

# La résorption des disparités géographiques d'éducation à l'épreuve de la crise sécuritaire au Burkina Faso

---

Issiaka OUEDRAOGO<sup>1</sup>

## Résumé

Confronté à de fortes disparités géographiques d'éducation, le Burkina Faso met en œuvre des actions et programmes d'éducation prioritaires depuis 1997-1998. Ils ont permis d'améliorer les Taux Brut de Scolarisation (TBS) dans les zones bénéficiaires avant que la situation ne se dégrade à partir de 2016 du fait de la crise sécuritaire. À partir d'une exploitation de données secondaires, notamment les annuaires statistiques du Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Alphabétisation et de la Promotion des Langues Nationales (MENAPLN) et des rapports statistiques du Secrétariat Technique de l'Éducation en Situation d'Urgence (ST-ESU), l'article analyse les évolutions observées grâce à ces politiques d'éducation prioritaires (PEP). Par la suite, il montre comment la crise sécuritaire a annihilé les progrès réalisés par le Burkina Faso en matière de résorption des disparités géographiques d'éducation. Au regard de ces évolutions, la crise sécuritaire et son impact sur le secteur de l'éducation se révèlent comme des dimensions à prendre en compte dans la poursuite des PEP au Burkina Faso si le pays maintient ses objectifs d'éducation pour tous.

**Mots-clés :** Burkina Faso – disparités géographiques – crise sécuritaire – province prioritaire – Politique d'éducation prioritaire

## The resorption of geographical disparities of education in the face of the security crisis in Burkina Faso

### Abstract

Faced with strong geographical disparities in education, Burkina Faso has been implementing priority education actions and programs since 1997-1998. They made it possible to improve the Gross Enrollment Rates (GER) in the beneficiary areas before the situation deteriorated from 2016 due to the security crisis. Based on the use of secondary data, in particular the statistical produced by the Ministry of National Education, Literacy and Promotion of National Languages (MENAPLN) and the statistical reports of the Technical Secretariat for Education in Emergencies (ST-ESU), the article analyzes the changes observed through these priority education policies (PEP). Subsequently, it shows how the security crisis annihilated the progress made by Burkina Faso in reducing geographical disparities in education. In view of these developments, the security crisis and its impact on the education sector are

---

<sup>1</sup> Chargé de recherche, Centre National de la Recherche Scientifique et Technologique/ Institut des Sciences des Sociétés (CNRST/INSS), Ouagadougou, Burkina Faso, [ouedraaka80@yahoo.fr](mailto:ouedraaka80@yahoo.fr).

revealed as dimensions to be taken into account in the pursuit of PEPs in Burkina Faso if the country maintains its education for all objectives.

**Keywords:** Burkina Faso – geographic disparities - security crisis - priority province - Priority education policy

## Introduction

Confronté à un faible taux de scolarisation après trois décennies d'indépendance, le Burkina Faso s'est engagé à faire de l'éducation une priorité de développement lors de la conférence mondiale pour l'Éducation Pour Tous (EPT). Il s'y est investi et a bénéficié de l'accompagnement des partenaires au développement. Les investissements qui en ont suivi ont permis de réaliser des progrès, en témoigne l'accroissement de son Taux Brut de Scolarisation (TBS) qui est passé de 30,69 % en 1991-1992<sup>2</sup> (MEBAM<sup>3</sup>) à 38,4% en 1996-1997 (MEBA, 1999). Ces progrès apparaissaient faibles au regard des ambitions des gouvernants. En outre, ils cachaient de fortes disparités géographiques d'éducation. En 1996-1997, la province du Yagha avait un TBS de 6%, alors que ce taux était de 87,6% dans le Kadiogo.

Dans l'optique de résorber ces disparités géographiques d'éducation, les gouvernants se sont engagés à partir de 1997-1998 sur des actions qui s'apparentent aux Politiques d'Éducation Prioritaire (PEP). Il s'agit « *des politiques visant à agir sur un désavantage scolaire à travers des dispositifs ou des programmes d'action ciblés ..., en proposant de donner aux populations ainsi déterminées quelque chose de plus (ou de "mieux" ou de "différent")* » (D. Frandji et al., 2009, p.17).

Au Burkina Faso, comme c'est le cas en Argentine (C. Indarramendi, 2015), le concept de PEP n'est pas officiellement utilisé dans la gouvernance du secteur de l'éducation. Cependant, il pourrait se ramener aux programmes et projets qui accordent la priorité en matière d'investissements scolaires à certaines entités administratives par rapport aux autres, l'objectif étant de résorber les disparités géographiques d'éducation. Ces programmes ont été menés à l'échelle des provinces dans un premier temps et dans un second temps dans les communes. Dans le cadre du présent article, la terminologie de Zone de

---

<sup>2</sup> Désigne l'année scolaire

<sup>3</sup> L'annuaire statistique ne comporte pas l'année de parution, mais juste l'année scolaire concernée

Politiques d'Éducation Prioritaire (ZPEP) est utilisée pour désigner l'ensemble de ces zones concernées par ces programmes.

