultats scolaires (OCDE 2011). Ainsi l'expérience des pays performants au PISA montre que les systèmes où les écoles ont le plus d'autonomie dans l'allocation des ressources et qui publient leurs résultats des examens sont plus performants que lorsque les écoles ont moins d'autonomie.

Le cadre d'analyse SABER-SAA est un ensemble d'indicateurs, détaillant les objectifs des politiques et les différentes actions, qui sont utilisés pour évaluer et comparer les systèmes et les politiques de gestion participative des écoles dans le domaine de l'autonomie des écoles et de la responsabilité pour améliorer les performances des écoles (tableau 1). Les cinq indicateurs détaillés ci-dessous, basés sur les preuves empiriques de divers pays (cf. Bruns, Filmer et Patrinos 2011 pour une revue des recherches sur le sujet et Demas et Arcia 2015 pour les preuves présomptives pour chaque objectif des politiques de SABER-SAA), ainsi que la

⁴ Dafflon

conscience des différences de contexte entre pays, comme la capacité des acteurs locaux, peuvent affecter l'efficacité des réformes dans le domaine de l'autonomie des écoles :

Objectif des politiques n°1 : « autonomie dans la gestion des budgets » est évalué selon le degré d'autonomie des autorités locales et des écoles vis-à-vis des fonds et des budgets, ce qui peut permettre une meilleure prise en compte des intérêts des parents et autres acteurs locaux ainsi qu'à des améliorations dans l'efficacité de gestion ;

Objectif des politiques n°2 : « autonomie dans la gestion des personnels » est évalué selon le degré d'autonomie des autorités locales et des écoles sur les nominations et affectations du personnel

Objectif des politiques n°3 : « rôles des conseils d'écoles dans la gouvernance scolaire » est évalué selon le degré de participation des conseils d'écoles ou des associations de parents d'élèves dans les activités et les finances de l'école, et comment ceux-ci sont organisés pour permettre une meilleure compréhension de leurs rôles et de leurs pratiques de manière transparente et inclusive

Objectif des politiques n°4 : « évaluations des élèves et des écoles » est évalué en regardant les politiques mesurant de façon régulière les progrès des élèves, ceci étant une condition indispensable à la responsabilisation, ainsi qu'à l'utilisation régulière et à la publicité des résultats des évaluations envers les acteurs de tous les niveaux pour permettre des ajustements pédagogiques, opérationnels, ou de personnel pour améliorer les performances des élèves

Objectif des politiques n°5 : « responsabilisation des écoles » est mesuré par la manière dont les acteurs reçoivent les informations concernant leur école, ainsi que la manière dont les écoles suivent leurs propres règles.

2.2 Un cadre pour l'analyse des intentions des politiques mais aussi de leur mise-en-œuvre

Les résultats des apprentissages ne dépendent pas seulement des intentions des politiques et du cadre institutionnel dans lequel elles opèrent, mais également du fait que ces politiques et ce cadre soient effectifs au niveau local et des écoles (Rogers et Demas 2013). Comme le montre la figure 2, SABER essaye de définir « ce qui existe entre les intrants d'un système éducatif (ses ressources, monétaires ou autres) et ses résultats (tels que le nombre d'années complétées, ou les apprentissages maîtrisés par les étudiants) », ce qui est bien souvent « une boîte noire » (Rogers and Damas 2013, p.4). La première de ces boîtes noires concerne la qualité des politiques et des institutions et la deuxième, la qualité de la mise-en-œuvre de ces politiques. Les deux sont supposées avoir une influence majeure sur la troisième : la qualité des enseignements donnés, qui à son tour influe sur les résultats des apprentissages des élèves.

Nous avons appliqué le concept de l'outil SABER d'enchaînement des résultats dans notre analyse des relations entre les intentions politiques et de leur mise-en-œuvre, ainsi que sur la relation entre cette dernière et les résultats des apprentissages. Nous avons également ajouté un autre ensemble d'éléments concernant les moyens et le contexte qui permettent une meilleure mise-en-œuvre des politiques, ceci en terme de leadership des acteurs, des caractéristiques des organisations et des communautés. Puis, en étudiant les rubriques de l'outil SABER-SAA concernant les mise-en-œuvre des politiques⁵ et les enquêtes existantes sur les écoles et les administrations, l'équipe de recherche a développé un set d'outils complémentaires : un questionnaire pour chaque niveau administratif (régional, provincial, district et commune) et pour chaque acteur des écoles au Burkina Faso (cf. le détail dans la section 4).

⁵ La Banque Mondiale a conduit une étude sur la mise-en-œuvre des politiques en ce qui concerne l'autonomie et la responsabilité des écoles pour la Thaïlande (Arcia, et.al 2014). Elle a utilisé un questionnaire pour les directeurs d'école leur demandant de choisir entre 4 options pour chaque sous-indicateur (basé sur la version 2011 du questionnaire SABER-SAA).

Section 3 : Intentions des politiques

3.1 Méthodologie

Comme vu dans la section 2, nous avons adapté le cadre SABER-SAA et ses outils pour évaluer le contenu des politiques concernant les systèmes et règlements de Gestion Participative des Ecoles (GPE) au Burkina-Faso. Nous avons donc rassemblé les lois, les décrets, textes réglementaires et directives des ministères concernés du gouvernement central du Burkina-Faso en 2013 et avons mis à jour les informations précédemment utilisées pour la précédente évaluation des politiques faite en 2011⁶. Les informations ont été analysées et notées selon leur correspondance sur une échelle de rubriques décrivant les buts et actions des politiques⁷ (cf. Annexe C pour le détail de ces rubriques). Ces rubriques permettent de noter chaque acte réglementaire du pays sur une échelle de quatre niveau : 1 (latent), 2 (émergent), 3 (établi), 4 (avancé).

Comme pour l'évaluation de 2011, nous nous sommes concentrés sur l'éducation primaire⁸, qui ressort de la compétence du Ministère de l'Education Nationale et de l'Alphabétisation (MENA). Il faut noter que le MENA travaille en collaboration avec le Ministère de l'Administration Territoriale et de la Décentralisation (MATD) en charge de la décentralisation des ressources éducatives aux communes. Le MENA se coordonne également avec les administrations régionales ou déconcentrées présentes dans chacune des 13 régions, des 45 provinces et dans plus de 350 communes qui sont respectivement appelées Direction Régionale de l'Education Nationale et de l'Alphabétisation (DRENA), Direction Provinciale (DPENA) et Circonscription d'Education de Base (CEB). Nous avons donc défini le terme d'autorité « régionale » ou « locale » comme étant soit ces bureaux déconcentrés ou soit les communes, comme dans l'évaluation de 2011. En ce qui concerne les conseils d'écoles, l'évaluation de 2011 considérait que ceux-ci étaient les Associations de Parents d'élèves (APE). Pour la version 2013, nous avons défini les conseils d'écoles comme étant les Comités de Gestion des Etablissements Scolaires (COGES) pour prendre en compte l'évolution de l'environnement réglementaire⁹ et les nouvelles mesures sur le COGES prises par le gouvernement en 2013.¹⁰

⁶ Les résultats ont été publiés en 2012 (cf. World Bank 2012). Voir aussi l'annexe 1a pour les résultats.

⁷ Le contenu des rubriques de l'outil SABER-SAA a été modifié par la Banque Mondiale pour prendre en compte les commentaires et réflexions des différents pays, dont le Burkina-Faso, qui avaient participé à l'étude pilote. Les cinq objectifs des politiques sont les mêmes dans les versions 2011 et 2013 de l'outil SABER-SAA de la Banque Mondiale mais des sous-indicateurs ont été ajoutés ou modifiés dans la version 2013 (comme expliqué lors de la présentation de la Banque Mondiale au Burkina-Faso en décembre 2013). L'annexe 1c inclut les remarques sur les révisions des outils SABER-SAA. Pour la mise-à-jour de 2013, l'équipe de recherche a d'abord utilisé la version 2011 avec des éléments supplémentaires sur le rôle des conseils d'école, puisque l'équipe avait vu d'après les retours d'expérience lors des séminaires de 2011 que les rubriques avaient certaines limitations dans ce domaine. Entre-temps, la Banque Mondiale a révisé les rubriques pour la version 2013, incluant plus de détails sur les conseils d'école. L'équipe a donc ajusté les résultats de l'enquête de 2013 à la nouvelle version 2013 de l'outil SABER-SAA de la Banque Mondiale. Néanmoins, nos données ne peuvent pas répondre à toutes les révisions, aussi dans ce cas, ces éléments n'ont pas été inclus dans la figure 3

⁸ L'éducation officielle au Burkina Faso a un format 6-4-3 pour le primaire, le secondaire inférieur et le secondaire supérieur. Cf. UNESCO/IBE (2010) "World Data on Education Seventh Edition" pour les détails concernant le Burkina-Faso (http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Burkina_Faso.pdf).

⁹ Arrêté conjoint 2013-029/MENA/MATS/MATD/MEF portant composition et fonctionnement du Comité de Gestion de l'école

¹⁰ Le COGES a été reconnu comme étant la structure d'administration et de gestion de l'école dans un décret de 2008 pour renforcer la gestion de l'éducation de base par une plus grande implication des

3.2 Qualité des intentions des politiques

La figure 3 montre les résultats des évaluations de 2011 et de 2013 pour ce qui est de la qualité des intentions des politiques par objectif pour les deux versions de l'outil SABER-SAA et par sous-indicateur et montre les détails par sous-indicateur pour la version 2013. Les résultats donnent les scores de 1 à 4, pour chaque indicateur.

De façon générale, les scores pour les objectifs des politiques ont augmenté entre 2011 et 2013. En particulier, un changement majeur peut être noté entre les deux dates pour l'objectif n°3 sur le rôle des conseils d'école, dont les scores sont très hauts en 2013. C'est l'année où le gouvernement a généralisé les nouvelles directives sur les conseils d'école, ce qui justifie les hauts scores pour les sous-indicateurs 3D, 3E, et 3F (noté 3 ou 4). Les rubriques correspondant à ces scores sont les suivantes (cf. Annexe 1b pour le détail) :

- « Il existe des institutions formelles, manuels, et mandats pour organiser les volontaires à planifier, exécuter et évaluer les activités. » pour 3D (score 4)
- « Il existe des dispositions pour que l'élection des membres du conseil d'école aient lieu à intervalle régulier et avec une durée des mandats précise. » pour 3F (score 4), le conseil a « légalement autorité pour donner son opinion et pour contrôler certains intrants d'apprentissage en classe » pour 3E (score 3), et
- le conseil d'école a « une existence légale comme organisation, légalement autorité d'avoir voix au budget, mais pas l'autorité légale de contrôler les questions budgétaires » pour 3B (score 3).

Ces directives expliquent comment les COGES doivent préparer et mettre en œuvre les plans d'actions des écoles et préparer les rapports financiers et d'activités. Il n'existe pas de restrictions réglementaires quant aux sources de financement ou sur l'objet des dépenses, exception faite des salaires de base des enseignants (y compris les contractuels). Elles définissent également la structure démocratique de l'organisation. Le COGES a deux types de membres. Premièrement, les membres de droit qui incluent le maire ou son représentant, le président de l'APE et de l'AME (association des mères), le directeur, et un représentant des enseignants, un représentant des ONG, et un des syndicats. Le deuxième type de représentants sont les représentants élus au bureau exécutif du COGES (le président, le trésorier, un secrétaire à la mobilisation et à la communication, et un chargé de la scolarisation des filles), avec en plus le directeur de l'école qui est d'office le secrétaire général. Les membres élus le sont à bulletin secret tous les 3 ans lors d'une assemblée générale (AG). L'AG est l'organe suprême du COGES et elle est composée de tous les membres de la communauté bénéficiaire et des acteurs de l'école. L'AG a la charge d'identifier et de prioriser les questions concernant l'école, de décider des actions ayant priorité, de valider le plan d'actions et d'adopter le budget.

De plus, au niveau de la commune, tous les COGES sont fédérés dans une structure présidée par le maire : la Coordination Communale des COGES (CCC), dont le rôle est de renforcer l'engagement des autorités locales dans la gestion de l'éducation (cf. figure 4 pour les structures organisationnelles). A travers cette structure, les COGES ont un accès direct au maire et peuvent peser sur les décisions des autorités locales qui les concernent. Chaque COGES a donc une voix dans la préparation et la planification des dépenses hors salaires, soit directement via leur plan d'actions, soit via le CCC au niveau municipal. Lorsque que ces dépenses ressortent de leur plan d'action, ils en ont aussi la responsabilité finale quant à la préparation et la mise-en-œuvre.

communautés locales (MEBA, 2007). Pour que cette politique marche, la JICA a apporté depuis 2009 une assistance technique via un projet appelé PACOGES (Projet d'Appui aux Comités de Gestion de l'Ecole) (JICA 2012b), s'appuyant sur l'expérience réussie de la généralisation au niveau national des COGES au Niger (Honda et Kato, 2012). PACOGES a aidé le gouvernement du Burkina-Faso dans le développement des guides de création et de fonctionnement des COGES, la formation des acteurs, et l'évaluation des progrès dans les régions pilotes (deux à l'origine, puis quatre) (JICA 2012b, 2013). Prenant en compte l'expérience acquise dans les régions pilotes, les guides ont été revus puis autorisés par le gouvernement en 2013 comme guide officiel au niveau national.

Néanmoins, lorsque ces dépenses ressortent d'autres budgets, c'est le maire qui est responsable en dernier ressort (d'où le score de 2 pour le sous-indicateur 3A). En ce qui concerne la gestion du personnel, le COGES n'a légalement ni autorité ni voix au chapitre en ce qui concerne la nomination ou la mutation des enseignants (d'où le score de 1 pour le sous-indicateur 3C).

Pour les objectifs n°1 et n°2 sur l'autonomie de l'école dans la gestion du budget et du personnel, la figure 3 montre qu'il y a des différences entre sous-indicateurs, c'est-à-dire, que les scores dépendent du domaine de responsabilité, certains étant décentralisés comme expliqués ci-dessous :

- « l'autorité légale de la gestion du budget opérationnel¹¹ est au niveau municipal » selon un décret de 2009¹² qui transfère aux communes des ressources financières pour l'éducation primaire¹³ (justifiant la note de 2 pour le sous-indicateur 1A)
- Le décret de 2009 sur la décentralisation a autorisé les régions et les communes à affecter les enseignants au sein de leur territoire (justifiant la note de 3 pour le sous-indicateur 2A)
- Il n'existe pas à l'heure actuelle de projet de décentraliser le budget des salaires des enseignants, (justifiant la note de 1 pour le sous-indicateur 1C)

Pour le sous-indicateur 1D, l'autorité légale de lever des fonds additionnels pour l'école, le score est « latent » si l'on considère l'école comme institution, mais il est « avancé » si l'on considère le COGES agissant au nom. En effet, le COGES « peut lever des fonds additionnels de toute source ». Par ailleurs, selon une loi de 2007¹⁴, durant toute la scolarité obligatoire, toutes les sortes de frais (ex. : frais de scolarité) sont abolies. Néanmoins, la participation financière volontaire des communautés en coopération avec le gouvernement ou les municipalités est admise.

En ce qui concerne les programmes de subventions aux écoles, qui seraient transférées directement dans les comptes en banque des écoles ou des conseils d'écoles pour financer leur plan d'actions, le Burkina-Faso n'a pas de tel programme à l'heure actuelle. Un programme pilote transférant aux conseils d'écoles une subvention spécifique pour la cantine est en cours d'expérimentation. (MENA, 2012ab). Pour le sous-indicateur 1E, sur la planification budgétaire collaborative, le score est également « latent » puisque « les décisions budgétaires se prennent au niveau national ou régional. » Même si les COGES peuvent influencer les prises de décision budgétaire des communes via le CCC qui est présidé par le maire (MENA-JICA 2013, p.80-81), il n'y a pas d'obligation, au niveau de la commune ou au niveau national, de prendre en compte les plans des COGES.

Pour l'objectif n° 4 des politiques, le score est « avancé » quant à l'existence d'évaluations des étudiants (sous-indicateur 4C) puisqu'il existe diverses évaluations, tel que le certificat d'études primaires, les compositions harmonisées au niveau provincial pour différents niveaux et trimestres, une évaluation nationale semi-annuelle, et une au niveau des pays francophones

¹¹ La définition de budget opérationnel selon l'outil SABER est "Budget transféré via des voies gouvernementales pour le fonctionnement quotidien des écoles, excluant les salaires des personnels enseignants ou non, ainsi que les amortissements, par exemple pour les infrastructures. Les contributions des parents et de la communauté ainsi que les contributions gouvernementales mais d'autres lignes budgétaires peuvent être considérées comme des fonds additionnels"

¹² Décret n°2009-106/PRES/PM/MATD/MEBA/MASSN/MEF/MFPRE portant transferts des compétences et des ressources de l'Etat aux communes dans les domaines du préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'alphabétisation. Arrêté conjoint 2011-0007/MEF/MATD/MENA portant répartition de la somme de dix milliards, trois cent un millions, sept cent cinquante-neuf mille, six cent quatre-vingt-dix (10,301,759,680) francs CFA, représentant les ressources financières transférées en 2011 aux communes en accompagnement des compétences transférées.

¹³ Le transfert de compétences aux communes est progressif (loi 55-2004 du 21 décembre 2004, article 5). Le transfert de compétences dans le domaine de la santé, l'éducation primaire et préscolaire, l'alphabétisation, la jeunesse, la culture et les sports devait être effectif fin 2005 pour les communes urbaines (article 76), et trois ans après l'élection des conseils municipaux pour les communes rurales (article 77). Puisque toutes les communes ont participé aux élections municipales en 2006, en théorie, toutes devraient posséder ces compétences à partir de 2010. Voir aussi les arrêtés transférant les fonds pour les fournitures scolaires, les frais de fonctionnement, la rénovation des infrastructures, etc.

¹⁴ Loi n°013-2007/AN portant loi d'orientation de l'éducation, Article 6.

appelée PASEC (cf. tableau 2). Néanmoins, en ce qui concerne l'usage des évaluations pour faire des ajustements au niveau de l'école (pédagogique, de fonctionnement, ou de personnel), le score des politiques au niveau central est « émergent ». Il est prévu un partage des résultats des analyses au niveau des régions, mais il n'est pas clair s'il est prévu une dissémination jusqu'aux écoles, accompagnée de recommandations de solutions aux problèmes (sous-indicateur 4D). Les sous-indicateurs 4A et 4B sur l'existence, la fréquence et l'usage des évaluations des écoles sont considérées comme « établi » (score 3). L'évaluation des écoles est censée être faite annuellement par les inspecteurs de la CEB qui utilisent un formulaire standard pour leur inspection. Les directeurs ont une copie de ces rapports faits par la CEB et sur lesquels se trouvent des recommandations pour des ajustements pédagogiques et de fonctionnement. Cependant, ces rapports d'évaluation ne sont pas accessibles au public.

Section 4 : qualité de la mise-en-œuvre des politiques

4.1 Méthodologie

a) Sources des données

Le contenu des politiques au niveau central a été détaillé dans les sections précédentes, ici nous voulons nous attacher à la réalité de la mise-en-œuvre des politiques au niveau méso et à celui des écoles et aux différences existantes avec les règles en vigueur. En avril et mai 2013, nous avons conduit une grande enquête au Burkina-Faso, basée sur des entretiens avec questionnaire avec les acteurs de tous les niveaux du secteur éducatif, notamment des directeurs d'écoles, des présidents de conseil de gestion d'école et d'association de parents d'élèves, des représentants des communes, et des administrations locales, provinciales et régionales de l'éducation.¹⁵

La procédure de sélection de l'échantillon à chaque niveau fut la suivante : premièrement, parmi les 14 régions du pays, 4 régions furent choisies en collaboration avec les officiels du MENA en considérant le taux de population rurale, la part des écoles publiques dans le primaire, l'existence d'une assistance technique de la JICA en ce qui concerne les comités de gestion d'école, les résultats des apprentissages, les conditions en ce qui concerne l'accès à l'école, et plusieurs autres indicateurs socio-économiques, ainsi que les conditions de sécurité.

Des quatre régions choisies, deux sont des régions qui ont été soutenues par le projet PACOGES 1 de la JICA, Plateau Central et Centre-Est et les deux autres sont les régions Centre-Ouest et Sud-Ouest (cf. figure 5). Deuxièmement, toutes les directions provinciales (DPENA) dépendantes des quatre directions régionales de l'éducation (DRENA) furent sélectionnées, et 70% des communes de chacune de ces provinces furent sélectionnées au hasard. Ceci a résulté au choix de 93 circonscriptions d'éducation de base (CEB) et 90 mairies de communes rurales¹⁶. Enfin, un échantillon de 303 écoles publiques au total fut sélectionné en choisissant de façon aléatoire des écoles ayant des élèves de CM2 dans chacune des communes.

¹⁵ D'abord 3 écoles ayant des élèves de CM2 furent choisies de façon aléatoire dans chaque commune utilisant la liste du MENA. Puis le nombre d'école pour chaque commune a été ajusté selon le nombre total d'écoles de la zone (l'équipe a aussi identifié un nombre d'écoles additionnels pouvant remplacer celles de l'échantillon si le besoin s'en faisant sentir au moment de l'enquête). Parce que le MENA a bien voulu fournir à l'équipe de recherche les informations de contact des directeurs et des officiels, l'équipe est entrée en contact préalablement aux visites, et la plupart des écoles de l'échantillon ont pu être visitées. Le rapport de recherche ne dénote pas les cas où le répondant n'a pas voulu répondre. Cette recherche s'est concentrée sur les zones rurales qui ont plus de problèmes que les zones urbaines et parce que la part des écoles rurales est supérieure à 80% dans les régions de l'échantillon (cf. PADECO Co Ltd (2014) pour le détail des données utilisées pour l'échantillonnage). Nous avons également choisi uniquement des écoles publiques qui représentent également plus de 80% des écoles des régions de l'échantillon. De plus, les règles sont différentes pour les écoles publiques et privées et l'enquête SABER-SAA de la Banque Mondiale en 2011 s'était concentrée uniquement sur les écoles publiques. En ce qui concerne SABER, il y a un domaine spécifique pour le secteur privé, et l'évaluation des politiques pour le Burkina-Faso est en cours mais les résultats ne sont toujours pas disponibles à ce jour (2014).

¹⁶ Dans certains cas, il y a deux CEB dans une seule commune.

L'échantillon final représente environ 12% des écoles publiques (et 18% des écoles avec élèves de CM2) des régions sélectionnées.

Bien que le contenu des questionnaires diffère selon les acteurs visés par l'enquête, nous avons posé les mêmes types de questions sur : (i) l'état de la mise-en-œuvre des politiques et des procédures officielles, en se concentrant particulièrement sur les sous-indicateurs de l'enquête SABER-SAA qui concernaient le plus chaque acteur ; (ii) le contexte et les capacités de chaque acteur en terme de leadership, les caractéristiques budgétaires et organisationnelles ainsi que les caractéristiques des communautés ; et enfin (iii) l'état actuel des services éducatifs, la perception que les acteurs en ont, ainsi que sur leurs résultats¹⁷.

L'ensemble des données ont été fusionnées avec l'école pour unité de base. De plus, la base de données des enquêtes statistiques annuelles du MENA 18 fut utilisée, particulièrement les données sur le nombre d'élèves et de manuels scolaires dans chaque école. Dans la section qui suit, nous donnons un aperçu du niveau de la mise-en-œuvre des politiques, des moyens d'appui, des services éducatifs, ainsi que des résultats des apprentissages, en utilisant un ensemble de données de notre enquête et de celles de la base données du MENA.

b) Deux étapes d'analyse

Utilisant les données comme expliqué ci-dessus, nous posons les questions suivantes sur les relations existant entre les intentions des politiques et leur mise-en-œuvre, et sur les meilleures mises en œuvre et les résultats des apprentissages selon l'enchaînement des résultats des apprentissages du cadre SABER expliqué en section 2 :

- (1) Quels écarts existent-ils entre les intentions des politiques et leur mise-en-œuvre effective ? Quelles sont les différences à l'intérieur du pays ?
- (2) Quels moyens peuvent permettre une meilleure mise-en-œuvre ? Quelle politique doit-on mettre en œuvre en priorité pour optimiser les services éducatifs rendus ? Une meilleure mise-en-œuvre est-elle associée à de meilleurs résultats des apprentissages et autres résultats éducatifs ? Quelle politique mise en œuvre semble donner le plus de résultats ?

Pour la première série de questions, nous avons préparé des statistiques descriptives basées sur les variables entre intentions des politiques et mise-en-œuvre ainsi que le degré de mise-en-œuvre parmi les différents acteurs tels que les écoles, les COGES et les communes. Comme nous avons pressenti que l'objectif politique dont le score a le plus évolué ces dernières années (l'objectif politique n°3), et que par ailleurs nous étions particulièrement intéressés par le rôle des conseils d'école, nous présentons d'abord les résultats concernant cet objectif politique. Après une revue des statistiques descriptives, nous discutons des modèles statistiques nécessaires pour une analyse plus poussée permettant de répondre à la deuxième série de questions (voir aussi la section 4.3.1)

4.2 Différences entre intentions des politiques et leurs mises-en-œuvre

a) Mise en œuvre des politiques concernant le rôle du conseil d'école

Dans quelle mesure les politiques sur le COGES ont-elles été mises en œuvre ? Tout d'abord nous avons constaté que toutes les écoles de l'échantillon se trouvant dans les deux régions d'intervention du PACOGES ont un COGES alors qu'il n'y a aucun COGES actif dans les deux autres régions. Ensuite, en ce qui concerne les deux régions PACOGES, nous montrons le degré

¹⁷ Pour le détail des étapes et références utilisées pour la préparation des questionnaires, voir PADECO Co Ltd (2014)

¹⁸ Le MENA collecte des statistiques de base pour toutes les écoles primaires en début d'année scolaire ("ENQUÊTE ANNUELLE"). Ce questionnaire couvre toutes les informations de base de l'école. Le MENA publie également un annuaire statistique de l'éducation nationale. L'équipe de recherche a reçu toutes les données brutes par école du MENA.

de mise-en-œuvre des politiques sur le COGES et les différences entre écoles (tableau 3). Pour le sous-indicateur 3D sur la participation communautaire, même si la quasi-totalité des COGES ont un plan d'actions, des différences apparaissent quant aux objectifs et au nombre des activités, aux sources de financement et aux montants mobilisés, à la présence d'un rapport d'activités ou d'un rapport financier, et au taux d'exécution des activités de leur plan. Le nombre moyen d'activités par plan est de 6, et le type d'activités varie également, bien que beaucoup contiennent la construction de salles de classe, l'achat de matériel d'apprentissage, l'organisation d'examens blancs et de cours de soutien (fait à l'école par les enseignants en dehors des heures régulières de classe), ou la préparation de repas pour les élèves. 73% des directeurs d'écoles ont répondu que le COGES avait un rapport d'activités alors que ce n'est pas le cas pour les autres (cf. figure 6 pour un exemple). Le montant de la contribution du COGES et de l'APE aux activités de l'école varie selon les écoles, la moyenne est de 391.206 FCFA (environ 800 USD) soit 7.000 FCFA par élève de CM2. Pour environ la moitié des COGES (i.e. des écoles avec un COGES), le financement ne vient pas seulement des parents, mais aussi des autres membres de la communauté ainsi que de la commune. Le taux de mise-en-œuvre des plans d'action varie également, avec 58% des écoles ayant effectué plus de la moitié des activités prévues par leur plan d'actions.

Plus de 90% des COGES avaient élu leur président et leur trésorier comme prévues par les directives concernant le sous-indicateur 3F sur la transparence de la participation communautaire. Fait intéressant, une majorité des présidents des APE – qui font statutairement partie du COGES - ont également été choisis par élection. Les présidents des COGES ont été élus principalement dans les 3 années précédentes (2009-2011) et possèdent la preuve de leur investiture (généralement les PV des AG électives). Pour l'année de l'enquête (2012-2013), la plupart des COGES avaient tenu une assemblée générale au moins une fois et préparé un plan d'action pendant l'AG de façon participative. En revanche environ 20% n'avaient toujours pas tenu d'AG au moment de l'enquête. Plus de 90% des COGES avaient au moins une femme membre du bureau exécutif comme prévu dans les intentions politiques.

Pour renforcer la communication entre COGES de chaque district et les liens entre les COGES et les mairies, une politique instituant une fédération des COGES d'une commune, la Coordination Communale des COGES (CCC) a été mise en place. 61% des directeurs ont répondu qu'il existait une coordination des COGES ou des APE dans leur commune. On doit cependant noter qu'il existe des différences de perception ou de connaissances entre les acteurs quant à l'existence de ces coordinations. Ainsi même lorsque la CEB affirme l'existence d'une telle organisation, la mairie ou les directeurs d'école ne semblent pas nécessairement dire la même chose. Cela est peut-être dû à la nouveauté des CCC, ou bien celles-ci n'ont pas de relations actives avec les autres acteurs au niveau de l'école et avec la mairie, rendant leur existence moins connue.

En ce qui concerne la capacité générale des acteurs qui peut affecter la mise en œuvre des politiques, les différences identifiées entre les acteurs incluent par exemple, le niveau d'éducation des directeurs et des présidents de COGES ainsi que leur expérience (Voir annexe 2).

b) Mise en œuvre des politiques sur l'autonomie

Comment la mise-en-œuvre des politiques diffère des intentions en fonction des opinions des acteurs ? Le tableau 4 compare les différentes réponses des directeurs, CEB et des communes à la question de savoir qui a la responsabilité de la gestion du budget des fournitures scolaires et des affectations du personnel dans la commune (sous-indicateurs 1A et 2A). Au Burkina-Faso, cette responsabilité a été décentralisée à la commune. Bien que la grande majorité des mairies se soient effectivement choisies, seuls 37% des directeurs et 60% des CEB ont répondu « la commune » à ces questions.

Ces variables représentent les perceptions des acteurs, et donc ces différences peuvent affecter leur compréhension des responsabilités et du degré de collaboration des différents acteurs, sachant que la tendance politique générale est au transfert progressif de responsabilités aux communes, permettant un partage des responsabilités entre le ministère et ses antennes (régionales, provinciales et locales) et les communes. Ainsi, un journal local relate comment un maire s'est plaint que la CEB et les enseignants ne respectaient pas ses prérogatives concernant

l'affectation des instituteurs dans sa commune car en tant que maire, ayant le dernier mot sur ces questions, il était en droit d'ignorer les propositions de la CEB et les plaintes de certains enseignants sur cette question.¹⁹

c) **Mise en œuvre des politiques sur le partage des résultats des évaluations**

Le tableau 5 montre si les écoles ont reçu les résultats des évaluations des élèves et comment elles ont utilisé ces résultats. Cela correspond au but des politiques n°4. Comme expliqué dans la section précédente, le Burkina-Faso possède plusieurs systèmes d'évaluations des étudiants, et les résultats sont censés être partagés au niveau régional de l'administration, mais la question est de savoir si ces résultats sont disséminés jusqu'aux écoles.

En ce qui concerne le certificat d'études primaires (CEP) que les élèves passent à la fin du CM2, environ un tiers des directeurs ont répondu qu'ils avaient effectivement reçu à la fois les résultats et des recommandations, et 60% des CEB ont répondu que les écoles de leur zone avaient reçu les résultats avec des recommandations. Ces réponses reflètent une mise-en-œuvre des politiques qui dépassent les intentions des politiques. En effet, il n'y a pas d'obligations qui impose au ministère d'analyser les résultats du CEP et de produire des recommandations pour ajuster les pratiques pédagogiques et opérationnelles au niveau des écoles, néanmoins cela n'interdit pas à l'administration au niveau régional de le faire. Une contrainte technique existe, étant donné que le ministère ne possède pas au niveau central de base de données sur le CEP avec les résultats par école, mais seulement par province ou par CEB. Le ministère ne peut donc pas faire d'analyses croisant les résultats du CEP par école avec les autres données qu'il possède par école, issues des statistiques annuelles ou de la base de données des enseignants.

Pour les compositions harmonisées au niveau provincial, qui sont souvent trimestrielles, la tendance est similaire. Environ un tiers des directeurs ont répondu que leur école avait reçu des recommandations avec les résultats, et 60% des CEB ont répondu la même chose. Pour l'enquête nationale sur les acquis scolaires (EAS), qui est conduite tous les deux ans ciblant les élèves de deux niveaux différents d'un échantillon représentatif au niveau national d'environ 400 écoles, la grande majorité des directeurs ont dit n'avoir rien reçu sur celle-ci et il semble qu'ils ne connaissent rien sur celle-ci. Si le pays améliore la manière d'analyser et de disséminer ces résultats aux écoles et aux communautés, cela aiderait très certainement les discussions au sein des COGES, leur permettant d'être plus fonctionnel dans le domaine des acquis scolaires.

Pour l'usage des résultats des évaluations, certaines écoles ont dit avoir reçu les résultats avec des recommandations pour faire des ajustements pédagogiques et opérationnels, alors que d'autres ont uniquement reçu les résultats. Ces différences représentent en partie les différents efforts au niveau provincial ou régional, mais il semble que les procédures sur ce point ont maintenant été clarifiées.²⁰

4.3 Meilleure mise-en-œuvre des politiques et résultats des apprentissages

4.3.1 Modèles statistiques

Dans les deux sections qui précèdent, nous avons vu l'état de la mise-en-œuvre des politiques et du contexte éducatif du Burkina-Faso. Cette section examine de manière économétrique les mises-en-œuvre des politiques dans le domaine de la participation, de l'autonomie et de la responsabilité des écoles, en se concentrant sur les rôles des conseils d'école et de leurs liens avec les autres acteurs. Basé sur le cadre analytique SABER concernant l'enchaînement des résultats tel que présenté dans la section 2, nous avons fait trois analyses : (1) sur les variables qui expliquent les différences dans la mise-en-œuvre des politiques sur les conseils d'école, (2)

¹⁹ Source : Le Faso.net Commune de Bondigui : Le maire et des enseignants à couteaux tirés pour les affectations, 28 décembre 2011. <http://www.lefaso.net/spip.php?article45587&rubrique14> (accédé en novembre 2014).

²⁰ Source: opinions des participants au séminaire sur le rapport intérimaire tenu à Ouagadougou en décembre 2013.

sur comment cette mise-en-œuvre est liée à la qualité et au nombre des services éducatifs, et (3) en quoi cette mise-en-œuvre est associée aux résultats des apprentissages.

La première analyse porte sur les facteurs qui expliquent les différences de degrés de mise-en-œuvre des politiques sur le conseil d'école, en termes de fonctionnalité du COGES. Comme variable dépendante, nous avons choisi le montant des contributions financières du COGES et de l'APE par élève de CM2 (ci-après « contribution du conseil d'école »), avec certaines autres mesures du degré de mise-en-œuvre des politiques. Sachant qu'au Burkina-Faso, les écoles publiques avec un conseil d'école ont l'entière responsabilité et complète autonomie pour la gestion de ces fonds, cette variable a été considérée comme étant un indicateur représentatif du degré de mise-en-œuvre des politiques d'autonomie et de responsabilité des écoles, lorsqu'on se concentre sur le rôle du conseil d'école.

Les variables explicatives ont été préparées à partir des catégories ci-dessous, en considérant les résultats des statistiques descriptives et des corrélations (cf. tableau 6 pour la liste des variables) :

- Des variables sur la mise-en-œuvre des procédures prévues du COGES (objectif des politiques n°3). Celles-ci incluent des variables factices telles que la tenue des AG de façon participative, et plus de 25% des parents participant aux AG ;
- Des variables concernant la mise-en-œuvre des politiques sur l'autonomie, la décentralisation et les évaluations (objectifs des politiques n°1, n°2 et n°4) avec des variables de catégories telles que la CEB et la commune ayant les mêmes vues sur la mise en œuvre des responsabilités de l'affectation des enseignants et de l'achat des fournitures scolaires (comme indicateur d'autonomie des écoles, l'autorité de décision décentralisée étant au plus proche de l'école, dans ce cas, la commune), et sur les directeurs utilisant les résultats du CEP pour faire des ajustements pédagogiques, opérationnels et de personnels dans l'école (comme indicateur d'utilisation des résultats des évaluations)
- Pour les autres variables, nous avons contrôlé pour des variables sur les moyens d'appui concernant le COGES, telles que la fréquence des réunions entre la CEB et les représentants des COGES, l'existence d'une coordination communale des COGES (CCC) ou des APE, et l'organisation de sessions d'informations pour les enseignants par la mairie. Des variables sur d'autres moyens d'appui, telles que le niveau de formation et d'expérience des directeurs, des présidents de COGES et des chefs de CEB et enfin des variables sur le contexte autre que réglementaire, telles que la proportion de familles pauvres ou le pourcentage de parents parlant le français ont été également incluses.

Nous avons régressé la variable des contributions du conseil d'école sur ces variables explicatives en utilisant des modèles Tobit. La raison est que 15% des directeurs d'école ont répondu zéro comme montant des contributions financières, c'est-à-dire que les contributions des conseils d'école sont censurées à gauche à zéro, et cela cause les coefficients de l'estimation selon la méthode des moindres carrés ordinaires (MCO) d'être biaisés et incohérents. Nous avons utilisé un modèle Probit pour la régression de la variable fictive sur la mise-en-œuvre, et la méthode MCO pour la régression du nombre des activités.

La seconde analyse a été de savoir comment la mise-en-œuvre des politiques aboutit à une qualité et une quantité données de services éducatifs. Les variables dépendantes sont : le nombre d'heures de cours supplémentaires en mars 2013, les variables fictives sur si plus de la moitié des élèves de CM2 étudient au moins une heure à la maison, et le nombre de manuels distribués (voir annexe 2b pour les statistiques descriptives). Ces variables sur les services éducatifs sont supposées être sensibles au degré de mise-en-œuvre des politiques sur le COGES via sa voix au chapitre et ses contributions financières. Le manque de manuels et la faiblesse des heures d'apprentissage sont toujours des problèmes importants pour l'éducation primaire au Burkina Faso (JICA 2011a ; Frolich et Michaelowa 2011). Ces variables sur les services éducatifs sont supposées être sensibles au degré de mise-en-œuvre des politiques sur les COGES du fait de leur voix au chapitre et contributions financières. Ainsi les variables explicatives clefs concernent la mise-en-œuvre des politiques sur le COGES, la décentralisation aux communes,

et l'utilisation des résultats des évaluations. Nous avons aussi contrôlé les variables sur les moyens d'appui, le contexte réglementaire qui pourrait être plus ou moins pertinent selon les variables dépendantes, et les caractéristiques autres que réglementaires. Du fait des caractéristiques de chaque variable dépendante, nous avons utilisé un modèle Tobit pour la régression du nombre de manuels distribués et des heures de cours supplémentaires puisque ces deux variables sont censurées à gauche à zéro. Nous avons utilisé un modèle Probit pour la modélisation de la durée des devoirs.

La troisième analyse examine l'effet de la mise-en-œuvre des politiques sur le résultat des apprentissages, mesuré par le taux de réussite au CEP en fin de CM2. Les variables explicatives clefs sont considérées comme étant la mise-en-œuvre des politiques sur le COGES, mesurée par la contribution des conseils d'école, qui est supposée avoir un effet significatif sur le taux de réussite au CEP. Comme pour la deuxième analyse, nous contrôlons les variables sur les moyens d'appui et le contexte non réglementaire. En ce qui concerne le contexte réglementaire, nous avons inclus d'autres variables telles que le ratio élèves/enseignant, et les qualifications des enseignants, que nous présumons comme étant moins sensibles aux activités du COGES considérant la situation actuelle au Burkina-Faso où l'embauche des enseignants contractuels n'est pas faite par les COGES. Puisque le taux de réussite au CEP est censuré à gauche et à droite à 0% et à 100%, nous adoptons un modèle Tobit à deux limites.

Dans tous les modèles de régression de cette section, nous avons utilisé les échantillons des deux régions PACOGES et avons contrôlé les effets fixes pour les six provinces de ces deux régions où sont les bureaux de l'administration déconcentrée de l'éducation responsables de l'enseignement primaire. Nous notons que les erreurs types sont concentrées au niveau de la commune, qui est l'autorité décentralisée pour l'administration de l'enseignement primaire.

4.3.2 Résultats des estimations

a) Qu'est-ce qui explique les différences de mise-en-œuvre des politiques sur les conseils d'écoles ?

Comme le tableau 7 le montre, la contribution du conseil d'école par élève de CM2 est associée de façon significative avec tous les indicateurs clefs de la mise-en-œuvre des politiques sur l'autonomie et la responsabilité des écoles (SAA), même après avoir contrôlé pour le contexte des écoles (tel que la formation et l'expérience du directeur, du président du COGES et du chef de la CEB) et des communautés.

Pour ce qui concerne les procédures prévues pour le COGES, les variables sur la participation aux activités de l'école et la transparence, telle que des AG participatives, avoir plus de 25% des parents dans les AG, et avoir, en plus des parents, des membres de la communauté qui ne sont pas parents dans les AG, ont une relation positive à la contribution du conseil d'école. Avoir parmi les objectifs du plan d'action du COGES, l'amélioration du taux de réussite au CEP est lié significativement à des contributions plus élevées du conseil d'école.

En outre, nous avons trouvé que les liens entre conseil d'école et les autres acteurs de niveau sub-national est aussi important que nous l'attendions. La fréquence des réunions entre les CEB et les représentants des COGES est associée de façon significative à cette situation. L'existence d'une coordination des COGES (CCC) ou des APE est significativement et positivement corrélée avec le montant des contributions des conseils d'école. La CCC est présidé par le maire et donc la présence d'une CCC implique une meilleure information des communes sur les écoles. Comme anticipé, une école dont la mairie a répondu qu'elle avait les informations concernant les enseignants tend à recevoir plus de contributions de son conseil d'école. Ces résultats sous-entendent qu'un partage de l'information suffisant entre les conseils d'école et les autres acteurs sub-nationaux est essentiel pour une meilleure mise-en-œuvre des politiques sur les conseils d'école.

De plus, une meilleure mise-en-œuvre de la décentralisation, mesuré par le fait de savoir si la

CEB partage la même opinion que la commune sur la mise en œuvre des rôles de cette dernière, est également significativement liée aux montants des contributions des conseils d'école. Puisque le maire ou son représentant font partie du bureau des COGES, une meilleure mise-en-œuvre de la décentralisation semble affecter la fonctionnalité des COGES.

Une meilleure utilisation des résultats des évaluations est aussi corrélée positivement à la contribution du conseil d'école. Une école où le directeur utilise les résultats des évaluations pour des ajustements pédagogique, opérationnels, ou de personnel, tend à recevoir plus de contributions du conseil d'école. Comme la majorité des directeurs reçoivent une information sur les résultats des examens, à tout le moins le nombre de candidats et de reçus, la différence peut simplement venir de la manière dont ils prennent en compte ces données et comment cette connaissance est transformée en solutions et ajustements.

Le tableau 8 montre les résultats des régressions pour la contribution par élève de CM2 du conseil d'école en incluant en même temps toutes les variables expliquées plus haut dans le modèle. Afin d'examiner l'effet de chacune des variables explicatives sur le COGES, nous les avons d'abord insérées une par une dans l'équation de régressions (tableau 7) et ensuite toutes ensembles (table 8). Les résultats montrent que les variables conservant un coefficient significatif incluent celles sur l'assemblée générale, les points de vue sur le rôle de la commune, et l'union de COGES ou d'APE.

Le tableau 8 montre également les résultats des régressions pour les autres variables dépendantes qui pourraient rendre compte des différences de degrés de fonctionnalité des COGES, celles-ci incluant : le montant total des contributions financières (et non pas divisé par élève), et un taux de mise-en-œuvre du plan d'actions de plus de 50% (respectivement colonne 2 et 3). Comme attendu, la plupart des coefficients de variables explicatives sur la transparence organisationnelle du COGES et sur les rôles participatifs sont positifs mais certains deviennent statistiquement non significatif comparés avec les résultats de la colonne 1.

Ces analyses montrent que la contribution du conseil d'école par élève de CM2, qui montre plus de continuité dans sa variation, peut être un indicateur plus représentatif. Bien que le taux de mise-en-œuvre du plan d'action du COGES soit aussi important pour contrôler la capacité de chaque COGES, il peut avoir des conséquences variées. Ainsi, si l'on compare un COGES qui a préparé un plan d'actions ambitieux et qui n'en réalise que la moitié peut in fine avoir fait un nombre similaire d'activités par élève d'un autre COGES qui a mis en œuvre la totalité d'un plan d'actions plus modeste

b) Comment la mise-en-œuvre des politiques est-elle liée à un plus grand nombre de manuels et d'heures d'enseignement?

Comme montré par le tableau 9, la contribution du conseil d'école est significative dans presque toutes les régressions qui incluent le temps passé pour le nombre d'heures de cours supplémentaires, les devoirs à la maison, et le nombre de manuels par élève comme variables dépendantes. Une meilleure mise-en-œuvre du conseil d'école est peut-être liée à une plus grande motivation et un plus grand engagement de la part des familles et des écoles quant au temps dédié à l'apprentissage par les enfants, que ce soit via les classes supplémentaires ou l'étude à la maison. Le tableau montre également que les résultats ne change pas lorsque chaque modèle est estimé sans les deux variables sur l'évaluation scolaire et la décentralisation.

Le nombre total d'heure de classe supplémentaire est aussi significativement lié à la vue partagée par les CEB et les communes de la gestion décentralisée du personnel enseignant (colonne 2). Comme supposé, la décentralisation aux communes peut réduire la distance entre les autorités et les bénéficiaires, tels les parents et les communautés alentour des écoles, et ainsi inciter les écoles à l'amélioration de leurs services. Le fait que les directeurs aient un registre d'absence des enseignants et que les enseignants doivent demander une autorisation d'absence à la mairie tend à avoir un effet positif bien que non significatif statistiquement. Des écoles qui plus responsables dans la tenue de leurs registres et signalant les absences sont certainement plus à même de s'assurer que toutes les heures de cours sont effectivement faites en organisant des classes supplémentaires.

Pour les heures passées sur les devoirs, la variable sur l'utilisation des résultats du CEP indique

une association positive et significative, au contraire de celle sur la décentralisation qui est positive mais non significative (cf. les colonnes 6 à 8 du tableau 9). Pour les manuels, ces deux variables ont aussi tendance à avoir une association positive mais non significative (cf. colonnes 10-12 et 14-15 du tableau 9). L'approvisionnement des manuels est actuellement centralisé, et il n'est donc pas surprenant de n'y trouver qu'un faible effet de la décentralisation, même si la participation communautaire permet d'assurer que les manuels arrivent bien aux élèves. De fait, la contribution du conseil d'école a un effet significatif sur ce point, et le coefficient de la variable sur l'accusé de réception des manuels signé par le directeur et le président de l'APE ou du COGES est positif, et tend à être significatif.

Quant au nombre de manuels par élève, nous avons trouvé que les écoles qui avaient reçu une visite de la DRENA l'année précédente recevaient beaucoup plus de manuels. Bien que nos estimations contrôlent les différences provinciales (effets fixes), la distance à la DPENA varie toujours entre provinces. Étant donné que les manuels sont d'abord expédiés du ministère aux DRENA, ce facteur peut révéler un avantage logistique ou de transport pour la réception des manuels. Un meilleur partage de l'information quant à l'état et aux besoins des écoles avec les administrations sub-nationales, peut influencer sur les services éducatifs rendus.

c) Comment la mise-en-œuvre des politiques est-elle liée à de meilleurs résultats des apprentissages ?

Le tableau 10 montre que la contribution du conseil d'école est significativement associée avec le taux de réussite du CEP, même après contrôle des contextes des écoles tels que la formation et l'expérience des directeurs. L'utilisation des résultats des évaluations des élèves (résultats du CEP) a aussi un effet significativement positif sur les résultats des apprentissages. Le point de vue partagé sur la mise en œuvre du rôle des communes montre aussi une association positive mais non significative quand elle est incluse dans le modèle avec les deux autres variables sur le SAA (colonne 4). Les effets de la contribution du conseil d'école et l'usage des résultats des évaluations des élèves restent significatifs même lorsqu'estimés ensemble.

Le modèle contrôle également les variables de qualité de l'éducation, qui sont censées être moins affectées par le rôle du COGES dans le contexte actuel du pays, tel que le taux élèves/enseignant ou les qualifications des enseignants. Nos analyses montrent que ces relations ne sont pas statistiquement significatives. Pour les autres relations possibles, l'expérience du chef de la CEB dans son poste et dans les structures éducatives a un effet positif sur le taux de réussite. Ceci semble refléter le rôle important que jouent les inspecteurs de la CEB dans le maintien de la qualité des enseignements.

En ce qui concerne les variables pour les éléments non réglementaires, le taux de réussite des écoles où plus de parents parlent français est plus élevé que les autres. Les coefficients sur la diversité ethnique, la part d'enfants issus de familles pauvres, et la proportion d'enfants non-scolarisés sont, comme attendu, négatifs, bien que non significatifs.

Section 5 : résumé et implications pour les politiques, leur mise-en-œuvre et leur suivi

Notre étude a aussi examiné les conséquences des politiques et de leur mise-en-œuvre en procédures de gestion participative de l'école, sur les résultats des apprentissages dans l'éducation primaire au Burkina Faso. L'outil SABER, développé par la Banque Mondiale et ses partenaires sur la base des preuves existantes des bonnes pratiques au niveau mondial, a été adapté au contexte burkinabè.

En ce qui concerne la qualité des politiques, les textes et documents officiels de 2013 ont été visés, et leur contenu évalué sur une échelle de un à quatre selon les rubriques des indicateurs du domaine de l'Autonomie et Responsabilité des Ecoles (School Autonomy and Accountability) de l'outil SABER. Comparée avec l'évaluation précédente de 2011, celle de 2013 montre que le Burkina-Faso a avancé dans le domaine des politiques sur le rôle des conseils d'école en étendant officiellement les règles de 2013 sur les procédures et l'organisation des COGES sur

l'ensemble du territoire national. Excepté les contributions volontaires propres aux conseils d'école qui restent de leur ressort, l'autonomie dans la gestion du budget et du personnel est décentralisée aux communes et non aux conseils d'école, sauf la gestion des salaires des enseignants qui reste au niveau central. Puisque le maire ou son représentant est membre de droit du bureau des COGES, cette décentralisation vers les communes peut être considérée comme un progrès de la qualité des politiques sur l'autonomie des écoles. En ce qui concerne la dissémination des évaluations des élèves, qui est un domaine important de la responsabilité des écoles quant aux résultats des apprentissages, les politiques en vigueur sont considérées comme « avancé » pour la fréquence des évaluations standardisées, mais « émergent » pour ce qui est de leur usage par les écoles pour les ajustements pédagogiques.

À l'étape suivante, celle de l'examen de la qualité de la mise-en-œuvre des politiques, nous avons utilisé les données collectées en 2013 auprès des acteurs à différents niveaux, dont des directeurs d'écoles et des présidents de conseils d'école ainsi que les officiels des administrations régionales de l'éducation dans quatre régions. En bref, les données de l'enquête montrent qu'il existe des différences entre les intentions des politiques en place, leur mise-en-œuvre, ainsi que le degré de leur mise-en-œuvre. Premièrement, malgré le décret de 2008 qui a établi les COGES, l'enquête de 2013 montre que ceux-ci n'existent que dans les régions qui ont reçu l'assistance technique du projet PACOGES, et pas dans les autres régions. Deuxièmement, parmi les COGES en place, il existe également des différences dans leur fonctionnalité. Le degré de fonctionnalité des COGES, mesuré par le niveau des contributions volontaires envers l'école de la part des parents et de la communauté, est associé de façon significative avec des variables sur la mise-en-œuvre des procédures au sein du COGES, telles que la tenue d'une assemblée générale ou l'organisation de la coordination des COGES au niveau communal, et ceci même après avoir contrôlé l'influence du contexte local tel que la maîtrise du français par les parents, la composition ethnique de la communauté, etc. Ces indicateurs de la fonctionnalité des COGES expliquent aussi de façon statistiquement significative les différences existantes entre services éducatifs effectivement rendus, tels que le nombre de manuels disponibles, celui des cours de supplémentaires, ou le résultat des apprentissages, le tout en contrôlant les contextes locaux et provinciaux ainsi que la formation et l'expérience des dirigeants des écoles. De plus, l'indicateur sur la différence dans l'usage fait des résultats des évaluations des élèves est également positivement lié aux résultats des apprentissages. L'indicateur sur l'identité des points de vue des différents acteurs sur la décentralisation est également positivement associé de façon significative avec la fonctionnalité des COGES, la disponibilité des manuels scolaires et de cours supplémentaires.

Nos analyses confirment que, dans le contexte des zones rurales du Burkina-Faso, améliorer la mise-en-œuvre des politiques concernant le COGES et les fonctions d'un COGES participatif, ainsi que les liens avec les administrations régionales et l'usage des informations sur les résultats des apprentissages, est potentiellement important pour améliorer les services éducatifs et les résultats des apprentissages. Cela confirme les présomptions de base du SABER-SAA qui regarde la qualité des politiques et leur alignement en ce qui concerne les conseils d'école, les évaluations, et l'autonomie, pour faire fonctionner les systèmes de gestion participative des écoles et d'améliorer les résultats des apprentissages.

Plus spécifiquement, les points ci-après sont des enseignements pour les politiques et leur mise-en-œuvre prenant en compte les constatations et conclusions de la présente recherche ainsi que des autres recherches pertinentes. En ce qui concerne les autres points de recherche en ce domaine, il faut d'abord les limitations de nos données statistiques. Premièrement, nos données ne concernent que les zones rurales, principalement de deux régions (6 provinces), et des écoles ayant des élèves de CM2, et les résultats ne peuvent donc pas être généralisés pour l'ensemble du territoire ou pour les écoles n'ayant pas de classe de chaque niveau du primaire. Deuxièmement, nos données sont transversales. Notre analyse s'est limitée à mesurer le degré de mise-en-œuvre des politiques par les différents acteurs, en contrôlant les facteurs non réglementaires qui pouvaient éventuellement biaiser les résultats, comme le contexte socio-économique des écoles. Enfin, nos résultats ne doivent pas être compris comme une relation causale parce que nous n'avons pas conduit d'expérimentations. Une telle approche ne cadrerait

pas avec notre but qui était d'évaluer à la fois les intentions et la mise-en-œuvre des politiques de niveau national²¹.