Ces interventions ont permis d'améliorer les indicateurs d'éducation au Burkina Faso et de réduire considérablement les disparités géographiques d'éducation. Cependant, ces progrès sont annihilés par la crise sécuritaire qui se manifeste négativement sur le secteur de l'éducation depuis 2016. L'objectif de l'article est d'analyser les effets de cette crise sur les progrès réalisés en matière de résorption des disparités géographiques d'éducation au Burkina Faso. Le texte est structuré en 3 parties qui abordent tour à tour les aspects théoriques et méthodologiques, la présentation des résultats issus de l'exploitation des données et leur discussion.

## **1. Approche méthodologique**

La démarche méthodologique repose sur le traitement, l'exploitation et l'analyse de données issues de diverses sources. Il s'agit principalement des annuaires statistiques du Ministère en charge de l'éducation, des rapports du ST-ESU et de la littérature sur le sujet.

### **1.1 Cartographie des zones de politiques d'éducation prioritaire**

D'une superficie de 274 000 km<sup>2</sup>, le Burkina Faso est situé en Afrique de l'Ouest. Le territoire national est divisé en collectivités territoriales<sup>4</sup> ; à savoir les communes et les régions. L'on a au total 13 régions subdivisées en 351 communes, dont 302 communes rurales, 47 communes urbaines et 02 communes urbaines à statut particulier (Ouagadougou et Bobo-Dioulasso). Ces dernières sont subdivisées en arrondissements qui sont à leurs tours subdivisés en secteurs. Parallèlement au découpage du territoire national en communes et en régions collectivités territoriales, le gouvernement organise sa représentation et la déconcentration des services de l'État à travers les circonscriptions administratives. Les circonscriptions administratives sont les départements, les provinces et les régions. Les limites des départements correspondent à celles des communes et le département est composé de villages, soit au total 8 435 villages. Selon cette

---

<sup>4</sup> Ces informations émanent du site <https://fasocivic.org/knowledge-base/> Consulté le 05/07/2023 à 18 :49.

organisation, plusieurs départements forment la province, tandis que des provinces forment la région.

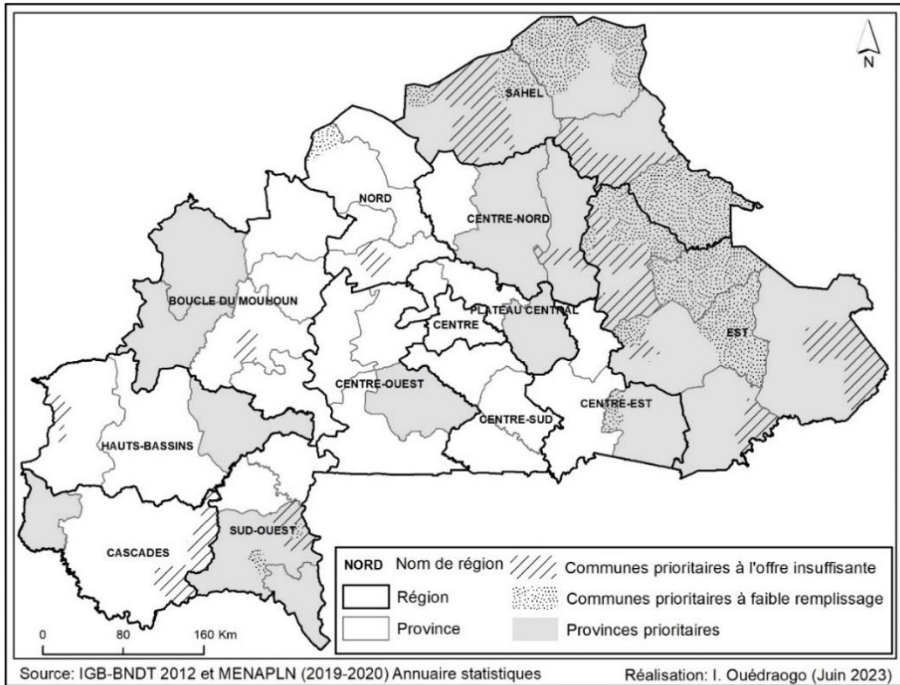
La mise en œuvre des PEP a débuté en 1997-1998 avec l'identification de 20 provinces prioritaires dans le domaine de l'enseignement primaire (Figure 1). « *Ont été définies prioritaires, les provinces qui avaient un TBS inférieur à la moyenne nationale (40,9%) et dont les TBS des filles étaient les plus bas* » (I. Ouédraogo, 2009, p.61 à 62). Pour résorber les retards que présentaient ces provinces prioritaires par rapport au reste du pays et lui permettre d'avoir un TBS plus élevé, de plus grands investissements ont été réalisés dans ces zones dans le cadre de plusieurs projets, dont principalement le PDDEB<sup>5</sup> (Y. P. Diabougba et B. D. Bazongo, 2014). Ils ont permis un accroissement considérable des TBS. Cependant, des difficultés et insuffisances ont été observées. En effet, ces provinces prioritaires « (...) *ont évolué moins vite que les autres provinces non prioritaires* » (MENA<sup>6</sup>, 2013, p18). En outre, l'approche d'identification des provinces prioritaires comportait des insuffisances (E. Gérard et M. Pilon, 2005). Cela a prévalu à l'affinement de la démarche de désignation des ZPEP en 2009. Les indicateurs liés à l'offre et à la demande d'éducation ont été ainsi retenus et l'on est passé de la province comme unité d'intervention, à la commune (MENA, 2013, p.18). Cela permettait également d'inscrire les changements en cours dans la dynamique de la décentralisation avec le transfert des compétences de gestion du secteur de l'enseignement primaire aux communes. Cette démarche a permis d'identifier 48 communes prioritaires. Dans le cadre des réflexions pour la révision de la politique éducative du pays, il a été procédé à l'écriture du Programme de développement stratégique de l'éducation de base (PDSEB) qui a été adopté en 2012. Les critères utilisés en 2009 ont été reconduits, permettant d'identifier 43 communes prioritaires dont 19 se caractérisaient par un déficit en infrastructures et les 24 autres par de faibles taux de remplissage des classes (PDSEB, 2015).