Enseignement n°1: renforcement de la mise-en-œuvre des procédures pour avoir des COGES fonctionnels.

L'importance pour un COGES existant²² d'être plus fonctionnel doit être soulignée lors de la formation visant les écoles et communautés avec les autorités locales puisque le gouvernement a prévu de conduire une série de formation dans tout le pays pour les prochaines années (Gouvernement du Burkina Faso et JICA, 2014). Les problèmes et différences dans la fonctionnalité des conseils d'école ont déjà été soulignés par plusieurs études antérieures, mais avec l'APE considérée comme étant le conseil d'école. Par exemple, Banque Mondiale (2007) a montré que les APEs étaient considérées comme non représentatives des parents et dysfonctionnelles en termes de gestion financière du fait d'une faiblesse structurelle (ce sont des associations sujettes au contrôle public en théorie mais pas en pratique), dotées de capacités insuffisantes, et ne rendant pas de compte. CONFEMEN (2009) différencie entre les APE actives et non-actives et trouve un effet positif pour les APE actives sur les apprentissages des élèves de CM1 dans leur analyse régressive des scores du PASEC 2006/2007. Bien que les données de notre enquête ne puissent pas mesurer cela, tout risque de concurrence entre APE et COGES (cf. par ex. De Grauwe and Lugaz 2007) devraient être mitigés en clarifiant envers les parents, via la série de formation sur les COGES, la nature participative des COGES et l'inclusion d'un nombre plus large d'acteurs qui a pour but d'améliorer les résultats scolaires de leurs enfants.

Enseignement n°2 : Améliorer la mise-en-œuvre de la décentralisation aux communes.

Notre analyse a montré les différences de mise-en-œuvre des politiques de décentralisation aux communes, comme le montre les opinions des différents acteurs sur qui a la responsabilité de gestion du personnel et la disponibilité des informations²³. Dans les communes où la mairie (autorité décentralisée) et la CEB (autorité déconcentrée) partagent le point de vue que c'est la mairie qui a la responsabilité de l'affectation des instituteurs dans la commune, les écoles tendent à avoir des COGES plus fonctionnels. Le gouvernement a pris des mesures pour améliorer les capacités d'administration des communes, par exemple en y détachant progressivement du personnel des CEB²⁴, et une réforme de l'administration des CEB est aussi

²¹ Il existe une étude d'impact expérimentale de l'effet des COGES conduite dans une province lors d'une phase précédente du modèle pilote des COGES (2009-2011) (cf. Kozuka et Sawada 2014 pour le détail). Nous avons conduit un séminaire conjoint à Ouagadougou pour présenter les résultats de cette étude d'impact et de notre étude d'évaluation de la mise en œuvre des politiques de gestion participative pour nourrir les discussions des acteurs sur les conséquences politiques à en tirer.

²² Le but principal de notre étude était d'analyser la qualité de la mise-en-œuvre des politiques et procédures (et pas seulement de vérifier le seul fait qu'un COGES soit existant ou pas). Les données de notre enquête ne nous permettent pas une analyse des relations entre l'établissement d'un COGES et les résultats des apprentissages puisque l'existence des COGES varie par région et qu'il n'y a pas de variations entre écoles de chaque région. Néanmoins, il existe d'autres études qui montrent l'importance d'établir un COGES. Par exemple, l'étude d'impact de la première année du projet PACOGES 1 (en 2010-2011) montre un taux de redoublement significativement moindre ainsi qu'une meilleure présence des enseignants dans les écoles où un COGES était établi comparé aux écoles de contrôle (Kozuka and Sawada 2014). Selon les données de l'enquête sur les acquis scolaires de 2012 (EAS), le score moyen est légèrement supérieur pour les écoles avec COGES que pour les autres (statistiques du MENA fournies en février 2014). Shibuya (2014) montre aussi les progrès des deux régions PACOGES dans le taux d'achèvement du primaire comparés aux autres régions entre 2008 et 2011.

²³ Sur les faiblesses de mise-en-œuvre de la décentralisation, Mahieu et Yilmaz (2010) ont trouvé qu'au Burkina-Faso, « les gouvernements locaux ont un faible degré de pouvoir discrétionnaire accompagné par une faible responsabilité face aux citoyens à tous les niveaux. » (p. 329), selon une revue de la littérature existante et des entretiens qualitatifs avec les autorités locales et des membres des communautés. Dafflon et Madies (2013) montrent quant à eux l'insuffisance administrative et de capacité gestionnaire des secrétaires généraux et des fonctionnaires des communes.

²⁴ Source: entretiens avec divers officiels au Burkina-Faso en mars-avril 2013.

prévue²⁵. Il importe donc pour l'unité responsable des COGES au sein du MENA d'être impliquée de près dans cette transition et d'aider les CEB et les communes à avoir et à partager des points de vue identiques quant à leurs rôles respectifs et à leur collaboration. Ceci leur permettrait de guider les COGES et de permettre aux écoles d'être plus fonctionnelles dans ces aspects.

Enseignement n°3: Améliorer, au niveau des orientations politiques et dans leur mise-en-œuvre, l'usage des résultats des évaluations des élèves afin d'inciter les communautés à travailler avec les écoles pour améliorer les résultats des apprentissages.

Alors que les réglementations au niveau national ne définissent pas clairement les intentions ou les procédures sur comment chaque école doit recevoir et utiliser les informations concernant les résultats des évaluations des élèves pour définir les ajustements pédagogiques, opérationnels ou de personnel, certaines initiatives régionales ou provinciales semblent exister et vont au-delà des intentions politiques établies.²⁶ Nos données montrent également que les écoles qui, selon leur directeur, ont et utilisent les informations sur les évaluations des élèves tendent à recevoir une plus grosse contribution de leur COGES et APE, et cela est lié à de meilleurs résultats des apprentissages. La nouvelle version des guides sur le COGES suggère de mettre l'amélioration des résultats scolaires comme l'un des objectifs du plan d'action, et donne des exemples sur comment les communautés rurales peuvent mieux comprendre le taux de réussite au CEP, et quelles solutions peuvent être discutées dans les AG pour répondre à ces problèmes. Il est certes important de renforcer les capacités des COGES et des écoles à discuter des résultats des apprentissages, mais le besoin et les possibilités pour le ministère, au niveau central ou aux niveaux déconcentrés, d'améliorer la gestion et la mise à disposition des données sur les résultats des élèves et des écoles pour que chaque école, COGES, et CEB puisse mieux les analyser et les utiliser doivent aussi être discutés. Les données par école sur les taux de réussite, par exemple du CEP, sur les intrants éducatifs, et sur la participation communautaire, devraient aider et encourager les écoles et les autres acteurs à coopérer et à apprendre des expériences des autres pour développer des solutions et mettre en œuvre des activités pour l'amélioration de la qualité.

Enseignement n°4: Continuer le suivi de la mise-en-œuvre des politiques pour évaluer les ajustements de la réglementation et des moyens d'appui pour une meilleure mise-en-œuvre.

Alors que le gouvernement prépare plusieurs réformes de l'éducation, il est possible qu'il y ait des évolutions dans le temps de la pertinence des indicateurs qui permettent de mesurer les différences entre les écoles et les administrations locales dans leur mise-en-œuvre des COGES, de la décentralisation, et de l'utilisation des évaluations. Dans ce cas, leur pertinence explicative sur les résultats des apprentissages pourrait changer. Il serait donc utile de continuer de suivre, sur plusieurs années, les changements d'indicateurs et de variables clés, et d'évaluer les différences dans la mise-en-œuvre des politiques qui ont besoin d'être remédiées pour atteindre les objectifs d'apprentissage. Les données pour un tel suivi peuvent venir des enquêtes statistiques existantes ainsi que des rapports administratifs, encore que, en pratique, ces instruments (c'est-à-dire les formulaires pour les rapports et des questionnaires) et la gestion de l'information doivent être améliorés en pratique²⁷.

²⁵ Le gouvernement et la Banque Mondiale préparent un nouveau programme de modernisation du secteur public qui inclut un composant de renforcement de la déconcentration administrative et de la décentralisation notamment dans le secteur de l'éducation primaire ([Banque Mondiale 2014b](#)).

²⁶ Selon une DRENA participant au séminaire de décembre 2013.

²⁷ Par exemple, bien que les questionnaires de l'enquête statistique annuelle du MENA et celle semi-annuelle sur les apprentissages incluent des questions sur le COGES et les APE, une amélioration est possible en ce qui concerne la dissémination de ces données pour un usage plus large, ainsi que le champ des variables pour mesurer la mise-en-œuvre des politiques. En ce qui concerne les rapports administratifs, bien qu'il y ait des modèles pour les visites d'écoles, ceux-ci pourraient inclure quelques points supplémentaires sur la fonctionnalité du COGES, et pas seulement la disponibilité du plan d'actions. Par ailleurs, l'usage des modèles pour ces visites ainsi que leur nombre devraient être renforcés. Un autre point important est l'utilisation des rapports administratifs comme moyen de partage de l'information avec le COGES, non seulement ceux concernant directement le COGES, tel que le résumé du plan d'actions et de son avancement, mais également d'autres documents ayant des informations sur

Il est également bon de noter qu'il y a des actions politiques dont les effets n'ont pas été analysés dans cette étude car l'intention politique avait été évaluée comme étant « latente » ou bien parce que peu d'acteurs pouvaient aller au-delà des règlements en place via des programmes pilotes ou du fait de leur propre initiative. De telles actions politiques incluent la décentralisation de la gestion des salaires des enseignants, le choix des manuels scolaires, et les subventions aux écoles allant directement dans le compte bancaire du COGES. Étant donné qu'il existe toujours de la marge pour améliorer la mise-en-œuvre des politiques actuellement en place, comme montré dans cette étude, le gouvernement peut vouloir se concentrer d'abord sur la mise-en-œuvre effective des politiques actuelles en prenant compte du contexte des localités et des écoles, avant d'avancer plus avant dans la décentralisation²⁸.

l'école. Ceux-ci peuvent être utiles pour le COGES et l'administration communale pour améliorer le fonctionnement des COGES pour de meilleurs résultats des apprentissages. Ainsi, le rapport sur l'exécution du quantum horaire des enseignants n'était pas toujours disponible dans les écoles et les CEB de l'échantillon, et très peu de CEB avaient compilé ces informations sur chaque école de leur zone afin de pouvoir comparer les performances de chacune. Si ce genre d'informations était plus largement disponible and partagé avec la mairie et la CCC, cela améliorerait la responsabilité des écoles et des enseignants, et le COGES pourrait alors participer plus activement dans le suivi et le règlement des problèmes concernant le nombre d'heures d'enseignement, et apprendre des pratiques des autres écoles et COGES via la CCC par exemple.

²⁸ De plus, accroître l'autonomie des écoles dans la gestion des personnels et des budgets au-delà du niveau actuel de décentralisation aux communes nécessite la plus grande prudence pour un pays tel que le Burkina-Faso. Bien que les rubriques SABER sur l'évaluation des politiques montrent un score plus élevé si les politiques prévoient que les écoles et conseils d'école aient de telles responsabilités, cela peut avoir des résultats très différents selon les contextes des pays, les niveaux de développement et d'éducation. Dans ce sens, Hanushek, et.al (2011) ont montré qu'une autonomie accrue impacte négativement les niveaux d'apprentissage dans les pays en développement ou à faible performance, mais positivement dans les pays développés ou à haute performance, en se basant sur les données des tests PISA (2000-2009) pour les élèves de 15 ans de 42 pays. La question nécessite que plus de preuves soient réunies notamment pour accompagner le nouveau programme PISA prévu pour être plus adapté aux pays en développement.

Références

- Arcia, G., MacDonald, K., Patrinos, H.A., 2014. School Autonomy and Accountability in Thailand: a Systems Approach for Assessing Policy Intent and Implementation. Policy Research working paper ; no. WPS 7012. Washington, DC: World Bank Group.
- Arcia, G., MacDonald, K., Patrinos, H.A., and Porta, E., 2011. "School Autonomy and Accountability." System Assessment and Benchmarking for Education Results (SABER) Initiative. Human Development Network, World Bank, Washington, DC.
- Banque Mondiale, 2007. Burkina Faso: Réussir la décentralisation, Version transmise au Gouvernement du Burkina Faso le 12 juin 2007 pour commentaires. Rapport 38377-BF. World Bank, Washington DC.
- Banque Mondiale, 2012. SABER School Autonomy and Accountability Burkina Faso. SABER Country Report 2012. World Bank, Washington, DC.
- Banque Mondiale, 2014. Project Information Document for Burkina Faso-Education Access and Quality Improvement Project. Report PIDC5449. World Bank, Washington, DC.
- Barrera, F., Fasih, T., Patrinos, H. A., 2009. Decentralized Decision-Making in Schools: The Theory and Evidence on School-based Management. With Santibáñez, L. World Bank, Washington, DC.
- Bruns, B., Filmer, D., Patrinos, H. A., 2011. Making Schools Work: New Evidence on Accountability Reforms. World Bank, Washington, DC.
- Caldwell, Brian J. 2005. School Based Management. Paris: UNESCO IIEP.
- Chiche, M., Duret, E., O'Brien, C., Bayala, S., 2010. Mid-Term Evaluation of the EFA Fast Track Initiative; Country Case Study: Burkina Faso. Cambridge Education, Mokoro and, OPM (Oxford Policy Management), Cambridge, UK.
- CONFEMEN (Conférence des ministres de l'Éducation des pays ayant le français en partage), 2009. Etude PASEC Burkina Faso: Les apprentissages scolaires au Burkina Faso: Les effets du contexte, les facteurs pour agir. CONFEMEN and, Ministère de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation, Dakar, Senegal.
- Dafflon, B., Madies, T., 2013. Local Public Finance of Territorial Collectivities in Burkina Faso. In collaboration with Ky, A. In: Dafflon, B. Madies, T. (Eds.), The Political Economy of Decentralization in Sub-Saharan Africa: A New Implementation Model in Burkina Faso, Ghana, Kenya, and Senegal. AFD (Agence Française de Développement) and World Bank, pp.47-106.
- De Grauwe, A., Lugaz, C., 2007. Décentralisation de l'éducation en Afrique francophone de l'Ouest Réalités et défis au niveau local, International Review of Education 53, pp.613-638.
- De Grauwe, A., Lugaz, C., 2007. District Education Offices in French-Speaking West Africa: Autonomy, Professionalism, and Accountability. Prospects in Education 37 (1), pp.113-125.
- Demas, A, and G Arcia. 2015. What Matters Most for School Autonomy and Accountability: A Framework Paper. SABER Working Paper Series 9. Washington, DC: World Bank Group.
- DEP-MENA, 2013. Evaluation des Acquis Scolaires 2011-2012. Burkina Faso. Ouagadougou: Ministère de l'Education Nationale et de l'Alphabétisation.
- DEP-MENA, 2013. Monitoring and Evaluation for better implementation of educational policies in Burkina Faso. Présentation faite au séminaire de présentation des résultats intermédiaires de l'enquête SABER SAA, 4 décembre, 2013, Ouagadougou.
- Frolich, M., Michaelowa, K., 2011. Peer effects and textbooks in African primary education, Labour Economics 18, 474-486.
- Gouvernement du Burkina Faso et JICA, 2014. Record of Discussions on School Management Committee Support Project Phase 2 in Burkina Faso Agreed Upon Between the Authorities Concerned of the Government of Burkina Faso and Japan International Cooperation Agency. February 2014.
- Hanushek, E.A., Link, S.; Woessmann, L., 2011. "Does School Autonomy Make Sense Everywhere? Panel Estimates from PISA", Journal of Development Economics, Volume 104, septembre 2013, pp.212-232.
- Honda, S. and Kato, H., 2012. "Scaling Up in Education: School-Based Management in Niger." In Chandy, L., Hosono, A., Kharas, H. J., & Linn, J. F. (Eds.). Getting to Scale: How to Bring Development Solutions to Millions of Poor People. Brookings Institution Press.

- JICA (Japan International Cooperation Agency), 2012a. Basic Education Sector Report for Burkina Faso (en japonais). JICA, Tokyo.
<http://libopac.jica.go.jp/images/report/12083259.pdf>.
- JICA (Japan International Cooperation Agency), 2012b. Mid-term Review Report on Japanese Technical Cooperation for School Management Committee Support Project In Burkina Faso. (en japonais). JICA, Tokyo.
- JICA (Japan International Cooperation Agency), 2013. Ex-Ante Evaluation on Japanese Technical Cooperation for School Management Committee Support Project Phase 2 in Burkina Faso. (In Japanese). JICA, Tokyo.
- Kozuka, E., Sawada, Y., 2014. "How Can Community Participation Improve Educational Outcomes? Evidence from a SBM Project in Burkina Faso," Presentation at the Workshop for the Impact Evaluation of the School for All Project in Burkina Faso, JICA Research Institute, Tokyo, September 2014.
- Lewin, K.M., Sabates, R., 2011. Changing Patterns of Access to Education in Anglophone and Francophone Countries in Sub Saharan Africa: Is Education for All Pro-Poor? Research Monograph 52. University of Sussex, Centre for International Education.
- Mahieu, S., Yilmaz, S., 2010. Local government discretion and accountability in Burkina Faso. *Public Administration and Development* 30, 329-344.
- MEBA (Ministère de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation), 2007. PDDEB phase 2 (2008-2010), Octobre 2007.
- MENA (Ministère de l'Enseignement de Base et de L'Alphabétisation, Burkina Faso), 2012a. Programme de Développement Stratégique de l'Education de Base (PDSEB) 2012-2021. Aout 2012.
- MENA, 2012b : Plan d'action triennal 2013-2015 de mise en œuvre de la première phase du programme de développement stratégique de l'éducation de base. Novembre 2012.
- OCDE. 2011. "School Autonomy and Accountability: Are They Related to Student Performance?" PISA in Focus 9: October.
- PADECO Co., Ltd (2014). "Final Report for Commissioned Data Collection and Analysis for the Research of the System Assessment and Benchmarking for Learning Achievement and Equity: A Focus on School Management Systems (Research with the SABER Program)," submitted to the Japan International Cooperation Agency, March 2014.
- Rogers, H., Demas, A., 2013. SABER Overview: The What, Why, and How of the System Approach for Better Education Results (SABER), conference ed. World Bank, Washington, DC.
- Shibuya, K., 2014. Case Study of School Autonomy and Accountability in Burkina Faso. World Bank, Washington, DC.
- UNESCO, 2014. TEACHING AND LEARNING: Achieving quality for all. EFA Global Monitoring Report 2013/4. UNESCO, Paris.
- Vachon, P., 2007. Burkina Faso: Country case study. Background paper for EFA Global Monitoring Report 2008. UNESCO, Paris.

Remerciements:

Ce projet de recherche a été préparé dans le cadre d'un projet de l'institut de recherche de la JICA (JICA-RI) en collaboration avec la Banque Mondiale, le Ministère de l'Education Nationale et de l'Alphabétisation du Burkina-Faso, et de plusieurs universités japonaises. Les principaux membres qui ont contribué aux enquêtes et analyses utilisées dans cette recherche incluent : Harry Patrinos, Kazuro Shibuya, Adama Ouedragou, Badini Assane, Damien Lankoandé, et Go Ota. Les auteurs ont tout particulièrement appréciés les précieux conseils des professeurs Mikiko Nishimura, Yuko Tarumi, Shoko Yamada, Kazuro Kuroda, Kazuhiro Yoshida, Yasuyuki Sawada, Keiichi Ogawa, ainsi que de Yumiko Yokozeki, et Gustavo Arcia pour la conception de la recherche et des enquêtes. Les auteurs ont également reçu des conseils et informations précieux de la part des experts et du personnel de la JICA, notamment Hiromichi Morishita, Akiko Kinoshita, Tomoko Ebihara, Masanori Hara, Yoko Matsuya, Kikue Sugimoto, Emi Ota, Eiji Kozuka, Shinichi Ishihara, Hideharu Tachibana, et Hiroshi Mochizuki. Par ailleurs, l'équipe a aussi reçu une assistance technique pour le traitement des données et la rédaction des rapports de la part de Gaëtan Moreau, Mengyuan Zhou, Jiyoung Kim, Juan

Martinez, Takuya Numajiri, Yuka Hosoi, et Makiko Hayashi. Enfin, les auteurs ont grandement appréciés tous les commentaires des participants du gouvernement burkinabè, donateurs, et ONG ayant pris part aux trois séminaires successifs tenus à Ouagadougou au Burkina-Faso en 2011, 2012, 2013, et 2014 et lors de la présentation faite au siège de la Banque Mondiale en janvier 2014. À toutes ces personnes, ainsi qu'aux relecteurs de cette étude, nous adressons nos sincères remerciements pour les efforts consentis. Toutes les erreurs restantes sont les nôtres.

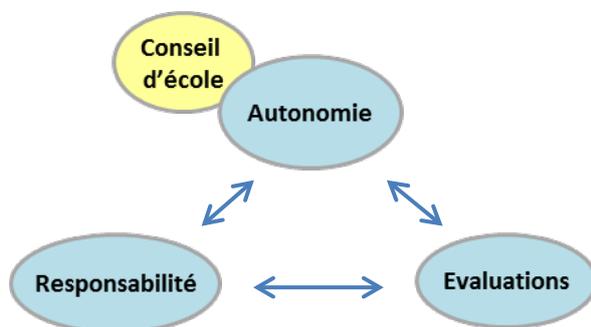
Abréviations et acronymes

Abréviations Acronymes	Définition
AG	Assemblée Générale
AME	Association des Mères Educatrices
APE	Association des Parents d'Elèves
BEPC	Brevet d'Etudes du Premier Cycle
BAC	Baccalauréat
CCC	Coordination Communale des COGES
CEB	Circonscription d'Education de Base. Généralement une par commune.
CEP	Certificat d'Etudes Primaires
CFA/ FCFA	Franc CFA: monnaie commune à 8 pays d'Afrique de l'Ouest dont le Burkina Faso
CH	Compositions Harmonisées. Tests harmonisés au niveau provincial
COGES	Comité de Gestion d'Ecole
Commune	Plus petite division territoriale du pays. La commune est une collectivité territoriale dirigée par un élu : le maire. Plusieurs villages peuvent exister sur une même commune.
CONFEMEN	Conférence des Ministres de l'Education Nationale
DEP	Direction des Etudes et de la Planification du MENA
Décentralisation	Au Burkina-Faso, la décentralisation est le transfert à des autorités élues, les collectivités territoriales, de responsabilités appartenant naguère au gouvernement central. Seules les communes et les régions sont des collectivités territoriales.
Déconcentration	Au Burkina-Faso, la déconcentration est le transfert aux autorités administratives locales (niveau régional, provincial ou communal) qui conservent un lien hiérarchique avec les ministères, de responsabilités naguère exercées au niveau central.
DGESS	Direction Générale des Etudes Statistiques Sectorielles.
DPEBA	Ancien nom des DPENA
DPENA	Direction Provinciale de l'Education Nationale et de l'Alphabétisation
DREBA	Ancien nom des DRENA
DRENA	Direction Régionale de l'Education Nationale et de l'Alphabétisation
EAS	Evaluation des Acquis Scolaires. Enquête d'évaluation nationale des apprentissages.
IPS	Indice de Parité des Sexes. (Filles/Garçons)
MATD	Ministère de l'Administration Territoriale et de la Décentralisation
MEBA	Ministère de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation. Ancien nom du MENA
MENA	Ministère de l'Education Nationale et de l'Alphabétisation
PASEC	Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs. Programme d'analyse de la CONFEMEN

PACOGES	Projet d'Appui aux COGES
PDSEB	Programme de Développement Stratégique de l'Education de Base
Province	Division administrative des régions. Il existe 45 provinces.
Région	Division principale du Burkina Faso. La région, collectivité territoriale, est dirigée par un élu, le président de région. La région est aussi une division administrative. Il existe 13 régions.
SABER	Systems Approach for Better Education Results (Approche systémique pour de meilleurs résultats dans l'éducation)
SABER-SAA	SABER - School Autonomy and Accountability. (Autonomie et responsabilités des écoles)
SIGE	Système d'Information de Gestion de l'Education

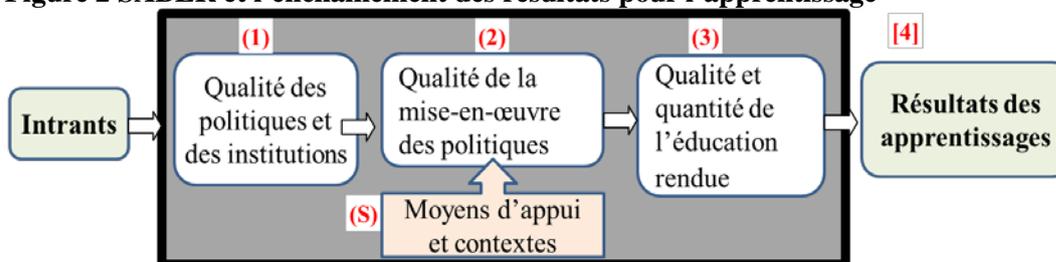
Figures et tableaux

Figure 1: Le modèle dit 3A (Autonomy – Accountability – Assessment) de la gestion participative des écoles



Source: adapté de Arcia et al. (2011)

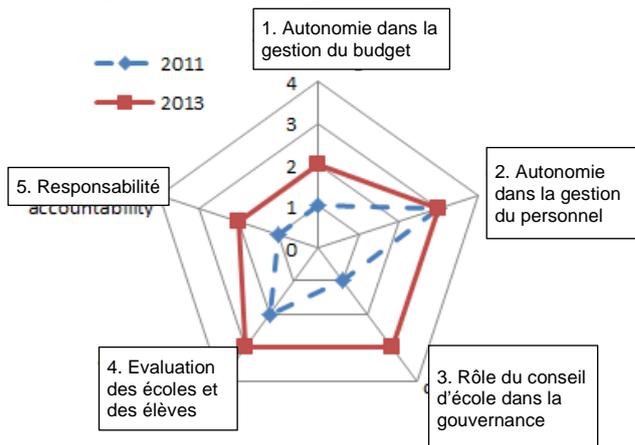
Figure 2 SABER et l'enchaînement des résultats pour l'apprentissage



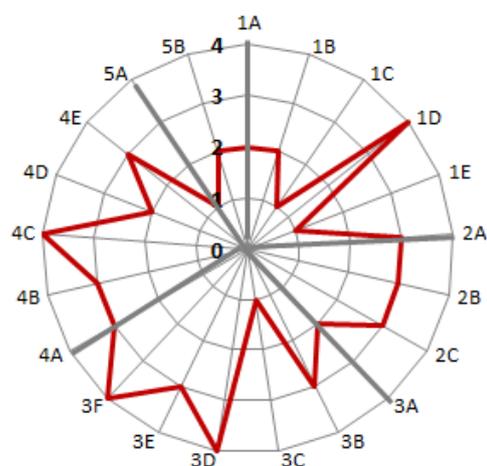
Note: les auteurs ont ajouté la case (S) des moyens et contextes à l'original extrait de Rogers and Damas (2013)

Figure 3 Intentions des politiques concernant l'autonomie et la responsabilité des écoles au Burkina-Faso, 2011 et 2013

(a) Objectifs des politiques entre 2011 et 2013



(b) Intentions des politiques par sous-indicateur 2013

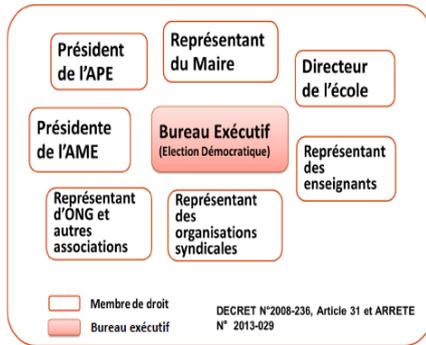


Source: Banque Mondiale (2012) pour 2011, préparé par les auteurs pour 2013.

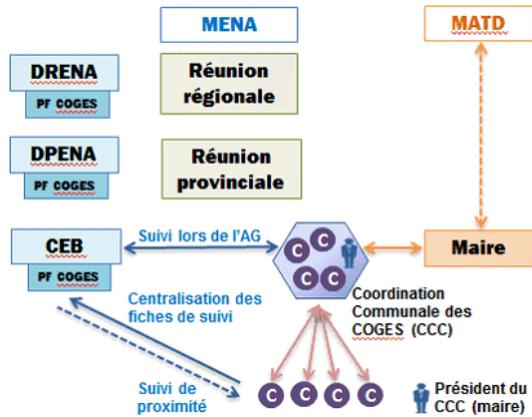
Note: l'échelle va de 1 à 4 (de "latent" à "avancé") dans les rubriques SABER. Alors que les cinq objectifs politiques clefs sont restés inchangés entre les deux versions, les sous-indicateurs ont subi des changements (cf. annexe 1 pour le détail). Ainsi les sous-indicateurs 5C à 5E sont des nouveautés de la version 2013 et n'étaient pas disponibles au moment de la préparation de cette étude. Le recueil des documents et les entretiens n'étaient donc pas suffisants pour évaluer ces sous-indicateurs et ils sont donc absents de cette présentation. Le conseil d'école était considéré comme étant l'APE en 2011 alors que celui-ci est considéré comme étant le COGES en 2013.

Figure 4: Structure des COGES

a) Composition du bureau exécutif du COGES de chaque école

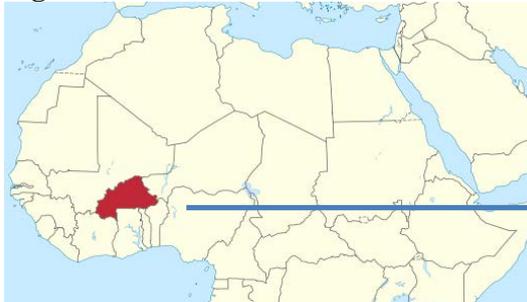


b) Le COGES en relation avec les administrations régionales et de l'éducation

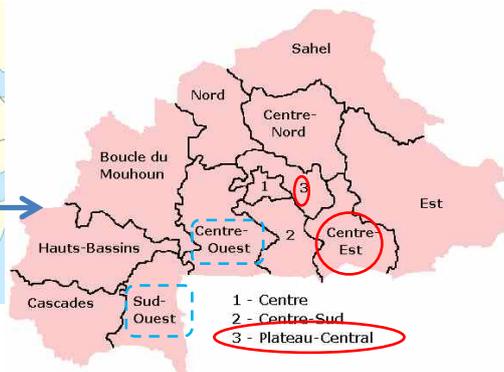


Source: PACOGES.
Notes: C: Coges, PF: point focal

Figure 5: Carte du Burkina Faso



Source: Wikimedia Commons



Note: limites des régions. Pour cette étude, ce sont principalement les données des deux régions cerclées qui ont été utilisées.

Figure 6: Exemple de rapport d'activités annuel d'un COGES

CEJA Kogho
Ecole Tansobenga
Bilan des activités 2010-2011

Ordre	Activités Programmées	Activités Réalisées	Taux de réalisation %	Montant prévu	Montant mobilisé	Après évaluation	Total	Taux	Observations
01	Construction hangar à la cuisine	un hangar est réalisé à la cuisine	100%	15000F	15000F	Thérapie pour 2 jours de 2000F	15000F	100%	Salariés
02	Participation de la communauté à la construction de la cour de l'école	la cour de l'école a été nettoyée	100%	13250F	13250F	matériaux de construction 5000F	13250F	100%	
03	Organisation de deux examens blancs	deux examens blancs ont été organisés	100%	106000F	54000F	visites encouragements	54000F	50,9%	salariés
04	Construction de murs de briques logements	un logement a été déposé	33,33%	108000F	36000F	nommage de briques pour la clôture	36000F	33,33%	difficultés matérielles
Total	04	03	83,33%	242650F	118250F	15000F	118250F	49%	difficultés matérielles

COGES04/PC18 / Tansobenga
Bénin

Source: enquête 2013

Note: Les activités sont listées ainsi que leur taux de réalisation et des remarques.

Tableau 1. Objectifs des politiques et actions (sous-indicateurs) dans l'outil SABER Autonomie et responsabilité des écoles (SABER-School Autonomy and Accountability (SAA))

	[1] Objectifs et actions des politiques	[2] Degré et portée des actions des politiques
Autonomie des conseils d'école	1. Préparation et gestion budgétaires 1A: Budget de fonctionnement 1B: Salaires des personnels non enseignant 1C: Salaires des enseignants 1D: Levée de fonds supplémentaires pour l'école 1E: Préparation participative du budget	- Quel niveau détient l'autorité ? (Central → régional → écoles/communautés) - Les écoles peuvent-elles lever des fonds additionnels et de quelles sources ? (Aucun → niveau local → toute source)
	2. Gestion du personnel (nomination et affectation) 2A: Enseignants 2B: Personnes non-enseignant 2C: Directeurs	- Quel niveau détient l'autorité ? (Central → régional → écoles/communautés)
	3. Rôle du conseil d'école (participe à): 3A: Préparation du budget 3B: Contrôle financier 3C: Gestion du personnel 3D: Activités de l'école (par des volontaires) 3E: Intrants éducatifs* 3F: Transparence	- Le conseil d'école a-t-il un rôle ? Lequel ? (Aucun → consultatif → responsable, contrôle) - Existe-t-il des guides pour les volontaires sur les différentes actions ? Pour qui ? (Non → Oui (pour la mise-en-oeuvre → planification → évaluation)) - Existe-t-il des guides pour pour l'élection transparente des membres du conseil d'école et des assemblées générales ? (Non → Oui (pour les AG → pour des élections ouvertes → limite des mandats ou dates prédéterminées pour les élections))
Evaluation et responsabilité	4. Evaluation des écoles et des élèves 4A: Evaluation des écoles 4B: Utilisation des évaluations des écoles dans la gestion des écoles 4C: Evaluations standardisées des élèves 4D: Utilisation des évaluations standardisées des élèves pour faire des ajustements 4E: Publication des évaluations des élèves	- Les performances des écoles sont-elles évaluées selon des critères du ministère de l'éducation ? A quelle fréquence cela est-il fait ? (De façon irrégulière → toutes les quelques années → tous les ans) - Les écoles utilisent-elles leurs évaluations et celles des élèves ? (Non → elle le peuvent → elle le doivent) - A quelle fréquences les élèves passent-ils des évaluations standardisées ? - Qui reçoit les résultats des évaluations ? (Pas d'évaluation → niveau central/régional → les écoles → en ligne)
	5. Responsabilité des écoles 5A: Directives pour l'utilisation des évaluations des écoles et des élèves 5B: Analyse des performances des écoles et des élèves 5C: Responsabilité budgétaire 5D: Responsabilité dans la gestion du fonctionnement des écoles 5E: Responsabilité sur les apprentissages	- Y a-t-il des directives pour utiliser les résultats des évaluations des élèves ? Si oui, quel niveau est concerné ? (central → régional → écoles)

Source: Préparé par les auteurs en utilisant les rubriques et questionnaires de mai 2013 et février 2014 de la Banque Mondiale SABER-SAA, et Demas and Arcia (2015).

Note: *La définition des intrants éducatifs est "Toute contribution liée à l'apprentissage des élèves : liste de présence, curriculum, sujets d'étude prioritaire et secondaire, manuels scolaires et autre matériels d'apprentissage, temps de présence en classe des enseignants, soutien scolaire avant ou après la classe." (Banque Mondiale 2014, SABER SAA Data collection instrument 2.0).

Tableau 2. Intentions politiques concernant l'objectif n°4 : les évaluations des élèves et leur fréquence

Évaluation	Fréquence	Cibles
CEP (examen)	annuelle	Tous les élèves de CM2
Compositions harmonisées (au niveau provincial)	trimestrielle ^a	Tous les élèves de tous niveaux ^{*a}
EAS (Enquête sur les Acquis Scolaires)	pluriannuelle	Echantillon représentatif au niveau national d'écoles et d'élèves de certains niveaux.
PASEC (programme d'évaluation de la CONFEMEN)	occasionnelle (2007, 2014)	idem.

Note: a: varie selon les DPENA.

Tableau 3. Différences de mise-en-œuvre de l'objectif des politiques n°3

Action politique / Sous-indicateur	Variables mesurant la mise-en-œuvre	Intention politique ^{a/}	Mise-en-œuvre
Total	% d'écoles avec COGES	100%	100%
	% d'écoles avec un plan d'actions du COGES	100%	93%
	% d'école dont le plan d'action a pour objectif d'améliorer le taux de réussite du CEP	n/a	78%
3D: Participation de la communauté dans les activités de l'école: planification, mise-en-œuvre, évaluation	% d'école dont les sources de financement incluent des membres de la communauté non parents	[100%]	56%
	% d'écoles possédant le rapport financier du COGES	100%	79%
	% d'écoles possédant le rapport d'activités	100%	73%
	% d'écoles ayant partagé le rapport d'activités avec tous les acteurs	100%	42%
	Nombre moyen d'activités dans les plans d'actions du COGES et de l'APE	[>0]	5,8
	Montant moyen de la contribution du COGES et de l'APE en 2011-12 (milliers CFA)	[>0]	391
	Montant moyen de la contribution du COGES et de l'APE par élève de CM2 en 2011-12 (milliers CFA)	[>0]	7,5
	% d'écoles avec un plan d'actions du COGES ou de l'APE mis en œuvre à plus de 50%	n/a	58%
3F: Transparence de la participation communautaire	% d'écoles dont le président du COGES est élu	100%	97%
	% d'écoles ayant eu au moins une AG du COGES en 2012-13	100%	81%
	% d'écoles dont au moins 25% des parents ont participé à la dernière AG	>0	60%
	% d'écoles avec des non-parents ayant participé à la dernière AG du COGES ou de l'APE	>0	60%
	% d'écoles dont le plan d'actions du COGES a été approuvé de façon participative pendant une AG	100%	83%
	% d'école avec au moins une femme au bureau exécutif du COGES	>0	93%
1E: Planification participative du budget	% de directeurs considérant que le plan d'actions du COGES a été utilisé durant la préparation officielle des budgets par les autorités locales ou nationales	[0%]	29%
Union de COGES/APE	% d'écoles avec une Union des COGES	100%	60%
	% d'écoles avec une Union des APE	n/a	55%
	% d'écoles avec une Union des COGES ou des APE	n/a	61%

Source: Données de l'enquête de 2013 pour les 2 régions PACOGES.

Notes: a/ Pour la colonne des intentions des politiques, les valeurs sont basées sur l'enquête d'évaluation des politiques de 2013. Il y a deux sortes de variable: (1) % d'écoles correspondant à la description noté comme variable (i.e., une moyenne des valeurs 1 ou 1 en pourcentage), et (2) variables à valeurs continues. La base de référence est indiquée entre crochets quand la politique en question n'est pas une obligation mais une option (ex. nombre d'activités auxquelles peut contribuer le COGES). Le nombre total d'observations est de 126.

Tableau 4. Perceptions des acteurs sur la mise-en-œuvre des objectifs n°1 et n°2

Sous-indicateur	% ayant répondu "communes"			
	Politique	directeur	CEBs	Communes
1A: Budget de fonctionnement : achat des fournitures (n'inclus pas les manuels)	100%	37%	60%	93%
2A: Gestion du personnel: transfert des enseignants	100%	n.d.	58%	90%

Source: équipe de l'enquête 2013 pour les 2 régions PACOGES.

Note : n.d. non disponible

Tableau 5. Meilleure mise-en-oeuvre de l'objectif des politiques n°4 sur l'utilisation de l'information sur l'évaluation des élèves

4D		<u>Partage les résultats avec les écoles</u>		<u>Utilise les résultats à l'école</u>
Répondant		Ecoles recevant les résultats des évaluations	Ecoles recevant les résultats des évaluations et des recommandations directes	Ecoles ayant utilisé les évaluations des écoles pour faire des ajustements pédagogiques, de fonctionnement ou de personnel
Certificat d'Etude primaire (CEP)	Directeur	51%	34%	29%
	CEB	23%	60%	33%
Compositions harmonisées	Directeur	40%	37%	29%
	CEB	18%	60%	38%

Source: 2013 survey data for 2 PACOGES regions.

Tableau 6. Liste des variables

Nom de la variable	Description de la variable
Mise en œuvre des COGES	
Contribution du Conseil d'école par élève de CM2	Montant total des contributions du COGES et de l'APE par élève de CM2 en 2011/12 (1,000 CFA)
Contribution totale du Conseil d'école	Montant total des contributions du COGES et de l'APE en 2011/12 (1,000 CFA)
Taux de mise en œuvre	Taux de mise en œuvre du plan d'action du COGES ou de l'APE supérieur à 50%
Assemblée générale, au moins une	Au moins une AG du COGES en 2012/13
Au moins 25% de parents à l'AG	Plus de 25% des parents ayant participé à la dernière AG
Des non-parents à l'AG	Des membres non parents ont participé à la dernière AG du COGES ou de l'APE
Rapport d'activités partagé par tous	Rapport d'activités du COGES ou de l'APE partagé avec tous les acteurs
CEP comme indicateur clef	Plan d'action du COGES contient l'objectif d'améliorer le taux de réussite au CEP
Mise en œuvre sur l'autonomie et l'évaluation	
Directeur et CEB ont une même vue sur le rôle de la commune	Variable catégorielle (1 à 4), basée sur les réponses des CEB et des communes si la commune affecte les enseignants permanents et/ou achète les fournitures (1: Pas de réponses identiques, 2: Réponse identique sur les fournitures, mais pas les enseignants; 3: Réponses identiques sur les enseignants, mais pas les fournitures; 4: Les deux ont répondu oui sur les enseignants et les fournitures)
Vues de la CEB et du directeur sur l'usage des résultats du CEP et des recommandations	Variable catégorielle (1 to 8), basée sur les réponses des directeurs et des CEB sur: (a) l'usage des résultats du CEP (si le directeur les utilise pour ajustements pédagogique, opérationnel et de personnel (utilisation plein); pour ajustements autres que de personnel (utilisation partielle); ou ne les utilise pas) et (b) si le directeur a reçu les résultats du CEP avec des recommandations ou pas. (1: Directeur et CEB - pas d'utilisation ni recommandation, 2: Directeur et CEB - pas d'utilisation mais avec recommandation, 3: Directeur et CEB - utilisation partielle mais sans recommandation, 4: Directeur et CEB - utilisation partielle avec recommandation, 5: Directeur - utilisation plein mais CEB - utilisation partielle, et sans recommandation, 6: Directeur - utilisation plein mais CEB - utilisation partielle, et avec recommandation, 7: Directeur et CEB - utilisation pleine sans recommandation, 8: Directeur et CEB - utilisation pleine avec recommandation)
Services éducatifs rendus	
Cours supplémentaires	Total des heures de cours supplémentaires pour tous les niveaux en mars 2013
Devoirs à la maison	Plus de la moitié des élèves de CM2 étudient au moins 60 min à la maison
Manuel de science par élève de CM2	Nombre total de manuels de science par élève de CM2 en 2013
Manuel par élève de CM2	Nombre total de manuels pour les 4 sujets par élèves de CM2 en 2013
Résultats des apprentissages	
Taux de réussite au CEP	Taux de réussite au CEP en 2012 (%)
Moyens d'appui au COGES	
Réunion CEB-représentant du COGES	Variable catégorielle (0 à 2), CEB: réunions avec le ou les représentants des conseils d'école (0: jamais 1: parfois 2: souvent)
Fédération de COGES ou d'APE	Il existe une fédération de COGES ou d'APE
Commune ayant les informations sur les enseignants	La commune a les informations sur le nombre d'enseignants pour la plupart des écoles primaires publiques
Contextes d'appui	
Age du directeur	Variable catégorielle (1 à 5) sur l'âge du directeur (1: moins de 30 ans, 2: 30-34 ans, 3: 35-40 ans, 4: 40-44 ans, 5: 45 ans et plus)
Directeur est instituteur principal ou certifié	Le directeur est instituteur principal ou certifié
Directeur - éducation universitaire	Le directeur a fait des études universitaires ou supérieures
Directeur - expérience dans l'école actuelle	Nombre d'années d'expérience en poste
Président COGES - expérience comme président	Nombre d'années d'expérience en poste
Président COGES - éducation primaire ou plus	Le président du COGES a eu une éducation primaire ou plus
CEB - expérience dans le poste actuel	Nombre d'années d'expérience en poste
CEB - éducation universitaire	Le CEB a un diplôme universitaire
CEB - expérience dans d'autres positions de l'administration de l'éducation	Le CEB a eu d'autres postes dans l'administration de l'éducation
Contextes des politiques	
Ratio élèves/enseignant	Ratio élèves /enseignants en 2011/12
Part des enseignants lycée ou université	Part des enseignants diplômés du lycée ou du supérieur
Part des enseignants permanents	Part des enseignants permanents
Part des enseignants femmes	Part des enseignantes dans le total des enseignants
Au moins un enseignant ayant eu une formation	Au moins un enseignant a eu une formation en 2011/12
Rentrée effective avant le 8 octobre	L'école a commencé la classe avant le 8 octobre pour l'année en cours (2012/13)
Documents sur le quantum horaire	Document sur le volume horaire officiel existe dans l'école
Signature de l'APE ou du COGES sur bon de réception des manuels	Présence d'une signature d'un représentant de l'APE ou du COGES sur les bons de réception des manuels
Distance à la DPENA inférieure à 50km	Distance entre l'école et la DPENA inférieure à 50 km
Visite d'école par l'inspection	L'école a été l'objet d'une inspection en 2011/12
Contextes autres que politiques	
% de parents parlant français, >10%	Plus de 10% des parents parlent le français
% d'élèves économiquement désavantagés, >50%	Plus de 50% des élèves viennent d'un milieu défavorisé
Groupe ethnique des parents majoritaire, >90%	La proportion du groupe ethnique majoritaire parmi les parents est supérieure à 90%
% d'enfants non inscrits >20%	Plus de 20% des enfants des environs ne sont pas scolarisés

Tableau 7. Régression de la fonctionnalité du COGES (contribution du conseil d'école par élève de CM2)

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
<i>Mise en œuvre des procédures du COGES</i>										
AG, au moins une fois		6.289**								
Plus de 25% des parents ont participé à l'AG			4.912***							
Des non parents ont participé à l'AG				6.893***						
Rapport d'activités partagés avec tous					4.044*					
CEP comme objectif						6.261***				
<i>Moyens d'appui liés au COGES</i>										
Réunions CEB-représentants COGES							3.578***			
Existence fédération COGES								3.095**		
Commune avec infos sur enseignants									4.433***	
<i>Mise en œuvre sur l'autonomie et l'évaluation</i>										
Vue commune de la CEB et de la commune sur les rôles de la commune										1.806***
Vues Directeur et CEB sur l'usage des résultats du CEP par l'école et recommandation										0.948***
Observations	111	111	111	111	111	111	111	111	111	111
pseudo R^2	0,042	0,041	0,053	0,039	0,043	0,036	0,035	0,038	0,037	0,036

Note : Régression Tobit. Les erreurs standard sont groupées au niveau de la commune. Les effets fixes des provinces sont inclus dans tous les modèles. Tous les modèles incluent également les données contextuelles et variables autres que réglementaires listées dans le tableau 8. *Significatif à 10%; ** Significatif à 5%; *** Significatif à 1%.

Tableau 8. Régression de la fonctionnalité du COGES

	(1) Tobit Contribution conseil d'école par élève de CM2	(2) Tobit Contribution conseil d' école, total	(3) Probit Taux de mise en œuvre
<i>Mise en œuvre des procédures du COGES</i>			
AG, au moins une fois	3.408*	192.5*	1.262***
Plus de 25% des parents ont participé à l'AG	2,173	50,15	0,271
Des non parents ont participé à l'AG	4.198***	213.5***	0,46
Rapport d'activités partagés avec tous	3,347	84,09	0,117
CEP comme objectif	4.327***	178.0*	1.308***
<i>Mise en œuvre sur l'autonomie et l'évaluation</i>			
Vue commune de la CEB et de la commune sur les rôles de la commune	1.101***	-1,935	0,0645
Vues Directeur et CEB sur l'usage des résultats du CEP par l'école et recommandation	0,349	0,366	-0,0451
<i>Moyens d'appui liés au COGES</i>			
Réunions CEB-représentants COGES	1,074	41,77	0,276
Existence fédération COGES	2.592**	102.0*	-0,357
Commune avec infos sur enseignants	2.891**	105,6	0,272
<i>Contextes d'appui</i>			
Age du directeur	0,273	75.81*	0,149
Directeur - éducation universitaire	-0,838	11,18	0,0287
Directeur - expérience dans l'école actuelle	0,386*	-4,632	-0,0311
Directeur est instituteur principal ou certifié	4,996	312.6*	0,498
Président COGES - expérience comme président	0,95	88.64**	-0,201
Président COGES - éducation primaire ou plus	-2.275*	-61,34	-0,115
CEB - expérience dans le poste actuel	0,113	-4,187	-0,0797
CEB - éducation universitaire	0,242	48,77	0,445
CEB - expérience dans d'autres positions de l'administration de l'éducation	3.699***	214.3***	-0.945**
<i>Contextes autres que politiques</i>			
Groupe ethnique des parents majoritaire, >90%	2,353	72,73	0,459
% d'élèves économiquement désavantagés, >50%	1,348	4,363	0.781**
% d'enfants non inscrits >20%	-0,874	-104	-0,246
% de parents parlant français, >10%	-1,49	3,259	0,204
Constante	-20.46***	-864.1***	-2.777**
Observations	111	111	125
pseudo R^2	0,104	0,048	0,358

Note : Les erreurs standard sont groupées au niveau de la commune. Les effets fixes des provinces sont inclus dans tous les modèles. *Significatif à 10%; ** Significatif à 5%; *** Significatif à 1%

Table 9. Régression des services éducatifs rendus

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
	Cours supplémentaires				Devoirs à la maison				Manuel de science par élève de CM2				Manuels par élève de CM2			
<i>Mise en œuvre des COGES</i>																
Contribution du Conseil d'école par élève de CM2	1.965**			1.544*	0.0489***			0.0403**	0.0198**			0,0141	0.0586***			0.0578**
<i>Mise en œuvre sur l'autonomie et l'évaluation</i>																
Directeur et CEB ont une même vue sur le rôle de la commune		10.02**		7,532		0,0861		0,00449		0,145		0,119		0,0455		-0,111
Vues de la CEB et du directeur sur l'usage des résultats du CEP et des recommandations			5,184	3,533			0.261***	0.231***			0,0444	0,0365			0,124	0,073
<i>Contextes des politiques</i>																
Rentrée effective avant le 8 octobre	19,75	18,66	21.27*	18												
Documents sur le quantum horaire	16,11	17,71	18,87	18,02												
Signature de l'APE ou du COGES sur bon de réception									0.295*	0.316**	0.354**	0,209	0,595	0.768*	0,71	0,59
Distance à la DPENA inférieure à 50km									0,416	0,281	0,245	0,38	0,537	0,2	0,131	0,488
Visite d'école par l'inspection									0,167	0,00938	0,00849	0,244	1.235**	0,448	0,562	1.292**
<i>Contextes d'appui</i>																
Age du directeur	-2,843	-1,59	-3,885	-3,85	-0,0268	-0,0826	-0,215	-0,14	-0,03	-0,0652	-0,086	-0,0398	0,0278	-0,1	-0,139	0,00426
Directeur - éducation universitaire	25.95*	24.25*	19,26	23.39*	-0,0103	0,000135	-0,174	-0,192	-0,242	-0,358*	-0,405*	-0,272	-0,387	-0,673**	-0,775**	-0,448
Directeur - expérience dans l'école actuelle	-0,99	0,458	0,0532	-0,816	-0,0364	-0,0204	-0,0287	-0,0422	0,0245	0,0499	0,0477	0,0246	0,0341	0,0849	0,079	0,0296
Directeur est instituteur principal ou certifié	-49,18	-46,59	-40,12	-42,61	0,274	0,829	1.250**	0,712	-0,0546	0,0172	0,103	0,0337	0,0144	0,067	0,232	0,129
Président COGES - expérience comme président	6,347	1,705	2,99	6,157	0,338	0.342*	0.412**	0,349	-0,343***	-0,19	-0,167	-0,345***	-0,668**	-0,471*	-0,449*	-0,651**
Président COGES - éducation primaire ou plus	8,091	3,314	6,607	9,526	-0,512*	-0,619**	-0,501*	-0,394	-0,184	-0,246	-0,221	-0,136	-0,0634	-0,201	-0,0895	0,00221
CEB - expérience dans le poste actuel	-2,292	-3,38	-2,134	-2,768	-0,00499	-0,0268	-0,0105	0,00982	0,0533	0,0492*	0,0651**	0,0481	0,0928	0,116	0,129	0,108
CEB - éducation universitaire	0,486	-2,418	-7,26	-4,203	-0,259	-0,0421	-0,264	-0,473	0,141	0,0192	0,034	0,056	0,218	-0,0631	-0,153	0,197
CEB - expérience dans d'autres positions de l'administration de l'éducation	-17,45	-15,1	-10,76	-13,72	0,353	0,416	0.707**	0.647*	0,263	0,314	0,374	0,309	0,607	0,685	0,83	0,706
<i>Contextes autres que politiques</i>																
Groupe ethnique des parents majoritaire, >90%	27,94	22,75	23,63	27,89	-0,299	-0,24	-0,225	-0,298	-0,213	-0,185	-0,143	-0,228	-0,475	-0,412	-0,371	-0,416
% d'élèves économiquement désavantagés, >50%	-26.99**	-20.56*	-20.68*	-25.08**	0.512*	0.538**	0.619**	0.583*	-0,117	-0,099	-0,123	-0,0837	-0,674	-0,786*	-0,763*	-0,682
% d'enfants non inscrits >20%	16,78	14,03	19,48	12,29	-0,0427	-0,11	-0,0933	-0,074	-0,223	-0,246	-0,197	-0,277	0.803**	0.738*	0.730*	0.841*
% de parents parlant français, >10%	14,83	10,14	10,92	13,25	0.635**	0.479**	0.599**	0.707**	-0,0292	-0,133	-0,142	-0,0555	-0,293	-0,585	-0,623	-0,307
Constante	34,03	35,12	46,37	15,91	-1.724**	-1.790***	-2.152***	-2.087**	1.188***	0.885*	1.067**	0.945**	3.414***	4.187***	4.094***	3.501***
Observations	107	122	122	107	111	126	126	111	103	111	111	103	103	111	111	103
pseudo R ²	0,028	0,024	0,024	0,031	0,157	0,122	0,192	0,215	0,132	0,134	0,13	0,138	0,088	0,076	0,078	0,09

Note : Régression Probit pour les devoirs à la maison, et Tobit pour les autres variables dépendantes. Les erreurs standard sont groupées au niveau de la commune. Les effets fixes des provinces sont inclus dans tous les modèles. *Significatif à 10%; ** Significatif à 5%; *** Significatif à 1%

Tableau 10. Régression Tobit sur le taux de réussite au CEP

	(1)	(2)	(3)	(4)
	Taux de réussite au CEP			
<i>Mise en œuvre des COGES</i>				
Contribution du Conseil d'école par élève de CM2	1.039**			0.729*
<i>Mise en œuvre sur l'autonomie et l'évaluation</i>				
Directeur et CEB ont une même vue sur le rôle de la commune		5.967**		3,917
Vues de la CEB et du directeur sur l'usage des résultats du CEP et des recommandations			3.920**	3.164**
<i>Contextes des politiques</i>				
Au moins un enseignant ayant eu une formation	-1,836	0,561	-1,693	-1,181
Part des enseignants permanents	4,119	3,979	2,618	4,667
Part des enseignants femmes	1,219	3,955	0,834	-2,097
Ratio élèves/enseignant	0,0388	-0,0853	-0,0235	0,0331
Part des enseignants lycée ou université	-0,0345	-1,208	-4,604	-2,844
<i>Contextes d'appui</i>				
Age du directeur	-1,712	-2,576	-3,83	-2,67
Directeur - éducation universitaire	-6,598	-6,892	-8,849	-8,514
Directeur - expérience dans l'école actuelle	0,301	0,882	0,677	0,371
Directeur est instituteur principal ou certifié	-6,572	0,223	2,547	-0,539
Président COGES - expérience comme président	-3,268	-1,779	-2,542	-3,643
Président COGES - éducation primaire ou plus	-3,948	-6,392	-2,543	-1,985
CEB - expérience dans le poste actuel	2.366*	1,98	2.779**	2.343**
CEB - éducation universitaire	2,388	-1,135	-1,947	-1,239
CEB - expérience dans d'autres positions de l'administration de l'éducation	10,91	12,36	15.88*	15.53*
<i>Contextes autres que politiques</i>				
Groupe ethnique des parents majoritaire, >90%	-10,76	-12,51	-9,082	-11,12
% d'élèves économiquement désavantagés, >50%	-3,942	-3,553	-2,924	-2,401
% d'enfants non inscrits >20%	-2,608	-3,557	-1,264	-4,368
% de parents parlant français, >10%	13.71**	12.19**	12.37**	12.97**
Constante	59.41**	54.93**	66.30***	50.56**
Observations	108	108	108	108
pseudo R^2	0,041	0,039	0,042	0,049

Note : Les erreurs standard sont groupées au niveau de la commune. Les effets fixes des provinces sont inclus dans tous les modèles. *Significatif à 10%; ** Significatif à 5%; *** Significatif à 1%

Annex 1a. The Intent of SABER-SAA Policies for Burkina Faso, 2011/2012

Policy Goal 1: School Autonomy in the Planning and Management of School Budgets is <i>Latent</i>		
<i>Indicator</i>	<i>Score</i>	<i>Justification</i>
1A. Legal authority over management of the operational budget	Emerging ●○○○	Legal management authority over the operational budget was delegated to the commune level in 2009.
1B. Legal authority over the management of non-teaching staff and teacher's salaries	Latent ●○○○	Non-teaching staff and teacher's salaries are determined by the central government's salary scale.
1C. Legal authority to raise additional funds for the school	Latent ●○○○	School budgets are transferred from the central government to the CEBs and communes. Funds raised by APEs (Parents' Associations) are not included in school budgets.
Policy Goal 2: School Autonomy in Personnel Management is <i>Established</i>		
<i>Indicator</i>	<i>Score</i>	<i>Justification</i>
2A. School autonomy in teacher appointment and deployment decisions	Established ●●●○	A 2009 decree transferred autonomy over human resources in primary education to the communes. Teachers are deployed through the deconcentrated organizations of DRENA, DPENA, and CEB. School directors have no autonomy over teacher appointment and deployment decisions.
2B. School Council's role in teacher tenure, transfer, or removal	Emerging ●●○○	Stakeholders, including the APEs, can request the transfer of a teacher, but the final decision is the responsibility of the respective regional or local government.
2C. Autonomy in the hiring and firing of principals	Established ●●●○	CEB nominates candidates for school director and commune mayors approve them. However, the firing of school directors is done not by the communes, but by the central government.
Policy Goal 3: Participation of the School Council in School Finances is <i>Latent (SC defined as APE)</i>		
<i>Indicator</i>	<i>Score</i>	<i>Justification</i>
3A. Participation of the school council in budget preparation	Latent ●○○○	APEs are not expected to participate in the preparation of school budgets.
3B. School council's authority to approve the school budget	Latent ●○○○	APEs are not expected to participate in the approval of school budgets.
3C. Manual for the participation of the school council in school finances	Latent ●○○○	The decree that established the APEs in 1987 defined their role as advisory, with supportive functions. The decree did not state that APEs were expected to participate in the preparation of school budgets.
3D. Role of the school council in budget implementation	Latent ●○○○	APEs have no legal role in the implementation of school budgets.
3E. Use of the budget prepared with the school council's participation	Latent ●○○○	APEs are not expected to participate in monitoring the use of school budgets.

Policy Goal 4: School and Student Assessments are <i>Emerging</i>		
<i>Indicator</i>	<i>Score</i>	<i>Justification</i>
4A. Existence and frequency of school and student assessments	Emerging ●○○○	CEB inspectors conduct school assessments. Student assessments include non-standardized tests at the end of each semester and exit examinations, such as the CEP, in specific grades every year.
4B. Use of school assessments for making school adjustments	Emerging ●○○○	CEB inspectors conduct school assessments; however, the results are used internally and are not made public. MENA conducts analysis of student assessments. The information is shared by inspectors at the regional and local/ municipal levels for pedagogical reflection.
4C. Frequency of standardized student assessments	Advanced ●●●●	There are exit examinations every year in specific grades, such as the CEP (grade 6), BEPC (grade 10), and BAC (grade 13). These exams target all students in the respective grades in the country. In addition, there is a national assessment of learning achievement using national representative samples.
4D. Use of student assessments for pedagogical and personnel adjustments	Emerging ●○○○	MENA conducts analyses of student assessments. This information is shared by inspectors at the regional, municipal, and local levels for pedagogical reflection.
4E. Publication of school and student assessments	Emerging ●○○○	The results of student assessments such as the CEP are made public, but those of school assessments are only available to educational authorities.
Policy Goal 5: Accountability is <i>Latent</i>		
<i>Indicator</i>	<i>Score</i>	<i>Justification</i>
5A. Guidelines for the use of school and student assessments by the school council	Latent ●○○○	The results of student assessments are made public, but those of school assessments are only available to educational authorities, not the APE.
5B. National or regional systems of educational assessments	Established ●●●○	MENA analyzes standardized assessments such as the CEP and shares the results with regional, municipal, and local levels. In that sense, national and regional systems of educational assessments exist and their results are used.
5C. Comparisons of school and student performance reports	Emerging ●○○○	Regarding standardized assessments such as the CEP, comparisons are made among different types of schools, regions, and previous years.
5D. School council has authority to perform financial audits	Latent ●○○○	The APE has no authority to perform financial audits.
5E. Manual for the participation of school councils in school audits	Latent ●○○○	The APE has no authority to perform financial audits.
Source: World Bank (2012) SABER Country Report for Burkina Faso, 2011/2012. Note: APE – Association des Parents d’Elèves; BAC – Baccalauréat; BEPC – Brevet d’Études du Premier Cycle; CEB – Circonscription de l’Éducation de Base; CEP – Certificat d’Études Primaires; DPENA – Direction Provinciale de l’Éducation Nationale et de l’Alphabétisation; DRENA – Direction Régionale de l’Éducation Nationale et de l’Alphabétisation; MENA – Ministère de l’Enseignement de Base et de l’Alphabétisation.		

Annex 1b. The Intent of SABER-SAA Policies for Burkina Faso, 2013

<i>Indicator</i>	<i>Score</i>	<i>Justification</i>	<i>Documents</i>
Policy Goal 1: School Autonomy in the Planning and Management of School Budgets			
1A. Legal authority over management of the operational budget	2	Legal management authority over the operational budget (recurrent expenses and stationary) is at the commune level since decentralization, and is subsidized by the central government	#5 (decree) #1, #2, #12 (arrete transferring funds for 2011, 2010, and 2009)
1B. Legal authority over the management of non-teaching staff salaries*	2 (or 4)	Communes are in charge of support staff (thus 2). However COGES can manage service providers (e.g. a guard) if those services are in their action plan (thus a possible 4)	#06 (article 13) (for scoring 2) #15 (for scoring 4)
1C. Legal authority over the management of teacher salaries*	1 (or 2)	Primary school teachers are civil servants seconded to communes. They remain civil servants whose salaries are managed at the central level (thus 1). However, communes can sanction and reward these seconded civil servants as long as it is within the law regarding the employment of civil servants (thus a possible 2)	#14 (Chapter 3 & art. 77) #4 (article 3, 6 &7)
1D. Legal authority to raise additional funds for the school	4	If the school council is understood as being the "school" (the subject used in the rubric), then COGES can raise additional funds from any source (thus 4)	#16 (article 10)
1E. Collaborative budget planning*	1	Operational budget amount is calculated on a per class basis by the central government, and funds are transferred to communes according to the number of lessons in their jurisdiction. In this process, there is no formal system to accept a budget proposal from the school level	#5 (decree) #1, #2, #12 (arrete transferring funds for 2011, 2010, and 2009)
Policy Goal 2: School Autonomy in Personnel Management			
2A. Autonomy in teacher appointment and deployment decisions	3	Initial appointments are done by the REO, then deployments are decided at the lowest possible level, either by the Mayor, PEO or REO depending on the location of the transfer ***	#8 (article 16)
2B. Autonomy in non-teaching staff appointment and deployment decisions*	3 (or 4)	Communes have the legal right to appoint and deploy support staff (thus 3). Theoretically, a COGES can also appoint and deploy service providers if they have the means to do so (thus 4)	#6 (article 13) (for scoring 3) #15 (for scoring 4)

2C. Autonomy in school principal appointment and deployment decisions	3	School directors are civil servants (Instituteur Principaux or Certifies), appointed and deployed by the REO (regional authority) and evaluated by the chief of DEOs. Transfers and removals are decided at the lowest possible level, either by the Mayor, PEO or REO depending on the location of the transfer	#3 (article 27)
Policy Goal 3: Role of the School Council in School Governance (SC defined as COGES)			
3A. Participation of the School Council in budget preparation	2	COGES has a voice in the planning and preparation of non-salary items, either directly in the school action plan, or through the CCC at municipal level. When those items fall under their action plan, they also have final responsibility. However when those items fall under other budgets, the Mayor has final the responsibility	#5, #6 #15
3B. Participation in financial oversight*	3 (or 4)	COGES has legal standing as an organization. Budgets are managed by the Commune. COGES has a voice through CCC but it has no legal oversight (thus 3). However COGES have complete oversight on their own budgets (so 4)	#5 #15
3C. Participation in personnel management*	1	REO, PEO and Communes manage teacher appointments, transfers and removal, not COGES (thus 1)	#7, #8
3D. Community participation in school activities*	4	There are officially approved COGES guidelines for organizing the community, and how to plan, implement, and evaluate activities	#3 #15
3E. Community participation on learning inputs*	3	COGES have the legal authority to voice an opinion and have oversight on some learning inputs (supplementary lessons)	#3 #15
3F. Transparency in community participation*	4	There are provisions for regularly scheduled elections of COGES board members who are limited to a maximum of two 3 year mandates. There are guidelines for calling general assemblies	#3 #15
Policy Goal 4: School and Student Assessments			
4A. Existence of and frequency of school assessments	3	School assessments are done at least yearly by DEO inspectors using a standard form for their assessment	#3 (title III)

4B. Use of school assessments for making school adjustments	3	The SD is given the school assessment report done by the DEO on which there are recommendations for pedagogical and operational adjustments. However, those are not shared with the public. The MOE conducts analyses of student assessments. This information is shared by inspectors at the regional and local/municipal levels for pedagogical reflection	#9 (article 16) #13
4C. Existence and frequency of standardized student assessments	4	CEP and the so-called "compositions harmonisées" - are organized every year at selected grades and throughout the country to assess students' learning. The in-depth "Acquis Scolaires" tests are conducted every few years	#11
4D. Use of standardized student assessments for pedagogical, operational, and personnel adjustments	2	Analyses of results of standardized student assessments (EAS, CH, CEP) are done at different levels of the Ministry of Education (DEP, REO, PEO), and there are various kinds of recommendations on pedagogical, operational and/or personnel adjustments that are handled by different actors. However, the results of analyses and recommendations are not directly sent to schools	#9 (article 10) #10
4E. Publication of student assessments	3 (or 2 or 4)	Depending on the kind of student assessments, the results can be made available only at the top level (central/regional) in the case of EAS, at local levels including schools in the case of CH but not made public, or, in the case of CEP results can be made public. The score of 3 is for CH	PDSEB (for EAS and CH)
Policy Goal 5: Accountability			
5A. Guidelines for the use of results of student assessments	1	There are no guidelines for the use of the results of student assessments	PDSEB (cf. 6.2.4.1 & 6.2.4.3.)
5B. Analysis of school and student performance	2	There are reports comparing student assessment results (EAS, CH, CEP) at the different levels of the MOE (DEP, REO, PEO), but these are not shared with parents	#10 PDSEB plans for publication of results (6.2.4.3.)

Source: Prepared by the authors, using the documents and information collected from MOE with the SABER SAA Plus tool developed for this research (see PADECO 2013, Annex 6, for details). For the names of documents, see the tabulated list below.

Notes: * The sub-indicators are new for the 2013 version of the World Bank SABER-SAA rubrics as

compared with the 2011 version (see Annex 1c for details). The sub-indicators of 5C to 5E were not presented here as they are new, and the available information was not enough to score them.

**Scores: 1 stands for Latent, 2 for Emerging, 3 for Established, and 4 for Advanced.

***For 2A, the decentralization authority does not capture all dimensions of personnel management, and the policy allows central and local authorities to share these responsibilities. Civil servant teachers on either an open-end or term limited contract (a permanent or contract teacher), are recruited by the central government (the MOE), but a primary school teacher is a regionally based job. This means a primary school teacher can only be deployed within the region of his or her recruitment. All the tests and exams for recruiting permanent or contract primary school teachers by the MOE are done at the regional level (REO). A teacher can ask for a transfer outside the region, but this can be refused. Within the region of a teacher's recruitment, the REO will assign the teacher a first position. Once a teacher is working in a school, any transfer of this teacher within the commune is decided by the mayor on a proposal by the Chief of the DEO. This is decided in the "Deployment Commission" at the commune level. Once a teacher is working in a school, any transfer of this teacher outside the commune is overseen by either the PEO if the transfer is within a province, or by the REO if the transfer is outside the province (and within the region). Any transfer between regions is done at Ministry level, and can only be done if teachers request those transfers, since the job is a regionally based one. Eventual primary school teachers recruited by a commune (civil servants recruited and paid by territorial collectives (regions or communes), are called "territorial civil servants"), and they are deployed within the commune on the sole decision of the mayor. In short, decentralization took away the power of deployment within a commune from the Chief of the DEO, and gave it to the Mayor. However, the mayor can only decide based on the proposal of the Chief of the DEO.

No.	Source Name (original name of documents)
1	Arrêté conjoint n° 2011-0007/MEF/MATD/MENA portant répartition de la somme de dix milliards trois cent un millions sept cent cinquante-neuf mille six cent quatre-vingt-dix (10,301,759,680) francs CFA, représentant les ressources financières transférées en 2011 aux communes en accompagnement des compétences transférées
2	Arrêté conjoint n°2010-093/MEF/MATD/MEBA portant répartition de la somme de neuf milliards cent millions trois cent quinze mille neuf quatre-vingt-treize francs CFA représentant les ressources financières à transférer en 2010 aux communes en accompagnement des compétences transférées
3	Decret n°2008-236/PRES/PM/MEBA/MESSRS/MASSN/MATD portant organisation de l'enseignement primaire
4	Décret n°2009-109/PRES/PM/MFPRE/MATD/MEF portant modalités de mise à disposition des agents de la fonction publique auprès des collectivités territoriales et de gestion de leur carrière
5	Décret n°2009-106/PRES/PM/MATD/MEBA/MASSN/MEF/MFPRE, portant transferts des compétences et des ressources de l'Etat aux communes dans les domaines du préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'alphabétisation
6	Arrêté Interministeriel n°2009-022/MATD/MEF/MEBA/MASSN du 5 mars 2009, portant protocole-type d'opérations entre l'Etat et les communes dans le cadre du transfert des compétences et des ressources de l'Etat aux communes dans les domaines du préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'alphabétisation
7	Decret n°2006-377/PRES/PM/MFPRE/MEBA/MFB portant organisation des emplois spécifiques du MEBA
8	Arrêté n°2003-00142/MEBA/SG portant organisation et fonctionnement des DREBA
9	Arrêté n°2003-00143/MEBA/SG portant organisation et fonctionnement des DPEBA
10	Arrêté n°2006-0007/MEBA/SG/DEP, portant organisation et fonctionnement de la DEP
11	Arrêté n°2006-0005/MEBA/SG/DGEB, portant organisation et fonctionnement de la DGEB
12	Arrêté conjoint n°2007-91/MATD/MEF/MEBA/MASSN, portant transferts du patrimoine de l'Etat aux communes urbaines dans le domaine du préscolaire et de l'enseignement primaire
13	Instructions Officielles de Rentrée 2008: Accroître l'efficacité et l'efficience du système éducatif de base
14	Loi n°013-1998/AN du 28 avril 1998, portant régime juridique applicable aux emplois et aux agents de la Fonction Publique
15	Guide de gestion participative de l'école par le COGES, 2013
16	Arrêté conjoint n°2013-029/MENA/MATS/MATD/MEF, portant composition et fonctionnement du Comité de Gestion de l'école

Annex 1c. Remarks on the Revision of the Instruments for SABER-SAA

The World Bank - SABER SAA Rubric 2.0: Rubric for SABER - School Autonomy and Accountability (May 2013) *						Remarks on revisions from 2011 rubrics**
Policy Goal 1: The level of autonomy in the planning and management of the school budget.						
	Variable name	Latent	Emerging	Established	Advanced	
1A	Legal authority over management of the operational budget	Legal management authority over the operational budget is centralized.	Legal management authority over the operational budget is at the regional or municipal levels.	Non-salary expenditure can be managed by school level <u>without consultation with parents/community members under government guidelines.</u>	Non-salary expenditure can be managed by school level in <u>consultation with parents/community members.</u>	The variable name is same But rubric changed for 3 and 4 in the underlined part.
1B	Legal authority over the management of non-teaching staff salaries	Legal management authority over non-teaching staff salaries is centralized.	Legal management authority over non-teaching staff salaries is at the regional or municipal levels; a centralized pay scale may be used as a guide.	Non-teaching staff salaries can be managed at the school level without consultation with parent/community members. A centralized or regional/municipal pay scale may be used as a guide.	Non-teaching salaries can be managed by school level in consultation of parents/community members. An established pay scale may be used as a guide.	Decomposition of previous 1B (now on non-teaching staff only). In rubrics 3 and 4, mention of the SD has been erased.
1C	Legal authority over the management of teacher salaries	Legal management authority over teacher salaries is centralized.	Legal management authority over teacher salaries is at the regional or municipal levels; a centralized pay scale may be used as a guide.	Teacher salaries can be managed by school level without consultation with parent/community members. A centralized or regional/municipal pay scale may be used as a guide.	Teacher salaries can be managed by school level in consultation of parents/community members. An established pay scale may be used as a guide.	Decomposition of previous 1B (now on teaching staff only). In rubrics 3 and 4, mention of the SD has been erased.
1D	Legal authority to raise additional funds for the school	Budget is fixed by the Ministry of Education and no additional funding is permitted.	<u>Schools</u> can request more funds from sub-national governments.	<u>Schools</u> can raise additional funds from parents/ community members, private businesses, and from non-governmental institutions.	<u>Schools</u> can raise additional funds from any source.	The variable name is same as previous 1C. In the rubrics, reference to "school director" was changed to "schools". Examples in rubric 4 have been deleted.
1E	Collaborative Budget Planning	Budgetary decisions are made at the national and sub-national levels and there is no system to accept a budget proposal from the school level.	Provisions allow for the school level to propose a school budget to the sub-national level as a request for funding.	National and/or sub-national authorities are to use the proposed budget by the school level as a reference for the transfer of resources to the school.	National and/or sub-national authorities are to use the proposed budget by the school level as the main guide for the final transfer of resources to the school.	Newly added.

Policy Goal 2: The level of autonomy in personnel management						Remarks on revisions from 2011 rubrics**
	Variable name	Latent	Emerging	Established	Advanced	
2A	Autonomy in teacher appointment and deployment decisions	Teachers must be appointed and deployed by the central government level under a union or civil service agreement.	Regional or municipal governments have legal authority to appoint teachers under union or civil service agreements. Appointments are subject to final review by central authorities.	Regional or municipal governments have legal authority to appoint and deploy teachers under union or civil service agreements without review by central authorities.	Schools (school principals, school council, parent association etc.) have legal authority to appoint teachers. Union and civil service agreement may or may not regulate the appointments.	Same. ("school autonomy" in variable name became "autonomy"). Rubric 4 was amended to not restrict it to SD.
2B	Autonomy in non-teaching staff appointment and deployment decisions	Non-teaching staff must be appointed and deployed by central government level under civil service agreement.	Regional or municipal governments have legal authority to appoint non-teaching staff under civil service agreements.	Regional or municipal governments have legal authority to appoint and deploy non-teaching staff. Civil service agreement may or may not regulate the appointments.	Schools have legal authority to appoint non-teaching staff. Civil service agreement may or may not regulate the appointments.	Newly added on non-teaching staff. (Previous 2B (on SC role) was moved to 3C)
2C	Autonomy in school principal appointment and deployment decisions	Principals are to be appointed and deployed by the central level. Their performance is evaluated centrally and they can be transferred or fired by Central authorities.	Principals are to be appointed and deployed by the central level. Their performance is evaluated regionally or by municipal inspectors, which determines their tenure, transfer, or removal by Central authorities.	Principals are to be appointed and deployed by regional or municipal/local authorities, who are also responsible for their evaluation and have the authority for determining tenure, transfer, or removal.	Principals are to be appointed and deployed by municipal/local authorities in consultation with the School Council/ stakeholders at school level, or by the School Council alone. Municipal/local authorities are responsible for the principal's evaluation to determine tenure, transfer, or removal.	Major revision. From "hiring and firing" to "appointment and deployment". In that new context "renvoi" ("removal" in French) goes from meaning "firing" to "removal from a position".

Policy Goal 3: Role of the school council on school governance.						Remarks on revisions from 2011 rubrics**
	Variable name	Latent	Emerging	Established	Advanced	
3A	Participation of the School Council in budget preparation	No role for the School Council; budgets are prepared centrally by the Ministry of Education.	School Council is to have a voice in the planning and preparation of the non-salary budget items at the school level, but final responsibility falls on the school principal or other government authority.	School Council is to have a voice in the planning and preparation of <u>all expenses</u> at the school level, but final responsibility falls on the school principal or other government authority.	School Council is to have a voice in the planning and preparation of all expenses at the school level and, depending on the law, may share responsibility with the school principal.	Same. Rubrics 2, 3 were changed. Old 2 disappeared. Previous 3 became new 2 with added wording (underlined). New 3 has budget scope expanded (underlined) compared to old 3.
3B	Participation in Financial Oversight	No legal standing as an organization, no legal authority to have a voice, and no legal oversight authority on budget issues.	Legal standing as an organization, but no legal authority to have a voice, and no legal oversight authority on budget issues.	Legal standing as an organization, and legal authority to have a voice, but no legal oversight authority on budget issues.	Legal standing as an organization, legal authority to have a voice, and legal oversight authority on budget issues.	Major revision: "oversight" replaced "approval". Rubrics were completely re-written.
3C	Participation in Personnel Management	No legal right or voice in teacher appointments, transfers, and removals.	No legal right in teacher appointments and removals, but have a voice in teacher transfers.	Legal right to have a voice in teacher appointments, removals, and transfers.	Legal right to oversee appointments, removals, or transfer of teachers.	New.
3D	Community Participation in School Activities	No formal instructions, manuals, or mandates for organizing volunteers to perform activities.	There are formal instructions, manuals, and mandates for organizing volunteers to implement activities.	There are formal instructions, manuals, and mandates for organizing volunteers to plan and implement activities.	There are formal instructions, manuals, and mandates for organizing volunteers to plan, implement, and evaluate activities.	New.
3E	Community Participation on Learning Inputs	No legal authority to voice an opinion, and no legal oversight on learning inputs to the classroom.	Legal authority to voice an opinion, but no legal oversight on learning inputs to the classroom.	Legal authority to voice an opinion and legal oversight on some learning inputs to the classroom.	Legal authority to voice an opinion and legal oversight on all learning inputs to the classroom.	New.
3F	Transparency in Community Participation	No provisions for the open election of school council members and for general assemblies.	No provisions for the open election of school council members, but guidelines for calling general assemblies.	There are provisions for open election of school council members but no term limits or regular schedule for elections. There are guidelines for calling general assemblies.	There are provisions for regularly scheduled elections of school council members and defined term limits. There are guidelines for calling general assemblies.	New.

Policy Goal 4: School and student assessment.						Remarks on revisions from 2011 rubrics**
	Variable name	Latent	Emerging	Established	Advanced	
4A	Existence and frequency of school assessments	Schools do not assess school performance on a regular basis.	Schools are to be assessed every few years using Ministry of Education criteria.	Schools are to be assessed every year using Ministry of Education criteria.	Schools are to be assessed every year using Ministry of Education criteria. In addition, there should be sporadic evaluations of specific aspects of school life, such as student poverty, equity, and teacher quality. The results of all evaluations should be made public and easily accessible.	Major revision. Only rubric 1 remains untouched. The students assessment part that was in the other rubrics was removed.
4B	Use of school assessments for making school adjustments	Schools do not use school assessments to make pedagogical adjustments, or to change school materials.	Central Ministry of Education must analyze school assessment results and send them to the Regions/ municipalities and make s broad recommendations on pedagogical and operational adjustments.	Central or Regional/ municipal branch of the Ministry of Education must analyze school assessment results and send them directly to the schools. Schools may use the information to make pedagogical and operational adjustments.	Ministry of Education or municipal governments must analyze school assessments, and make results easily accessible to schools and the public. Schools must use the information to make pedagogical, personnel, and operational adjustments.	Almost the same. Rubrics 2 and 3 were changed. 2 is now when recommendations are not handed down to school level.
4C	Existence and Frequency of standardized student assessments	Students do not take standardized tests.	Assessments of student learning are done every few years in selected grades using representative samples of students.	Assessments of student learning are done every few years in selected grades for all students in the country.	Assessments of student learning are done every year in selected grades for all students in the country.	Same with minor clarification in rubrics 3 & 4.
4D	Use of standardized student assessments for pedagogical, operational, and personnel adjustments	Schools do not use standardized student assessments to make pedagogical adjustments or to change school materials.	Central Ministry of Education must analyze results of standardized student assessments and send them to the Regions/ municipalities and make broad recommendations on pedagogical, operational and/or personnel adjustments.	Central or Regional/ municipal branch of the Ministry of Education must analyze student test scores in standardized tests and send results and recommendations to regional and local offices and directly to the schools. Schools may use the information to make pedagogical and operational adjustments.	Ministry of Education or municipal governments must analyze student test scores in standardized tests, make results easily accessible to schools and the public. Schools must use the information to make pedagogical, operational, or personnel adjustments.	Notable revision: "students assessments" and "exit exams" were changed into "standardized tests". Rubric 2 and 3 were re-written, rubrics 1 & 4 remain unchanged.
4E	Publication of student assessments	Results of the student assessments are not reported.	Results of the student assessments are made available to Central and Regional/Municipal levels of the MOES.	Results of the student assessments are made available to Central, Regional/Municipal levels of the MOES, and to schools.	Results of the student assessments are made public and available online.	Major revision: assessments now restricted to students. Rubrics 1, 2 & 3 were re-written.

Policy Goal 5: School Accountability						Remarks on revisions from 2011 rubrics**
	Variable name	Latent	Emerging	Established	Advanced	
5A	Guidelines for the use of results of student assessments	There are no guidelines for the use of results of student assessments.	There are guidelines for the use of results of student assessments at the national and municipal levels only.	There are guidelines for the use of results of student assessments at the national, municipal, and school levels. School councils can use the guidelines to voice accountability.	There are guidelines for the use of results of student assessments at all levels. The guidelines are available online and can be used to foster/demand accountability.	Minor revisions in the wording throughout.
5B	Analysis of school and student performance	There are no provisions for the comparative analysis of student assessment results for different types of schools, across regions, and for previous years.	There are provisions for comparative analysis of student assessment results for different types of schools, across regions, and for previous years at the national and regional levels.	There are provisions for comparative analysis of student assessment results for different types of schools, across regions, and for previous years at the national, regional, and municipal levels. Schools are required to distribute summary results to parents.	There are provisions for comparative analysis of student assessment results for different types of schools, across regions, and for previous years at the national, regional, municipal, and school levels. Detailed school performance results at the school level must be published online.	Major revision: Combination of former 5B on assessment systems and former 5C on use of school and student assessments.
5Ci	Degree of Financial Accountability at the central level	There are no regulations in place for (i) complying with the rules of financial management and transparency; (ii) reporting to those with oversight authority; and (iii) linking rewards and sanctions to compliance.	There are regulations in place for complying with the rules of financial management and transparency, but not for reporting to those with oversight authority; and not for linking rewards and sanctions to compliance.	There are regulations in place for complying with the rules of financial management and transparency, and for reporting to those with oversight authority; but not for linking rewards and sanctions to compliance.	There are regulations in place for complying with the rules of financial management and transparency; for reporting to those with oversight authority; and for linking rewards and sanctions to compliance.	New.
5Cii	Degree of Financial Accountability at the regional/ municipal level	There are no regulations in place for (i) complying with the rules of financial management and transparency; (ii) reporting to those with oversight authority; and (iii) linking rewards and sanctions to compliance.	There are regulations in place for complying with the rules of financial management, but not for reporting to those with oversight authority; and not for linking rewards and sanctions to compliance.	There are regulations in place for complying with the rules of financial management, and for reporting to those with oversight authority; but not for linking rewards and sanctions to compliance.	There are regulations in place for complying with the rules of financial management and transparency; for reporting to those with oversight authority; and for linking rewards and sanctions to compliance.	New.

5Ciii	Degree of Financial Accountability at the school level	There are no regulations in place for (i) complying with the rules of financial management and transparency; (ii) reporting to those with oversight authority; and (iii) linking rewards and sanctions to compliance.	There are regulations in place for complying with the rules of financial management, but not for reporting to those with oversight authority; and not for linking rewards and sanctions to compliance.	There are regulations in place for complying with the rules of financial management and transparency, and for reporting to those with oversight authority; but not for linking rewards and sanctions to compliance.	There are regulations in place for complying with the rules of financial management and transparency; for reporting to those with oversight authority; and for linking rewards and sanctions to compliance.	New. (Although partially covered by previous 5D)
5D	Degree of Accountability in School Operations	There are no regulations in place for: (i) complying with the rules of school operations; (ii) reporting to those with oversight authority; and (iii) linking rewards and sanctions to operating performance.	There are regulations in place for complying with the rules of school operations, but not for reporting to those with oversight authority; and not for linking rewards and sanctions to operating performance.	There are regulations in place for complying with the rules of school operations and for reporting to those with oversight authority; but not for linking rewards and sanctions to operating performance.	There are regulations in place for complying with the rules of school operations and for reporting to those with oversight authority, and for linking rewards and sanctions to operating performance.	New.
5E	Degree of Learning Accountability	No mandate for simplifying and explaining results of student assessments to the public.	There is a mandate for simplifying and explaining results of student assessment to the public.	The results of student assessments are simplified and explained to the public and the local level/schools are obligated to solicit feedback from the school community on those results.	The results of student assessments are simplified and explained to the public and the local level/schools are obligated to have a meeting with the school community to solicit feedback and to inform them of a plan of action to address the issues.	New.

Notes: * From the World Bank website (accessed in July 2014). Some underlines were added by authors to explain the remarks on the revisions. For definitions of words in the rubrics, please also see the "Glossary" in the Data Collection Instrument for SABER - SAA (World Bank 2014).

** The authors' remarks on revisions from 2011 rubrics, used for the World Bank's SABER SAA country report for Burkina Faso and Senegal 2011/2012.

Annex 2a. Descriptive Statistics on Means and Contexts for Policy Implementation

What is the general capacity of stakeholders, such as leadership or the state of their facilities? To answer this question, the conditions of the general capacity of stakeholders at all levels are highlighted below. This capacity can be assumed to affect the policy implementation on COGES (Table A1).

At the school level, school directors are the key persons. 95% of the school directors are certified or principal teachers. However, 16% of school directors are also teachers and are thus not full time managers. Looking at their highest level of education, 43% finished secondary education and 35% have finished university. Also, 40% have received initial training as school directors. Regarding their experience, school directors have worked at the same school for an average of 4.6 years either as a director or as a teacher; 82% speak the main local language; and 86% responded that they use a mobile phone to communicate with administrators.

On COGES, the mean age of the presidents of the COGES is 45.2 years, and they have held their current position for an average of 2.3 years. 42% of COGES presidents have primary education or above. As for APE, the presidents have held their current position for an average of 5.5 years.

At the DEO (District Education Office), the head of the bureau is on average 47 years old, and has been in that office for 5 years. 56% have a university education. Most of them have experience in education, whether as school directors (87%), as teachers (95%), or as personnel of other educational administrations (26%). 95% responded that they had received initial training for this position, and 97% indicated that they use mobile phones to communicate with school directors. 64% answered that they often meet with school councils' representatives (COGES or CCC) to be informed about schools and students. Some of the sampled DEOs also had reports on school visits (Figure A1), which had allowed them to check whether the school action plan (COGES) and other administrative documents were actually available at the school as they should be. In terms of basic services, 54% of the district education offices said that they had a lighting system, although only 3% answered that they had running water and air conditioner. None of the offices had cars, but 90% said they had motor bikes (2.0 on average).

Regarding PEO and REO, 71% of the schools are less than 50 km from the PEO, and 51% of the schools had received a visit from the REO in the previous year.

At the Commune Office: The mean age of the Mayors is 51, and they have held their current position for an average of 5 years. The Secretary General tends to be younger, with an average age of 38 years and a mean of 3 years in their current position. The Mayor and the Secretary General tend to have the highest education level. In 40% of the Communes, the mayor has senior secondary education as their maximum education level, and 10% had junior secondary education. 8% answered primary education only. As for the Secretary Generals, 30% responded that they had senior secondary education, and 8% junior secondary.

About the Staff: commune staffing is mainly composed by permanent civil servants (with a mean of 3 people), and each employs an average of 2 contract staff and 2 volunteering staff. On office facilities, 83% of the communes have a lighting system. The most used vehicle is the motorcycle, which all of the Communes reported having (on an average of 3.7 machines per Commune), compared with 10% responding having 4WD vehicles, and 3% having light cars. 68% of the communes reported having information about the number of teachers for almost all the public primary schools of their district.

Demographic Context: Communes have an average population of 30,903 inhabitants and are 100% rural. On average, 64% of the population speaks Moore, while 14% speaks French. An average of 35% of the population is literate. On community characteristics, 34% of the SDs responded that more than 20% of the 6 year old children in surrounding communities are not enrolled in school. About a half of the school directors responded that more than 10% of the parents can speak French. 55% of the schools responded that more than 50% of the students come from economically disadvantaged homes. 71% of SDs responded that the largest ethnic group of parents contributes more than 90% of their students.

Figure A1. DEO Report of School Visits with a Checklist of Documents theoretically available from the School Director. The school action plan is document #19

I.6. Documents tenus par le directeur (existence)

1	Le registre matricule des élèves et des enseignants	oui	11	Le registre de la correspondance administrative	non
2	Le fichier des élèves	oui	12	Le chrono de courrier arrivée	non
3	Registre du courrier arrivée	oui	13	Le chrono du courrier départ	non
4	Registre du courrier départ	non	14	Le cahier de transmission des notes de services et des circulaires	oui
5	Le cahier de délibération des conseils des enseignants	oui	15	Le cahier de bord	non
6	Le cahier inventaire des manuels et des fournitures scolaires	oui	16	Le cahier de recrutement	oui
7	Le tableau de répartition des manuels et fournitures scolaires	oui	17	Le cahier d'absence des enseignants	non
8	Le cahier de semaine	oui	18	Les cahiers de visites médicales des élèves et des enseignants	oui
9	Le cahier de la cantine	oui	19	Le plan d'action de l'école	oui
10	Le catalogue de la bibliothèque	non			

Observations
 La plupart des registres existants ne sont pas à jour. Il manque également d'autres registres. Ceux existants sont à mettre à jour et ceux inexistant à instituer le plus tôt possible.

Source: 2013 Survey Team

Note: The observation from the inspector reads "Most of the existing documents are not up to date. There are also other registries missing. Those that exist must be updated and those that don't must be created ASAP."

Table A1. Means and Contexts for the Implementation of Policies on COGES

Variables	Mean
<i>Leadership of school directors (SD)</i>	
Certified or principal teacher	95%
Not full time SD, but also teaches class	16%
Highest academic degree is secondary education	43%
Highest academic degree is university or above	36%
Received initial training	40%
Years of work on the current school	4.6
Speaks the local language.	82%
Uses a mobile phone to communicate with administrators	86%
<i>Leadership of COGES president</i>	
Age	45.2
Years of work as president	2.3
Highest academic degree is primary school or above	42%
Speaks French	48%
<i>Leadership of APE president</i>	
Years of work as president	5.5
<i>Leadership of DEO chief officers</i>	
Age	47.1
Years of work on the current position	5.0
Highest academic degree is university or above	56%
Experience of work as SD	87%
Experience of work as teacher	95%
Experience of work as personnel of other educational administration	26%
Received initial training (=1)	95%
Uses cellphone to communicate with SD	97%
Often meets with representatives of COGES or UCOGES	64%
Has a record of staff absence and presence	23%
<i>Facilities of DEO</i>	
Has lighting system	54%
Has air conditioner	3%
Has cars	0%
Has motorcycles	90%
<i>Leadership of mayor offices</i>	
Age of Mayor	50.60
Years of Mayor's work on the current position	4.51
Highest academic degree of Mayor is senior secondary	40%
Highest academic degree of Mayor is junior secondary	10%
Highest academic degree of Mayor is primary school	8%
Age of Secretary General	37.70
Years of Secretary General's work on the current position	2.88
Highest academic degree of Secretary General is senior secondary	30%
Highest academic degree of Secretary General is junior secondary	8%
<i>Staffs of mayor offices</i>	
Number of permanent civil servants	3.0
Number of contract staffs	1.9
Number of volunteering staffs	1.9
<i>Facilities of mayor offices</i>	
Has lighting system	83%
Has motorcycles	100%
Has 4WD vehicles	10%
Has teacher information for almost all the public primary schools	68%
<i>Demographic contexts of communes</i>	
Population	30,903
% of the population speaking Moore	64%
% of the population speaking French	14%
% of the literate population	35%
% of school age children not enrolled, >20%	34%
% of parents with French ability, >10%	51%
% of students from economically disadvantaged, >50%	55%
Majority ethnic group of parents, >90%	71%
<i>PEO/REO</i>	
Distance to PEO, less than 50 km	71%
Received visits from REO	5%

Source: 2013 survey data for 2 PACOGES regions.

Annex 2b. Descriptive Statistics on Education Service Delivery and Results

How does quality of education differ among our sample rural schools? Here we present some descriptive statistics on the quality of education service and learning results as shown in Table A2.

Time of teaching and learning: In 2013 schools started instruction to all grades that school year mostly in October (as reported by 98%). 55% started during the first week, while 93% had started during the first 15 days of the month. On the frequency of teacher absences, 20% of the school directors chose “often” or “very often”, 77% of them chose “sometime”, and the rest “never”. 82% of the SDs responded that there were no strikes in the current or last school year. 61% of SDs responded there are teacher absence records, while 29% submitted that the record of teacher hours and the summary report was only available at a very few DEOs during our survey (Figure A2). In 50% of the schools, teachers have to submit a request for leave to the Commune office. On students, 93% of the school directors indicated that the school keeps a record of the student’s attendance or absence in all classes. A mean of 11% of students were absent from class one day or more in the last trimester at the CP2 level, while the proportion was 9% in the case of CM2. In the last month (March 2013), 74% of schools provided supplementary classes. On learning at home, 39% of SDs responded that more than half of Grade 6 students study 60 minutes or more at home.

Materials of teaching and learning: With regard to textbooks, the policy intention is to provide one textbook per student, but these are intended to be returned to schools after use. On textbooks, 29% of the SDs responded that the shortage of instructional materials is an important obstacle for the school's capacity to provide instruction. Central government procures new textbooks every year based on the needs of schools, as estimated from the the number of students and the number of textbooks in stock. Given that used books also stay at the schools, the number of textbooks per student can be larger than one per student. For example, the average number of textbooks per student is 1.03 for the science textbook for Grade 6. However, only half of the sample schools (52%) have more than 1 book per student, the rest have less than one book. Textbook delivery is one of the areas where communities and parents often seek voluntary contributions. In fact, 76% of the schools have submitted textbook receipts to the Ministry, and 70% of these show that an APE or representative has signed those receipts along with school directors.

On other materials, between 70-72% of the SDs responded that all teachers have the MENA teaching guide for Math (CP2 or CM2), while 74-75% indicated that all teachers have the MENA teaching guide for French (both levels). 16% of the SDs responded that the shortage of funds for supplies is a very important obstacle for a school's capacity to provide instruction. 91% of the SDs responded that all students have pencils, 92% said they had notebooks, and 82% said they had chalk and personal boards.

Table A2. Education Service Delivery

Variables	Mean
<i>Time of teaching and learning</i>	
Schools started instruction in October 2012	98%
Schools started instruction during the first week of October 2012	55%
Schools started instruction during the first 15 days of October 2012	93%
Teacher absences are “often” or “very often”	20%
Teacher absences are “sometimes”	77%
Teacher absences are “never”	3%
No strikes in 2011/12 or 2012/13	82%
Teacher absence records exist	61%
Document on teacher hours submitted by SD	29%
Teachers have to submit a request for leave to the commune office	50%
Schools keep a record of the student’s attendance or absence in all classes	93%
% of G2 students absent from class one day or more in the last trimester	11%
% of G6 students absent from class one day or more in the last trimester	9%
% of schools providing supplementary classes for all grades in March 2013	74%
More than half of G6 students study 60 minutes or more at home	39%
<i>Materials of teaching and learning</i>	
Shortage of instructional materials is an important obstacle	29%
Total number of the textbooks per G6 student in 2013	3.8
Total number of the science books per G6 student in 2013	1.03
% of schools having 1 textbook per student or above (science, G6, 2013)	52%
Document on the textbook receipts submitted by SD	76%
APE/COGES representative signed textbook receipts along with SD	70%
All students have pencils	91%
All students have notebooks	92%

Source: 2013 survey data for 2 PACOGES regions

Figure A2. Summary Report of Teaching Hours per School at a DEO

MINISTRE DE L'EDUCATION NATIONALE
ET DE L'ALPHABETISATION
REGION DE ...
DIRECTION PROVINCIALE DE ...
CIRCONSCRIPTION D'EDUCATION DE BASE DE ...

BURKINA FASO
Unité - Progrès - Justice

FICHE DE SUIVI DE L'EXECUTION DU VOLUME HORAIRE OFFICIEL POUR LA PERIODE ...
(A remplir par le/la CCEB et à transmettre à la DPEBA le 03 juin au plus tard).

Ecoles	Données	Volume horaire officiel	Volume horaire moyen exécuté	Différence en + ou en -	Causes des pertes (inscrire le nombre d'absences en fin de ligne* pour chaque cause)					Raisons des gains
					M*	C*	RS*	RP*	RE*	
BABOU		2772	2772	00	-	-	-	-	-	
BOUKTENGA		4200	3978	-222	100	40	60	10	12	
PANGA BOULPORE		1680	1679	-1	00	00	00	01	00	
LENDI		2520	2237	-283	90	35	85	50	23	
LOVARGO		3360	2887	-473	30	28	62	60	293	
MAMNEGA	LE D.E. N'A JAMAIS ENVOYE DE FICHE									
NANASSA		1680	1615	-65	10	12	03	10	30	
OURGOU		5040	4472	-568	78	115	95	100	180	
Total des absences										
Volume horaire moyen exécuté										
Observations /commentaires										

N.B insister sur les expériences à partager en cas d'écarts positifs, et les mesures à prendre pour rattraper le temps perdu en cas d'écarts négatifs en précisant les écoles concernées.

Certifié exact à le par le/la CCEB
Signature et cachet

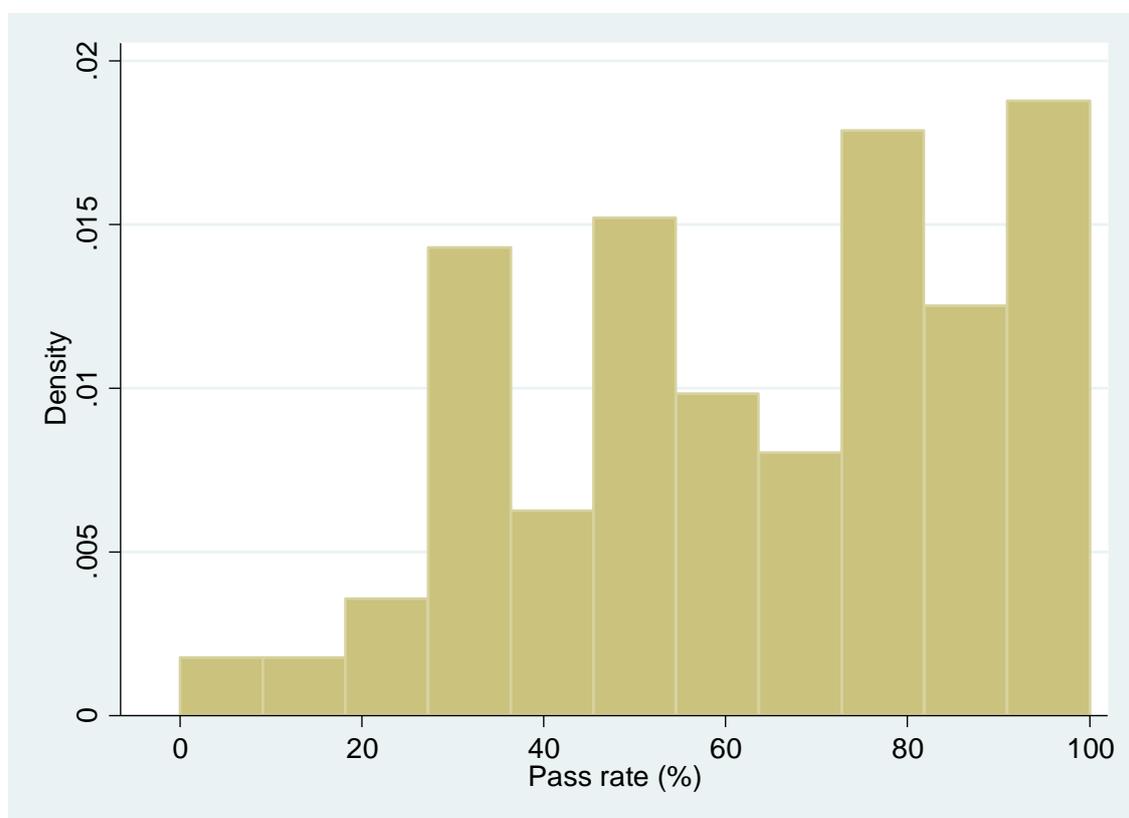
CEB-11/PCB1 Dinguou Ranja

Notes: Schools are listed in the 1st column, the total of official hours in the 2nd, the actual number of hours taught in the 3rd, the difference between the two in the 4th, then the reasons for missing hours are split in 5 columns (sick days, family events, service related, and so on), and the last column is the reason for the extra hours.

Source: 2013 survey team

1. Finally, the most popular indicator of learning achievement for Burkina Faso primary education, the pass rates of the graduation examination (CEP), was examined. For the targeted areas, the pass rate was 64% for all students (this number is comparable to the national average of 64% in 2011, according to the annual statistics from 2011-2012, 432), when the CEP pass rate is defined as the ratio of the students who passed to the number of students who attended the exam in 2012. The pass rates differ greatly among schools (Figure A3). For some schools, the pass rates were lower than 40%, but it should be noted that only 68% of the SDs submitted the results of the examination. Those that did recorded a higher mean pass rate than the schools that did not submit the documents. As anticipated from these data show that the repetition rate is much higher for grade 6 than for students in other grades.

Figure A3. CEP Pass Rates for 2012



Annex 3. Overview of Relevant Previous Statistics on APE and COGES in Burkina Faso

(1) Annual Education Survey Data (AES) from MOE/DEP

Overview of survey data: MOE collects basic statistics from all primary schools at the beginning of every school year, using a questionnaire (called “ENQUÊTE ANNUELLE”) covering basic school information. MOE also publishes national education statistics (ANNUAIRE STATISTIQUE DE L'EDUCATION NATIONAL), which include statistical tables by REO (region), and PEO (province). The relevant database is maintained in a format that enables experts to generate data files, including data disaggregated by each school (or each district, commune, province, or region) for each indicator.

Basic statistics on APE and COGES (see tables below):

- An APE was present at 99% of primary schools in all regions in 2012/13 (Table A3);
- A COGES was present at 32% of primary schools in 2012/13;
- The share of schools having a COGES has increased since 2009/10, and almost all schools have a COGES in the two regions supported by PACOGES 1 (Central East and Plateau Central). However, with the exception of Sahel, other regions have a smaller percentage of their schools with COGES, at around 10% (Table A4).

Table A3. Overview of APE and COGES, Nationwide and in three PACOGES Regions 2012/13

% of schools (9,885) with:	PACOGES2		PACOGES1	
	Nationwide	Central North	Central East	Plateau Central
APE present	99%	100%	99%	100%
APE had 3 or more meetings	73%	84%	81%	86%
COGES present	32%	13%	96%	94%
COGES had 3 or more meetings	18%	4%	80%	71%

Source: Calculated using school-level data from DGESS (DEP) *Annuaire Statistique*, 2012/2013.

Table A4. The proportion of primary schools with COGES by Region, 2008/09 to 2012/13

Region	2009	2010	2011	2012	2012/13
BOUCLE DU MOUHOU	10%	11%	9%	8%	9%
CASCADES	21%	18%	16%	12%	10%
CENTRE	10%	7%	12%	29%	29%
CENTRE-EST	15%	19%	52%	90%	96%
CENTRE-NORD	21%	20%	15%	15%	13%
CENTRE-OUEST	7%	13%	13%	13%	10%
CENTRE-SUD	21%	18%	17%	11%	9%
EST	30%	55%	44%	37%	30%
HAUTS-BASSINS	12%	13%	9%	14%	12%
NORD	12%	12%	12%	12%	12%
PLATEAU CENTRAL	39%	71%	97%	97%	94%
SAHEL	88%	94%	96%	95%	95%
SUD-OUEST	12%	13%	13%	11%	9%
Total	22%	27%	30%	33%	32%

Source: Calculated using school-level data from DGESS (DEP) *Annuaire Statistique*, 2009/10-2012/2013.

Simple school-level regression analysis of AES data: The ratio of female to male students was significantly higher for schools with a COGES than for the others in 2012/13, when the model incorporates controls on initial gender parity (in 2009/2010) and provincial effects (Table A5).

Table A5. Regression result of GPI (gender parity index as a female to male student ratio)

	GPI in 2012/13
COGES present in 2012/13	0.0266***
Number of COGES meetings in 2012/13	0.00101
GPI in 2009/10	0.530***
Constant	0.512***
Observations	7489
R^2	0.363

Source: Author's estimation using the merged AES data from 2009 to 2012/13.

Note: Controlled by province (coefficients omitted from the table, though)

***significant at 1%.

(2) National Large-Scale Student Assessment: EAS

Overview of survey data: Burkina Faso has a national system review to assess student learning achievement, called EAS (Enquête sur les Acquis Scolaires). It is conducted almost every two years. The most relevant recent report is for the 2011/12 survey (DEP/MOE 2013) while the next round was produced in 2013/14 (June 2014). This assessment is implemented at nationally representative, sample primary schools, selected from all regions for two grades on several subjects. The specifications regarding the numbers of sample schools and students, target grades, and subjects change with the year of the survey.

The EAS has a questionnaire for school directors about school characteristics, including the existence of COGES and APE and their activities. Therefore, it could be used in analyzing the role of COGES as well as other factors to explain the level of student learning achievements (Table A6).

Table A6. Existence of COGES and Differences in Learning Assessment Results

Existence of COGES ^{a/}	Proportion	French	Mathematics	Sciences
Yes	39,0 (1,2)	51,5 (0,9)	50,0 (0,9)	48,9 (0,8)
No	61,0 (1,2)	49,0 (0,7)	47,5 (0,7)	47,5 (0,6)
Significance of difference	(***)	***	***	***

Source: DEP-MOE 2014.

Note : a/ Q21A - Est-ce qu'il y a dans votre école un COGES? (Is there a COGES at your school?)

(3) District (DEO) Level Simple Analysis of CEP Pass Rates

Data set: DEO-level data from AES and CEP (merged).

Simple regression results (very preliminary): The mean number of COGES meetings is significantly and positively correlated with the average CEP pass rate per DEO (district), when controlled for the presence of COGES, and provincial effects (Table A7).

Table A7. Regression Result of CEP Pass Rates at the DEO Level

	CEP pass rate in 2011/12
COGES present	5.85
Number of COGES meetings	1.441*
Constant	61.83***
Observations	311
R^2	0.379

Source: Author's estimation using the merged AES and CEP data for 2011/2012.

Note: Controlled by province (coefficients omitted from the table, though)

*Significant at 10%; **significant at 5%; ***significant at 1%.

Technical Annex²⁹: Administrative Documents collected during the Survey in Rural Burkina Faso to Assess the Implementation of Education Policies

By Gaetan Moreau and Takako Yuki

This note has two objectives: First, to show a sample of documents that were used as evidence in the evidence-based survey on policy implementation (Yuki et al. 2015). For details on the types of documents and collection rates, see the *Final Report for Commissioned Data Collection and Analysis for the Research of the System Assessment and Benchmarking for Learning Achievement and Equity: A Focus on School Management Systems (Research with the SABER Program)*, submitted to the Japan International Cooperation Agency, March 2014 (PADECO 2014). And second, to illustrate how these existing documents can be used for the tracking of several education policies. The relevant documents are textbook distribution (Document 12), stationaries distribution (Document 2, 14), community participation (Document 4, 6, 7, 12, 14, 15, 16), and/or teaching hours (Documents 1, 6, 7, 9, 10, 11, 15, 16). These documents show how information is handled at the lowest level (by school directors, parental associations, school councils, and local education offices) in rural Burkina Faso, before this information is gathered at the regional and then the central level. The process gives an idea of the current administrative status and capacity in this area, and can be of interest for public expenditure tracking surveys (PETS).

This note is organized in three sections: a sample of documents collected during the field survey at the district education office level (called CEB in Burkina Faso) is outlined in **Section 1**; some documents obtained from school directors are shown in **Section 2**; and in **Section 3**, along with a short description, we give the complete list of the documents collected from school directors, school councils (COGES), parental associations (APE), and local education offices (CEB) during the survey. The survey also collected similar documents from central, regional, and provincial offices (DRENA and DPENA) and communes, but these are not presented here as the focus is on the level closest to the ground.

Section 1. Examples of Administrative Documents collected at District Education Offices (CEB)

Administrative documents collected at the CEB (Circonscription d'Education de Base) can be classified into two types:

- (1) Documents that compile information disaggregated by school throughout the district; and
- (2) Documents whose information is not aggregated for the whole district, or concern only one school due to the nature of the document.

While the formats of these documents are often pre-set by the central or regional levels, it appears from the surveys that there is quite a variation on whether and how CEBs use the forms and fill in the required information. Also, too often the collection of data means the aggregation of these data (see Document 1, which aggregates Document 11 from different schools), and this aggregation is done at every step up the chain, leaving the central level with overall figures not suitable for proper monitoring and tracking.

²⁹ This is a technical note prepared during the analysis of the survey data used for a working paper, *Measuring quality of policies and their implementation for better learning: adapting World Bank's SABER tools on school autonomy and accountability to Burkina Faso*, by Takako Yuki, Kengo Igei, and Angela Demas.

(1) Documents listing each school on various types of information.

These documents include information such as the actual hours of teaching (compared to the official teaching hours), the amount of materials each school received (signed by the school director and APE), the number of textbooks available, and the number of classes and facilities. Such information can be useful if shared with more stakeholders, for example with the commune level *Federation of School Councils* (CCC). This disaggregated information per school should also be available at the central level for proper monitoring of teaching hours, and to identify leakage in public resources.

1. Actual Teaching Hours (Yearly)

Schools are listed in the 1st column (redacted), the total of official hours in the 2nd, the actual number of hours taught in the 3rd, the difference between the two in the 4th, then the reasons for missing hours are split in 5 columns (sick days, family events, service related, etc.), and the last column is the reason for extra hours being allocated.

MINISTRE DE L'EDUCATION NATIONALE
ET DE L'ALPHABETISATION
REGION DE ... **LATAM CENTRAL**
DIRECTION PROVINCIALE DE ... **LAPOSTOLICA**
CIRCONSCRIPTION D'EDUCATION DE BASE DE ... **RCCU - PANEGA**

BURKINA FASO
Unité - Progrès - Justice

FICHE DE SUIVI DE L'EXECUTION DU VOLUME HORAIRE OFFICIEL POUR LA PERIODE **1^{er}/04/2012 à 31/05/2012**
(A remplir par le/la CCEB et à transmettre à la DPEBA le 03 juin au plus tard).

Données	Volume horaire officiel	Volume horaire moyen exécuté	Différence en + ou en -	Causes des pertes (inscrire le nombre d'absences en fin de ligne pour chaque cause)					Raisons des gains
				M*	C*	RS*	RP*	RE*	
	2772	2772	00	-	-	-	-	-	
	4200	3978	-222	100	40	60	10	12	
	1680	1679	-1	00	00	00	01	00	
	2520	2237	-283	90	35	85	50	23	
	3360	2887	-473	30	28	62	60	293	
	LE D.E. N'A JAMAIS ENVOYE DE FICHE								
	1680	1615	-65	10	12	03	10	30	
	5040	4472	-568	78	145	95	100	180	
Total des absences									
Volume horaire moyen exécuté									
Observations /commentaires									

Palmer académique

CCEB de l'Éducation de Base
L'inspecteur
026001 - 01197

2. Distribution of School Stationary Supplies

Schools are listed in the 1st column, and other columns detail the number of notebooks, pencils, and so on, available. Each school's total is acknowledged by the signature of the school director and of the APE/AME (Parental Association or Mothers' Association)

DIRECTION REGIONALE DE L'ENSEIGNEMENT DE BASE
ET DE L'ALPHABETISATION DU PLATEAU CENTRAL
DIRECTION PROVINCIALE DU KOURWEGGO
CIRCONSCRIPTION D'EDUCATION DE BASE DE LAYE

BURKINA FASO
Unité-Progress-Justice
Laye le 09/10/2012

CR 6 / PCE 2A / Laye

ETAT DE REPARTITION DU CARTABLE MINIMUM AUX ELEVES POUR L'ANNEE SCOLAIRE 2012 -2013

ECOLE	200p	100p	48p	32p	Dessin	Gom	Crayon Papier	Taille Crayon	Ardoise	Protégé Cah	Dble Dm	Couleur 06	Couleur 12	Stylo Bleu	Stylo rouge	Equer	Acad	Emargement	
																		Directeur	APE/AME
	819	914	237	108	402	157	157	157	210	767	157	210	112	323	223	50	160		
	508	777	188	152	367	186	186	186	239	656	186	239	66	294	174	56	112		
	619	890	187	152	386	173	173	173	242	701	173	242	78	308	197	53	135		
	545	750	167	128	328	159	159	159	200	597	159	200	68	266	165	53	106		
	153	409	88	77	178	90	90	90	130	314	90	130	31	144	83	34	53		

3. CEP Results (By exam center and school)

Schools are listed from the 2nd column, with the number of students who registered, attended, and passed the exam by gender in the other columns.

Resultats statistiques du CEP par école session 2011

Centres	Ecoles	Présents		F		M		Total		Réussis		Moyenne		Observations
		R	F	R	F	R	F	R	F	R	F			
Zoungou		18	15	33	18	14	35	32	6	11	33	108,95	37,33	
		32	18	50	32	18	50	18	14	32	52,25	77,77	64,00	
		5	7	12	5	6	11	3	6	8	60,00	100	81,81	
		32	43	75	31	43	74	16	32	38	52,60	51,16	52,35	
Zoungou		11	15	26	11	15	26	8	15	24	21,81	100	32,20	
		17	17	34	17	17	34	8	15	24	52,51	88,23	76,58	
		15	30	45	15	28	43	6	12	18	40	138,85	111,96	
		14	15	29	14	15	29	12	14	26	85,71	53,34	85,71	
Zoungou		22	20	42	22	20	42	17	16	33	77,27	80,00	79,57	
		13	16	29	13	16	29	8	11	20	59,23	68,96	68,96	
		13	20	33	13	20	33	5	11	16	38,46	55,00	48,48	
		15	13	28	14	13	27	12	10	22	85,71	76,52	81,18	
	47	48	95	46	48	94	7	8	16	15,30	18,75	17,02		

CEB 7 / PCE 1 / Zoungou

4. Action Plans of the COGES
(One line per school)

For each school (COGES), the number of planned activities, implementation status, planned budgets, the funds effectively raised, and the ratio of the latter two are listed.

Exécution du PA

No.	Nom de COGES	Nombre d'activités prévues	Niveau de réalisation			Taux de réalisation	Montant prévu	Montant mobilisé				Taux de mobilisation de ressources	Observations
			Non entamées	En cours	Réalisées à 100%			Contribution financière de la communauté	Contribution physique et matérielle de la communauté	Apport extérieur	Total		
03		00	02	01	33,33	430.000	30.000	423.000	317.200	390.000	30,69		
04		01	00	00	33,33	260.700	20.000	0	0	25.000	07,67		
06		02	03	00	0	71500	40.250	0	0	21.500	100		
04		02	03	01	25	148.000	113.000	0	0	70.000	46,63		
03		01	02	00	0	124.000	115.000	3000	0	16.500	33,95		
03		02	03	00	0	53750	6500	0	0	6.500	11,05		
03		02	00	00	0	409.000	10.000	15.000	30.000	55.000	11,03		
03		00	02	01	33,33	76.000	0	0	0	0	0		
04		01	02	01	25	135.350	75.000	0	0	0	0		
03		02	00	01	33,33	89.000	55.000	0	0	33.000	60,46		
03		02	01	00	0	336.675	0	128.840	0	55.000	62,35		
03		02	01	00	0	51.000	14.000	26.000	0	40.000	49,38		
04		02	02	00	0	11.500	6000	35.000	0	41.000	36,77		
04		02	00	00	0	85.000	0	0	0	0	0		
04		01	02	01	25	50.000	0	0	0	0	0		
03		01	02	01	25	73.300	71.000	0	0	11.500	30,71		
03		01	01	01	33,33	30.390	2000	9.500	0	34.370	37		
03		02	01	00	0	60.000	34.500	0	0	34.500	57,50		
03		02	01	02	66,66	347.000	135.000	4.750	0	135.000	48,86		
03		02	01	02	66,66	84.000	23.500	0	0	23.500	33,27		
Total	24	85	32	41	12	1431.659.000	270.850	523.640	347.250	164.130	44,51		

5. Statistical Report
(At the start of the school year 2012-2013)

Extract of one page indicating the number of classes, toilets, wells, and so on.

XVII- SITUATION MATERIELLE DES ECOLES

1-Enseignement Public

Ecoles	CLASSES						LATRINES		LOGEMENTS			FORAGES		Cuisines		
	Construites	Ouvertes	Dur	Semi-dur	Banco	Pailote	Simple (nombre de postes)	Ventilées (nombre de postes)	Dur	Semi-dur	Banco	Fonctionnel	non fonctionnel	Inexistant	Dur	Semi-dur
09	07	09	00	00	00	00	06	06	00	00	01	00	00	00	01	00
03	03	03	00	00	00	00	06	06	00	00	01	00	00	00	00	00
06	06	06	00	00	00	00	13	00	00	00	01	01	00	X	00	00
03	03	03	00	00	00	00	06	06	00	00	00	00	00	X	00	00
03	03	03	00	00	00	00	06	06	00	00	00	00	00	00	00	00
03	01	03	00	00	00	00	06	06	00	00	00	00	00	00	00	00
06	03	06	00	00	00	00	04	03	00	00	00	01	00	00	00	01
03	03	03	00	00	00	00	06	06	00	00	00	00	00	00	00	00
03	03	03	00	00	00	00	06	06	00	00	00	00	00	X	00	00
03	03	03	00	00	00	00	06	06	00	00	00	00	00	X	00	00
03	02	03	00	00	00	00	04	01	00	00	00	00	00	X	00	00
03	02	03	00	00	00	00	06	00	04	00	00	00	00	X	00	00
03	02	03	00	00	00	00	08	00	01	00	00	00	00	X	00	00

Page 13/RT DE ... RAPPORT DE RENTREE

(2) Other types of documents collected from the CEB

The other types of documents collected concerned either single schools (such as their inspection report), or aggregated data or information for the whole district (such as the CEB action plan).

6. CEB School Inspection Form

This is a basic template on administrative processes (First page)

BURKINA FASO
Unité - Progrès - Justice

MINISTRE DE L'EDUCATION NATIONALE
ET DE L'ALPHABETISATION
SECRETARIAT GENERAL
DIRECTION GENERALE DE
L'ENSEIGNEMENT DE BASE

**OUTIL DE VISITE
D'ECOLE**

I. ASPECTS ADMINISTRATIFS

I.1 Localisation
 DREBA de : Centre - Est DPEBA de : [REDACTED]
 CEB de : Bogoudo Ecole de : [REDACTED]
 Département/Commune de : Bogoudo

I.2. Identification du directeur de l'école :
 Nom et prénom : [REDACTED] Matricule : 95.240A
 Fonction : DM Déchargé :
 Diplômes et titre de capacité : B.E.P.C. - CAP
 Grade : I.C. Nombre d'année de service : 9ans de fonction : 10m
 Date d'arrivée à l'école : 15/09/2002 venant de : Zabre
 Date de la dernière visite d'école : Néant fait par :

I.3. Situation de l'école :
 Nombre de classes : 05 nombre d'élèves : 408 dont 185 filles et 223 garçons
 Elèves présents : 407 Absents : 07 Pourcentage de présences du mois précédent : 99,21%
 Propreté de la cour : Bonne Embellissement : Inexistant
 Nombre d'enseignants : 05 dont 05 Titulaires et 00 suppléants.

I.4. Etat des manuels et du matériel didactique :
 -Manuels : Ben
 -Matériel didactique : Bon
 -Existence de bibliothèque scolaire : Néant

I.5. Affichages réglementaires (existence) :

1	Le règlement intérieur de l'école	<u>oui</u>
2	Les emplois de temps	<u>oui</u>
3	Les plans d'amélioration collectif et individuel	<u>oui</u>
4	Le tableau statistique des élèves	<u>non</u>
5	Le tableau du personnel	<u>non</u>
6	Les répartitions mensuelles	<u>oui</u>

I.6. Documents tenus par le directeur (existence)

(Second page)

Section I.6 of this document is the check list of documents that the school director should keep at the school.

This check list includes the teachers' presence registry and the school action plan.

This template of the inspection form does not have any section specific to community, APE, AME, or the COGES.

1	Le registre matricule des élèves et des enseignants	oui	11	Le registre de la correspondance administrative	non
2	Le fichier des élèves	oui	12	Le chrono de courrier arrivée	oui
3	Registre du courrier arrivé	non	13	Le chrono du courrier départ	non
4	Registre du courrier départ	non	14	Le cahier de transmission des notes de services et des circulaires	oui
5	Le cahier de délibération des conseils des enseignants	oui	15	Le cahier de bord	oui
6	Le cahier inventaire des manuels et des fournitures scolaires	oui	16	Le cahier de recrutement	oui
7	Le tableau de répartition des manuels et fournitures scolaires	non	17	Le cahier d'absence des enseignants	oui
8	Le cahier de semaine	oui	18	Les cahiers de visites médicales des élèves et des enseignants	oui
9	Le cahier de la cantine	-	19	Le plan d'action de l'école	-
10	Le catalogue de la bibliothèque	-			

Observations: les documents administratifs existent pour la plupart mais certains manquent.

II. Aspects pédagogiques

II.1. Exécution des programmes.

COURS	EN AVANCE	EN RETARD
CP 1 :	-	lecture
CP 2 :	-	lecture
CE 1 :	-	lecture
CE 2 :	-	-
CM 1 :	-	-
CM 2 :	N'existe pas	

-Justification de l'avance : /

-Justification du retard :
 CP1: début difficile pour les élèves
 CP2: Rattrapage du programme CP1
 CE1: suite au programme CP2.

7. CEB School Inspection Form

In this template of a school inspection sheet, Section 5 deals with the school and its surrounding environment (APE, AME, dedicated section).

The comment by the inspector highlights a common challenge that rural schools face:

“There is an evident disinterest by the parents with respect to the education of their children. Illiteracy is one of the reasons.”

5. L'INTÉGRATION DE L'ÉCOLE AU MILIEU :		0	1	2	3
5.1 APE :					
•	Existence : Oui : <input checked="" type="checkbox"/> Non : <input type="checkbox"/>				
•	Dynamisme (fréquence des rencontres) :			X	
•	Apport au fonctionnement de l'école :			X	
5.2 AME :					
•	Existence : Oui : <input checked="" type="checkbox"/> Non : <input type="checkbox"/>				
•	Dynamisme (fréquence des rencontres) :			X	
•	Apport au fonctionnement de l'école :			X	
5.3 Fréquence des visites des parents :					
•	Raisons de ces visites : - <i>Rajoutement de cotisations</i> <i>Repondre aux convocations</i>		X		
5.4 Qualité des rapports entre l'école et le milieu :					
5.5 Qualité des rapports entre l'école et l'administration locale :					
5.6 Existence d'un plan d'action école-communauté : Oui- Non					
5.7 Existence d'activités post-scolaires : Oui : <input type="checkbox"/> Qualité : Non : <input checked="" type="checkbox"/>					
COMMENTAIRES					
<i>Il y a un désintérêt apparent des parents pour l'éducation de leurs enfants. L'analphabétisme en est une des causes.</i>					
6. LE RAYONNEMENT DE L'ÉCOLE DANS LA COMMUNAUTÉ:					
6.1 Influence de l'école sur la qualité de vie du milieu :					
6.2 Réputation de l'école (en fonction des résultats scolaires antérieurs):					
6.3 Utilisation des locaux par la communauté à des fins éducatives :					
COMMENTAIRES					
[Redacted]					

8. CEB Program of Activities

(Cover page and one other page, including the activities with school councils, COGES, APE, and AME).

Here is an extract of a CEB yearly action plan that is broken down into actions planned, expected results, period, person in charge, and so on.

Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Alphabétisation
 Région du Plateau Central
 Direction Régionale du Plateau Central
 Direction Provinciale du Ganzourgou

Burkina Faso
 Unité - Progrès - Justice

CEB (PC 1A) ZAM

**PROGRAMME D'ACTIVITES 2012-2013
 DE LA CIRCONSCRIPTION D'ÉDUCATION**

DE BASE DE ZAM

2-4 Evaluer le personnel enseignant 2-4-1 Evaluation des candidats admissibles aux CEAP et au CAP	Tous les 04 candidats admissibles sont évalués. Tout le personnel enseignant évalué également	2.4.1 PV des évaluations	30/05/12	Equipe d'encadrement
3-1 Assurer la tenue des rencontres périodiques avec les acteurs et partenaires de l'éducation 3-1-1 Participation aux conseils de direction provinciaux et régionaux	Présence de l'inspecteur aux conseils de direction provincial et régional	3-1-1 Le nom du CEB est sur la liste de présence.	Durant toute l'année	Equipe d'encadrement
3-1-2 Rencontre avec les responsables des services internes	Rencontre tenue par trimestre	3.1.2 PV des rencontres disponible.	Par trimestre	Equipe d'encadrement
3-1-3 Rencontre avec les opérateurs en alphabétisation	Rencontre tenue	3.1.3 PV des rencontres disponible.	Février 2013	Equipe d'encadrement
3-1-4 Rencontre avec les maîtres du CM2	Rencontre tenue	3.1.4 PV des rencontres disponible.	par trimestre	Equipe d'encadrement
3-1-6 Deux Rencontres avec les directeurs d'école, les APE/AME/COGES	2 Rencontres tenues	3.1.6 PV des rencontres disponible.	Par semestre	Equipe d'encadrement
3-2 Assurer l'accomplissement des tâches administratives				
3-2-1 Tournée de rentrée administrative et pédagogique	Tournée de rentrée effectuée	3.2.1 rapport de tourné disponible	10/10/13	équipe d'encadrement
3-2-2 Elaboration d'un programme d'activités	Programme d'activités élaboré et transmis	3.2.2 Programme d'activité disponible	30/11/13	équipe d'encadrement
3-2-3 Elaboration du rapport de rentrée	Rapport rédigé et transmis	3.2.3 rapport de rentrée disponible	30/10/13	statistique et carte éducative (SCE)

Section 2. Examples of Administrative Documents collected from School Directors

Documents collected from school directors almost always concerned their own school. However, when CEB have the material means to copy and distribute them all can benefit.

9. Record of Actual Teaching Hours (Weekly Report)

This is the standard form school directors use to keep track of teachers' attendance on a weekly basis.

The number of missed hours is split by reason (sickness, personal leave, work reasons, and so on).

OUTIL DE GESTION POUR LA DIRECTION DES ECOLES PRIMAIRES
FICHE HEBDOMADAIRE DE POINTAGE DES HEURES D'ENSEIGNEMENT PERDUES (pour le mois de novembre 2012)

Semaine 1 : du 05/11/2012 au 11/11/2012

Données	Lundi		Mardi		Mercredi		vendredi		Samedi		Principales causes des absences (inscrire le nombre d'absences en fin de semaine pour chaque cause)					Heures exécutées hors h. off.	
	Matin	Soir	Matin	Soir	Matin	Soir	Matin	Soir	Matin	Soir	M*	C*	RS*	RP*	RE*		
Classes / Maîtres																	
CP1							X	X	X								10h30
CP2																	
CE1									X								
CE2																	
CM1							X	X	X								10h30
CM1A																	
CM2B																	

Certifié exact à le par la / le DE

Semaine 2 : du 12/11/2012 au 18/11/2012

Données	Lundi		Mardi		Mercredi		vendredi		Samedi		Principales causes des absences (inscrire le nombre d'absences en fin de semaine pour chaque cause)					Heures exécutées hors h. off.	
	Matin	Soir	Matin	Soir	Matin	Soir	Matin	Soir	Matin	Soir	M*	C*	RS*	RP*	RE*		
Classes / Maîtres																	
CP1																	
CP2																	
CE1							T	T	T								
CE2		T															
CM1																	
CM1A																	
CM2B		T															

Certifié exact à le par la / le DE

OUTIL DE GESTION POUR LA DIRECTION DES ECOLES PRIMAIRES

10. Record of Actual Teaching Hours (Monthly Report)

This document is the same data as #9 but for a whole month, in this case April 2013.

In this particular example, the Grade 1 teacher did 58% of their official hours, Grade 2 did 91%, Grade 3 did 75%, Grade 4 did 68%, and Grade 6 did 97%.

Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Alphabétisation.
Région de : SUD-OUEST

Burkina Faso
Unité - Progrès - Justice
Année scolaire : 2012-2013

Fiche de suivi de l'exécution du volume horaire officiel pour le mois de Avril

Classes	Volume horaire officiel	Volume horaire exécuté	Différence en + ou en -	Nombre d'heures perdues par cause				Raisons des gains
				M	RS	RP	Autres	
CP1	73h30	52h30	-21h00	26h00	13h00	—	25h	+8 heures au CE2 grâce aux heures du jeudi et des heures supplémentaires des autres jours.
CP2	106h00	101h30	-4h30	—	—	4h00	6h30	
CE1	94h30	32h00	-62h30	—	23h30	4h00	4h30	
CE2	86h30	86h30	0h00	—	—	4h00	36h30	
CM1	80h30	40h40	-39h50	—	—	13h00	27h40	
CM2	122h30	4h00	-118h30	—	—	—	64h00	
Totales heures perdues			-180h10	26h00	36h30	25h00	92h10	
Volume horaire Moyen exécuté		96h25		✓	✓	✓	✓	

observations/Commentaires:
RAS
CEB.M/SOL/M

11. Record of Actual Teaching Hours (Yearly Report)

This document gives the same data as #9 and #10 but for a whole year.

This school has multi-level classes (i.e. two grades into one class) typical of smaller schools. The three classes exceed the yearly official hours (112%, 112% and 119% respectively) through supplementary courses.

MINISTRE DE L'EDUCATION NATIONALE ET DE L'ALPHABETISATION
 REGION DE ...
 DREBA DE ...
 CEB DE ...
 ECOLE DE ...

Unité - Progres - Justice
 Année scolaire 2011-2012

Volume horaire officiel pour le mois de 2011-2012

(à remplir à la fin de chaque mois par le/la DE et à transmettre à la CEB le 10 du mois suivant au plus tard)

données / classes	Volume horaire officiel	Volume horaire exécuté	Différence en + ou en -	Nombre d'heures perdues par cause				Raisons des gains
				M	RS	RP	AUTRES	
CP	96.4h	107.8	+11.7	2.7	2.7	10.5	3.3	Cours de rattrapage pendant et samedi, soir, heures supplémentaires.
CE		107.8	+11.7	2.7	2.8	10.5	3.3	
CM		115.0	+18.9	2.1	3.1	12.5	3.3	
Total des heures perdues	00			6.6	8.0	33.5	9.9	
Volume horaire moyen exécuté		320.6						

M= maladies ; RS= raisons de sociale (événements heureux ou malheureux) ; RP= raisons professionnelles (formation, stage de recyclage, GAP, conférences, dépôt de courrier...); autres :

Observations/commentaires :
 NB Insister sur les expériences à partager en cas d'écarts positifs, et les mesures à prendre pour rattraper le temps perdu en cas d'écart négatif en précisant la/les classe (s) concernée (s)

Certifié exact à ...

12. Receipt of Textbooks (Signed by APE)

This is the standard template nationwide for the receipt of textbooks by the school. It is signed by 4 people: the school director, the person in charge of materials at the CEB, the head of the CEB, and the president of the parental or mothers association of the school.

MINISTRE DE L'ENSEIGNEMENT DE BASE ET DE L'ALPHABETISATION
 SECRETARIAT GÉNÉRAL
 DIRECTION DE L'ALLOCATION DES MOYENS SPÉCIFIQUES AUX ÉCOLES
 SERVICE DE GESTION DES MANUELS SCOLAIRES

BON DE SORTIE N° 1057756
 Burkina Faso
 Unité - Progres - Justice
 Année Scolaire 2011-2012

DESTINATAIRE : DREBA Centre Est-Boulgou CEB de Bégué de

Titre / Classes	Lecture/Guide				Histoire/Guide				Calcul/Guide				Observation/Guide				Géographie/Guide				Total			
	CP1	CP2	CE1	CE2	CM1	CM2	CE1	CE2	CM1	CM2	CP1	CP2	CE1	CE2	CM1	CM2	CP1	CP2	CE1	CE2		CM1	CM2	
Livres de l'élève/Quantité	30	23	55	-	34	12	-	-	-	-	-	24	-	20	-	-	36	-	20	-	-	10	10	274
Guide du Maître/Quantité																								

Dictionnaires Neant

18/11/2011

SD-5/CEAB / Fingla

13. Student Score Card

(With signature of parents)

This is a typical scorecard, here of the second trimester.

All different subjects are graded on a scale of 10 or 20, the average is out of 10 (in this case 8/10), and the rank of the student in the class is given (in this case, she is first).

It is signed by the teacher with an observation, and signed by the parents.

As for many French-speaking countries, the passing mark is the average (i.e. 5 out of 10), and the maximum grade is rarely achieved.

Composition du 2^e trimestre: Réserve de note

Redaction	9
Dictée	00
Etude de texte	18
Présentation	8
Dessin	8
Histoire Geo	12
sciences	12
opération	18
Problème	12
Lecture	8
Recit/chant	8
Total	128 160
Moyenne	8,00 10
Rang	1^{er} / 63 élèves
<u>Le maître</u>	ses parents
Travail acceptable.	<u> </u>
<i>H</i>	

SD-09a/PC4A/Maguel A

14. Stationary Receipt
(Signed- among others - by the COGES president)

This receipt was issued by the commune, as they are in charge of school materials procurement.

It lists the quantities of the materials received and it is signed by the school director, the president of the COGES, the person in charge of education at the commune's office, and an inspector of the provincial education office (DPEBA).

COMMUNE RURALE DE SOURGOUBILA
CIRCONSCRIPTION D'EDUCATION DE BASE DE SOURGOUBILA
SERVICE DE LA GESTION

BURKINA - FASO
Unité - Progrès - Justice
EXERCICE 2012- 2013

ORDRE DE SORTIE N° 018/2012

Il a été livré le matériel ci-après destiné à l'Ecole Primaire Publique de
MEKO

N°	Libellé	Quantité	Nombre de cartons	Unité	Obs
1	Cahiers de 192 pages	478			
2	Cahiers de 96 pages	621			
3	cahiers de 48 pages	280			
4	Cahiers double ligne 32 pages	104			
5	Cahiers de dessin	268			
6	Ardoises	91			
7	Crayons de papiers	162			
8	Crayons de couleurs de 6	162	x		
9	Crayons de couleur de 12	106			
10	Doubles décimètres	162	x		
11	Equerres	110			
12	Taille crayon	110			
13	Gommes	162			
14	Stylos bleus	216			
15	Stylos rouge	177			
16	Stylos vert	177	x		
17	Protèges cahiers	268			
18	Trousses mathématiques	106	x		
19	Craie blanche	18			
20	Craie de Couleur	06			
21	Cahier Grand Forma (192 pages)	12			
22	Stylo bleu	12			
23	Stylo rouge	12			

Je soussigné Yago Eric Steve
CNIB N° 32832174
Du 19/02/2012 à 19/02/2012
Secteur d'établissement [Redacted]

SD-6a/PC2B/Mebo

Reconnais avoir reçu des articles ci-dessus désignés
Le 19/02/2012
Le Directeur [Redacted]

Le Gestionnaire de l'Education De la Matière [Redacted]

Le Président COGES [Redacted]

Le Gestionnaire de L'Inspection [Redacted]

Attaché d'Administration Scolaire et Universitaire [Redacted]

Attaché d'Intendance Scolaire et Universitaire [Redacted]

15. School Action Plan of COGES

This shows the template used by COGES for their action plans, listing the planned activities (here, one of the activities is to organize supplementary classes), tasks, period, cost (here split into unit cost and total cost), funding source, and person in charge.

Almost all COGES action plans follow this template but very few are printed like this one.

Circonscription d'Education de Base de **Absouya** Année scolaire 2012-2013
 Ecole de **Bendogo**

PLAN D'ACION DU COGES DE L'ECOLE DE BENDOGO

Activités	Tâches	Période	Coût unitaire	Quantité	Coût total	Source de financement	Responsable de suivi
Sécurisation des élèves au terrain de sport : remblayer les trous	*Achat de banco (charetée)	31/01/2013	1000F	5	5000F	Communauté	Conseiller du village
	*Travaux de remblage		--	--	2500F		
	*Rafraichissement		--	--	3000F		
SOUS TOTAL 1					10 500 F CFA		
Construction de la clôture d'un logement de l'école	*Achat de briques	28/02/2013	50F	500	25000F	APE	Président COGES
	*Main d'œuvre construction		--	--	5000F		
	*Achat d'eau		250F	5	1250F		
	*Achat banco		1000F	3	3000F		
SOUS TOTAL 2					34250 F CFA		
Organisation de cours les jeudis au profit des élèves	*Soutien au cours	Jusqu'en fin d'année scolaire	15000F	2	30000F	AME	Président APE
	*Suivi et accompagnement		1000F	6	6000F		
SOUS TOTAL 3					36 000 F CFA		
Mise en œuvre du plan	Déplacement sur Absouya	Jusqu'en fin d'année scolaire	2500 F	10	25000F	APE	Présidente AME
	Déplacement sur Ziniaré		10000F	2	20000F		
SOUS TOTAL 4					45 000 F CFA		
TOTAL DES SOUS TOTAUX					125 750 F CFA		

COG-PC-04-03/PC28/Bendogo

16. COGES Activity Report

This is a typical COGES activity report. It follows a template but is drawn by hand since computers and printers are still rare at the school level.

Along with the list of planned activities, information on whether they were carried out, the planned budget, the level of execution, and the amount effectively used.

One of the activities in this example is the organization of supplementary courses.

Burkina Faso
Ministère de l'Éducation Nationale
et de l'Alphabétisation
Région/DREBH: Plateau Central
Province/DPEBH: Ganzourou
Commune de Kogho
CEB de Kogho
Ecole/COGES: [REDACTED]

Effectif année en cours: 834 G1/T2
Nombre d'activités programmées: 0
Nombre d'activités réalisées: 07
Nombre d'activités additionnelles:

Montant mobilisé à ce jour
 $763\,750 \times 7 = 5\,346\,275$
% de mobilisation = 77,77%

BILAN DES ACTIVITES DU COGES

Activités Programmées	Activités Réalisées	Montant Prévu	Niveau de réalisation des activités			Estimation de l'apport physique de la communauté	Observations
			Taux de réalisation	en cours	non réalisés		
Sécurisation de la cour de l'école	X	53 000F	100%			53 000F	
Sensibilisation pour la scolarisation		17 500F	0%		X	0F	
Hygiène et propreté	X	223 750	100%			30 000F	
Réparation de la pompe	X	30 000F	50%	X		0F	
Fonctionnement du COGES	X	31 500F	100%			21 500F	
Acquisition des ardoises géantes		50 000	0%		X	0F	
Soutien aux examens blancs	X	45 000	66,66%			10 000F	
Cours de soutien aux élèves de C12	X	263 000	100%			254 000F	
Champ scolaire	X	50 000	12,5%	X		62 50F	
		763 750				374 750	

17. Back to School Day Statistical Report

This is a report School Directors are to fill out at the beginning of the school year. There are different templates.

This example shows the section on the school's furniture (tables, benches, blackboards, etc.), and the CEP and JHS entrance exams' results of the previous year.

VIII. EQUIPEMENTS SCOLAIRES

Bureaux / tables pour maitres	Table - bancs	Armoires et placards	Tableaux noir
09	131	02	08

IX. MATERIELS DIDACTIQUES

L'école a-t-elle :			
- Compendiums métrique?	oui (x)	non ()	
- Compendiums scientifique?	oui ()	non (x)	
- Cartes murales ?	oui ()	non (x)	
- Globe terrestres?	oui ()	non (x)	

X. RESULTATS DES EXAMENS DE LA SESSIN DE JUN 2012

EXAMEN	CANDIDATS								
	Présentés			Admis					
				CEP			Entrée en 6 ^e		
	G	F	GF	G	F	GF	G	F	GF
C.E.P seul	00	04	04	00	02	02	XXX XXX	XXX XXX	XXX XXX
Entrée en 6 ^e seule	03	08	11	XXX XXX	XXX XXX	XXX XXX	03	08	11
C.E.P. et Entrée en 6 ^e	59	57	116	20	22	42	25	09	34

=====
 veuillez indiquer ci-dessous les difficulté éventuelles que vous avez rencontrées en remplissant cette fiche ou tout renseignement supplémentaire qui pourrait aider à l'interprétation des données fournies:

Je certifie que les informations rapportées dans ce questionnaire sont correctes

Le Directeur de l'école : _____ (signature)

Date 19/10/2012

Section 3. Overview of the Documents collected at CEBs, Communes, and Schools

Unlike documents collected at by the central level, at the local level most documents were photographed by the surveyors. Very few were copied or given in an electronic format.

CEB document number, Name (in French-English)	Remarks (**: possibly relevant for monitoring the implementation of policies on COGES or for sharing with COGES to make it more functional for school improvement)	
CEB 1 Etat nominatif du personnel enseignant [List of Teacher Names, 2013]	A standardized document. It is divided into 2 sections, one for personnel in the office per se, the other for teaching personnel. The information includes: name, employee number, school, sex, class, length of service at the position and in total, highest degree	
CEB 2 Programme d'activités de la CEB [CEB Activity Program, 2013 or 2012]	Yearly action plan of the CEB. COGES may or may not be mentioned depending on the CEB's activities. If the CEB had activities regarding COGES, this is mentioned. If not, there is no mention of COGES	**
CEB 3 Programme d'activités menées de la CEB or Rapport d'activités [Activity Program by the CEB or Activity Report 2012]	Yearly activity report of the CEB. COGES may or may not be mentioned depending on the CEBs activities	**
CEB 4 Rapport statistique de rentrée scolaire [Statistical Report at the Start of the New School Year 2012-2013]	A standardized report throughout the Country. Mainly statistical data concerning school infrastructure, personnel and students, and CEP results. Nothing on textbooks (CEBs without computers copy the template by hand)	**
CEB 5 Enquête statistique rapide de Rentrée Scolaire par école [Quick Statistical Survey at the Start of the New School Year 2012-2013 by School]	A brief statistical report that covers some areas covered by CEB 4 (infrastructure, personnel and students). However, this one includes data on textbooks (reading and math only), along with students' information (number per class in each school)	**
CEB 6 Projet de budget de l'APE pour la CEB [APE Budget Project for CEB]	CEBs run on a budget provided by the Union of APE at the commune level. Three kinds of documents were collected (there was a very poor collection rate overall): The vote of the Union of APE for the funding of the CEB 1. The budget of the CEB. This one shows that they expect their revenue to come from the number of students (through the APE contribution; at 100FCFA to 200FCFA per student) 2. Finance book of the CEB. The revenue is entered as "contribution from school XX"	

<p>CEB 7</p> <p>Résultats statistiques du CEP par école</p> <p>[Statistical Results of CEP 2012 by school]</p>	<p>CEP results by school (often by an exam center that covers several schools)</p>	**
<p>CEB 8 and 9</p> <p>Tableau Synoptique de l'évaluation du Second Trimestre par école</p> <p>Tableau Synoptique des résultats des Compositions Harmonisées du Second Trimestre</p> <p>[Synoptic Chart of the 2nd Trimester Examination 2012-2013 of the CM2 class by school; Synoptic Chart of Harmonized Examinations' Results of the 2nd Trimester 2012-2013]</p>	<p>Each document shows the number of students, for each grade and each subject, that are below average (score from 0 to 4.99), and the number of students above average (score 5 to 10). A score of 5 out of 10 is a passing score</p> <p>When the CEB aggregates those numbers, some do include the passing rate, depending on the template they have. Most have only the gross numbers, but a passing rate can be easily calculated</p>	**
<p>CEB 10</p> <p>Outil/Fiche de visite d'écoles*(les plus récents outils de visite de l'ensemble des écoles de la CEB)</p> <p>[School Inspection Form (the most recent tool for visits of every school in the CEB)]</p>	<p>(Poor collection rate. Most submitted a teacher (or class) inspection sheet instead). This document exists in 3 different templates:</p> <ul style="list-style-type: none"> • One detailed report that has a section requiring some information on community participation (“integration of the school within its surroundings”) • One detailed report that has no such section but has an “other activities” section that can address this topic • One very brief report that has no section on this topic 	**
<p>CEB 11</p> <p>Fiche de l'exécution du volume horaire officiel par école pour l'année 2012</p> <p>[Sheet of the Official Number of Hours Worked by School for 2012]</p>	<p>Based on SD 3 (teacher's attendance per class/teacher) and SD 4 (teachers' attendance per school). No parental representative (APE/AME) signs any of these documents</p>	
<p>CEB 12</p> <p>Fiche d'expression des Besoins en Manuels et Guides de l'année de la CEB</p> <p>CEB 13: par école de la CEB</p> <p>[CEB 12: Schools textbooks, total needs; CEB13: same per school]</p>	<p>CEB12 is the aggregate of CEB13. CEB13 is for the detailed needs per school and it has not only the needs in new textbooks, but also the existing number of usable textbooks in each grade and topic. There is no standardized format but the information in the document is always the same (sometimes the information on existing textbooks is more or less extensive, i.e. including their condition or not)</p>	
<p>CEB 14</p> <p>Bons de Sortie des Manuels et Guides de la CEB de l'année</p> <p>[Receipt of Manuals and Guides by the CEB for 2013]</p>	<p>This is standardized throughout the country. It is the receipt for the textbooks delivery from the DPENA to the CEB. Signed by the “gestionnaire of the CEB” (person in charge of goods), the head of the CEB and the transporter</p>	

<p>CEB 15 Bons de sortie des manuels et guides de la CEB par école de l'année 2013 [Receipt for Manuals and Guides from the CEB to Schools in 2013]</p>	<p>Same as SD 5. Along with information on quantity per grade of textbooks and teachers guides received, this receipt is signed by the SD, the President of APE or AME, the Chief of the CEB, and the person in charge of textbooks at the CEB</p>	
<p>CEB 16 Expression des Besoins en Fournitures Scolaires par Ecole de la CEB de l'année 2013 [Need for School Stationery and Teacher's Guides by Schools of the CEB for 2013]</p>	<p>Need for stationery for each school in the district</p>	
<p>CEB 17 Rapport de Gestion des Fournitures Scolaires [Management Report on School Stationery 2012-2013]</p>	<p>This is a document compiled by the "Gestionnaire of the CEB" (person in charge of materials and goods). There are different formats:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aggregate number by kind of materials received, the number of materials distributed, and what's left in stock • Detailed figures of materials distributed, by school • Detailed figures of materials distributed, by grade 	
<p>CEB 18 Situation de Distribution des Manuels et des Fournitures Scolaires de l'Année (par école) [Textbooks and School Stationery Distribution Status for 2013 (by school)]</p>	<p>Information is about textbooks and materials distributed (i.e., no info on stocks), and is detailed per school</p>	
<p>CEB 19 Fiche Synthèse des Plans d'action des COGES de la CEB [Summary Sheet of the Action Plans of the COGES of the CEB, 2012]</p>	<p>Information about the plan of action of each COGES in the CEB</p>	<p>**</p>

Commune Document Number Name (in French-English)	Remarks (**: possibly relevant for monitoring the implementation of policies on COGES, or for sharing with COGES to make it more functional for school improvement)	
<p>CL 1a Fiche de Renseignement sur les Elus Locaux de la Mairie [Information sheet on local representatives of the Commune, 2013 or 2012]</p> <p>CL1b Liste des Commissions Techniques [List of Technical Commissions of the Commune, 2013 or 2012]</p>	<p>The requested document is not just a list of the elected officials, but a document that also provides information on their gender, age, occupation, political affiliation and education level</p> <p>CL1a also lists who belongs to which technical commission so most communes provided CL1a for both CL1a and 1b</p>	
<p>CL 2 Plan Local de Développement de la Commune, (Le plus récent) [Local Development Plan of the Commune (the latest)]</p>	<p>If a development plan exists and was submitted, which was not always the case, there is always an education chapter in it</p>	**
<p>CL 3 Budget Primitif de Gestion de la commune [Primary Budget for the Commune's Management, 2013 or 2012]</p>	<p>Budget form, with standardized accounting labels. Concerning spending on school materials, budget line labeled 605 gives the amount voted on. CL3 does not show that the money was effectively spent, nor on what it was spent in detail. No mention of textbooks, which are still dispatched from the central level</p>	**
<p>CL 4 Rapport Financier Annuel de la Mairie » ou « Rapport d'exécution Financière Annuelle de la Mairie [Annual Financial Report of the Commune or Annul Financial Implementation Report of the Commune, 2012]</p>	<p>This document is pretty rare. It is not usually a detailed report that shows every line of budget as in the Budget document (CL3). More often, it is a summary with the planned and actual balance of spending and income in big categories (operations, investments, and so on)</p>	
<p>CL 5 Facture d'achat des Fournitures Scolaires [Invoice for the purchase of school stationery, 2012-2013]</p>	<p>Invoice showing the purchase of school materials. This is one of the few documents that almost all communes provided. Since the money is originally transferred from the government to the communes, who then spend it on school materials, we suspect the "invoice" is also needed for the commune to justify their spending to the central government, hence the excellent collection rate</p>	**
<p>CL 6 Etat de répartition des Fournitures Scolaires au Niveau de la commune [Distribution status of school stationery in the Commune, 2012-2013]</p>	<p>Rare document in the gathered evidence. The best example shows the details of materials for each school with the signature of the director and of AME/APE. It is in fact a CEB document seemingly shared with the commune office</p>	**

<p>CL 7 Procès-verbal de Création de l'union des COGES de la Commune [Minutes of the Creation of the COGES's Union of the Communes]</p>	<p>Info on the establishment of the Union of COGES at the commune level. The document gives:</p> <ul style="list-style-type: none"> • The number of voters without the COGES they are from • The names of the COGES for those elected onto the Board 	<p>**</p>
---	--	-----------

School, APE or COGES Document Number Name (in French-English)	Remarks (**: possibly more relevant to the implementation of policies on COGES)	
SD 1 Rapport Statistique de Rentrée Scolaire [Statistical Report of a School at the beginning of the year, 2012/2013]	This evidence document comes in different templates: <ul style="list-style-type: none"> • A brief overview (on teachers, students, and school materials) • A document providing raw numbers that must be reported back to the CEB very quickly (by early November) • A similar document with more statistics (e.g. distance between school and students home), and has a section on the CEP and JHS entrance exam of the previous year only. This is a national template that is to be filled out between November 10th and 20th • Some schools provided a copy of the “Enquete Annuelle” (yearly study) by the DEP (Departement des Etudes et de la Planification) filled out on “National Statistics Day” 	**
SD 2 Rapport de Fin d'année Scolaire(ou/et) Situation de l'école en Fin d'Année Scolaire [Year End School Report (or/and) Situation of The School at the End of the School Year, 2011/2012]	This evidence document has different templates: <ul style="list-style-type: none"> • According to the MOE's instructions, the yearly report made for the planning department (DEP) can also be used as the end of year report • Sometimes the end of year report is a written report (often the minutes of the last teachers' meeting), along with important data as judged by the SD. In this case, the SD may include the results of one harmonized test along with the CEP results. There is also a case that had a comment on handicapped students 	**
SD 3 Fiche de l'exécution du Volume Horaire Officiel Pour La Période du 1 ^{er} /10/2011 au 31/5/2012 (par enseignant dans chaque école) [Implementation sheet of the Official Hourly Volume for the Period of 1/10/2011 to 31/5/2012 (by teacher)]	SD 3 is a monthly report and the information is split per teacher/class. Some formats have each teacher sign their attendance report. There could be room for COGES or APE to sign this as well Some schools provided weekly teachers' attendance reports	**
SD 4 Fiche de l'exécution du Volume Horaire Officiel Pour La Période 1/10/2011 au 31/5/2012 par école [Sheet of the Execution of the Official Hourly Volume for the Period 1/10/2011 to 31/5/2012 (per school)]	Identical to CEB 11 <Fiche de l'exécution du volume horaire officiel par école dans chaque CEB>	

<p>SD 5 Bon de sortie des Manuels scolaires [Receipt of school textbooks, 2011/2012 (by school)]</p>	<p>Along with info on quantity per grade of textbooks and teachers guides received, this receipt is signed by the SD, the president of APE or AME, the Chief of the CEB, and the person in charge of textbooks at the CEB</p>	<p>**</p>
<p>SD 6a Bon de Sortie des Fournitures Scolaires au Niveau CEB [Receipt of School Materials at the Level of CEB, 2012-2013]</p>	<p>Not standardized, format depends on the commune</p> <p>There are many variations as to who signs this document. A non-exhaustive list is: signed by the sender, the receiver, the SD, the person in charge from the Mayor's office, and the COGES President</p>	<p>**</p>
<p>SD 6b Etat de Répartition des Fournitures Scolaires Niveau Ecole [State of Distribution of School Materials by School Level, 2012-2013]</p>	<p>Formats vary (it is done in each school) as to who signs this document. It includes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Inventory document per class, signed by no one • Inventory per class, signed by the SD and the teacher (most common) • Same as #2 with extra signatures (APE, Commune officer, CEB, COGES, and so on) 	<p>**</p>
<p>SD 7 Registre d'appel Journalier de la Classe de CM2, Année Scolaire [Daily Class Registry of the CM2, School Year CM2, 2012/2013]</p>	<p>These are standardized throughout the country. The first page has the list of students with their date of birth, date of entering the school, name of parents and their job (although these parts are seldom filled in), then monthly pages for absences</p> <p>Absence of students is noted by half-days for the month on the page of that month, then a calculation of monthly absences is made for the class. It is signed by the teacher and the SD. The summary of this information can be shared with COGES to discuss the solutions for student absence</p>	<p>**</p>
<p>SD 8 Registre de Fréquentation Scolaire des Elèves de L'école [Registry of Attendance of the Students of the School, 2011-2012]</p>	<p>This information seems always to be taken from the monthly summary table that exists in SD 7 (and not from trimester summaries sent to CEB as we also had in our sample evidence)</p> <p>This monthly table is signed by the director, and by the inspector (it seems during his visit)</p>	<p>**</p>

<p>SD 9a Bulletin de Note du 2nd Trimestre de l'Année (pour un élève de CM2, CM1 au cas échéant) [School Report of the 2nd Trimester of the Year 2012-2013 (for students of CM2, CM1 if applicable)]</p>	<p>As long as the document provided is <u>the student score card</u> with detailed grades, it always has the same format throughout all regions, so this is probably a national template. It lists grades in each subject (writing, dictation, history, etc.). Subjects have different weights (they are scored out of 10 points or out of 20 points). The total score (out of 160 points), the average (out of 10 points), and the rank of the student is written</p> <p><u>There is the signature of the parents, and of the teacher</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Sometimes the teacher writes a brief observation. As customary in a French speaking system, the observation is usually pretty strict and seems mostly based on the grades, not on the ranking (a good ranking with a low grade is not lauded) • There is no information other than the grades (learning achievement). <u>No information is given on attendance on this document.</u> However, anything can be addressed in the teacher's observation (e.g. "Average work (is being lazy))." We suspect that if a student has an attendance problem, it can be addressed in the observation • There are some other templates which seem to come from different documents – and are probably for school records, as opposed to being a score card given to parents 	<p>**</p>
<p>SD 9b Résultat du 2nd Trimestre des Elèves du CM2 ou de CM1 [Results of 2nd Trimester of Students of the CM2 or of the CM1, 2012-2013]</p>	<p>This shows the results of each student in each subject. If the tests were part of "harmonized tests" then the aggregate data should be used to make SD10</p> <p>Some SD actually gave the SD 10 (aggregate data for the class, not detailed per student)</p>	<p>**</p>
<p>SD 10 Tableau Synoptique de l'évaluation du 2nd Trimestre de la Classe de CM2, 2011-2012 [Chart of the Assessment of the 2nd Trimester of the Classes of CM2, 2011-2012]</p>	<p>(Similar to CEB 8)</p>	
<p>SD 11 Résultats Statistiques du CEP [Statistical Results of CEP 2012]</p>	<p>Results of the primary school graduation exam, the CEP. Different format (either just the school, or all CEB results)</p>	<p>**</p>

<p>APE 1 Registre de Cotisation des Parents d'élèves ou/et « Cahier de Gestion Financière de APE [Registry of the Contributions of the Parents of Students 2012-2013, and/or Financial Management Statistics, 2012-2013 of the APE]</p>	<p>Financial book of the APE. Most APEs submitted this</p>	<p>**</p>
<p>COGES 1 Procès-Verbal de l'Assemblée Générale Elective des Membres du Bureau du COGES [Minutes of the General Assembly of the Administrative Members of the COGES]</p>	<p>The number of voters at the COGES general assembly is shown and split by gender</p>	<p>**</p>
<p>COGES 2 Liste de Présence des Membres du COGES au Cours d'une Assemblée Générale [Attendance list of Members of the COGES in General Meetings 2012-2013]</p>	<p>When provided, this list has different formats: just names, names with signature (most common format), age, sex, signature, and verification of voting</p>	<p>**</p>
<p>COGES 3 Plan d'Action Annuel 2012-2013 du COGES (toutes les pages) [COGES Annual Action Plan for 2012-2013]</p>	<p>All COGES action plans collected follow the same template: Activities/Tasks/Duration/Cost/Financing source/Person in charge. Cost may be subdivided into: unit cost/quantity/total cost</p>	<p>**</p>
<p>COGES 4 Rapport Annuel d'activités du COGES, ou « Fiche de Bilan Collectif Final du COGES [Annual Report of the Activities of COGES, or 'Certificate of Final Collective Review of the COGES' 2011-2012]</p>	<p>There are 3 kinds of reports collected: (i) an external one for the CEB, (ii) a detailed one, and (iii) a summarized one</p>	<p>**</p>

(END)

Résumé en japonais

要約

教育分野における優先的な開発目標は、学校へのアクセス増加から学習成果の質向上へシフトしてきた。就学率は伸びても学びが十分ではないという問題の解決に向け、各国では政策の見直しが進みつつある。こうした中、国際的なグッドプラクティスや先行研究に基づいた政策分析をサポートするため、教育制度の国際比較分析ツール（通称 SABER: サベール）とデータベースの開発を、世界銀行は他ドナーとも協力をしながら進めてきた。本研究は、SABER の中でも特に学校運営制度（通称 SBM）という JICA の協力実績も多い分野に関する政策を評価するツールの改善に向け、世銀チームと共同で実施したものである。これまでの SBM に関する途上国の先行研究はラテンアメリカが中心であった。

本論文では、ブルキナファソの学校運営制度に係る政策の質と実施度について検証している。より良い学習成果の達成に向けた学校運営委員会の機能、及び分権化や学習評価政策とのシナジー効果に着目して分析している。

分析の結果、ブルキナファソでは、COGES と呼ばれるコミュニティ参加型学校運営委員会の役割に係る法令やガイドラインが整備されたことにより、政策の質は比較的向上していることが示された。また、分権化政策も地方自治体への権限移譲という点では概ね高く、また、学習評価政策も学習評価の頻度では高く評価された。他方で、これらの政策は、本来の意図通り十分に実践されているとは限らず、関係者間での実施度に差があることが村落部の学校や地方自治体等から収集したデータによって明らかにされた。

まず、学校運営委員会 (COGES) は、その機能度に差がある。この機能度を表す指標として、学校への COGES の貢献金額に着目すると、それは COGES の総会や COGES 同士の連合の有無などのガイドラインが意図する手順の実践度とも有意に関連している。民族構成等の他のコミュニティ要因を制御しても結果は同じである。この COGES の機能度が高い学校では、教科書数や補習授業時間数といった学習環境、また卒業試験の合格率といった学習成果の質も比較的高い傾向がある。さらに、学習評価結果をより活用していることもより良い学習成果と関係しており、地方分権化の実践度に係る関係者間の共通認識の高さも補習授業時間の長さとの正の関係を示した。参加型学校運営委員会に係る政策の実施を、学習評価結果の活用や分権化と共に強化することは、より良い学習成果を達成するために重要であることが示唆された。