---

<sup>5</sup> Plan Décennal de Développement de l'Éducation de Base.

<sup>6</sup> Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Alphabétisation.

**Figure 1:** Répartition spatiale des 20 provinces et des 43 communes prioritaires



La majorité des communes prioritaires caractérisées par un faible niveau de remplissage des classes sont situées dans les régions du Sahel et de l’Est où l’on enregistre respectivement 12 et 8 communes, soit 20 au total. Par ailleurs, 38 des 43 communes prioritaires, sont situées dans les *ex.* provinces prioritaires. Les communes ainsi identifiées ont bénéficié de financements dans le cadre du PDSEB (2012-2021). Pour analyser les évolutions qui en ont suivies, il a été fait recours aux données statistiques du MENAPLN.

### 1.2 Les annuaires statistiques et rapports du ST-ESU comme sources de données secondaires

Les analyses reposent sur l’exploitation des données secondaires, notamment les statistiques contenues dans les annuaires statistiques du MENAPLN, ainsi que celles des rapports du ST-ESU. En vue de disposer de ces informations, il a été procédé à une compilation des annuaires statistiques de 1997-1998 à 2019-2020. Les indicateurs statistiques disponibles dans ces annuaires sont constitués à partir des données sur l’éducation et la démographie. Les informations en lien

avec l'éducation, notamment les effectifs scolaires sont collectées à partir d'une chaîne administrative allant du niveau de l'école à la Direction Générale des Études et des Statistiques Sectorielles (DGESS) du MENAPLN. Ces informations sont collectées dans le cadre d'une enquête statistique de l'enseignement primaire organisée par le Ministère. Au cours de cette opération, l'unité statistique est l'école (MENAPLN, 2020). Ces informations sur l'éducation sont mises en relation avec les effectifs de populations scolarisables en vue de calculer les indicateurs d'éducation, à l'instar du TBS.

Les statistiques du ST-ESU émanent d'une collecte de données statistiques sur l'éducation dans les régions à forts défis sécuritaires. Ces statistiques produites par le ST-ESU concernent les problèmes d'éducation en lien avec la crise sécuritaire. Il s'agit par exemple de la fermeture d'établissements scolaires, des effectifs d'élèves et enseignants affectés par la crise sécuritaire, des informations sur les établissements délocalisés pour raison d'insécurité, etc. (ST-ESU, 2022).

### 1.3 Traitement et analyse des données

Les informations contenues dans les annuaires statistiques ont été saisies sur un fichier Excel. Cette opération s'est adaptée aux différents changements intervenus dans la présentation des annuaires. Parmi les différents indicateurs suivis par le MENAPLN dans les ZPEP, nous avons retenu le TBS pour les analyses. Ce taux se calcule comme suit :

$$\text{TBS} = \frac{\text{Nombre total d'élèves (tous âges confondus) fréquentant le cycle primaire}}{\text{Nombre total d'enfants âgés de 6 à 11 ans}^7} \times 100$$

L'opération de saisie a permis de mettre en place une base de données sur les provinces et communes prioritaires. Cette dernière a servi à élaborer les tableaux et graphiques à partir de MS Excel. Par ailleurs, elle a été fusionnée avec la base nationale de données territoriales (BNDT) de l'Institut Géographique du Burkina (IGB) en vue de produire des cartes. Ces traitements cartographiques et les analyses spatiales ont été réalisés grâce aux outils des Systèmes d'Informations Géographiques (SIG). L'opération de saisie a également concerné les statistiques contenues dans les rapports du ST-ESU. Elles ont servi à réaliser des graphiques.

---

<sup>7</sup> Cette tranche d'âge est de 7 à 12 pour la période avant l'année scolaire 2008-2009

L'ensemble des informations ainsi rassemblées permettent de rendre compte des effets et de l'impact de la crise sécuritaire sur les programmes de résorption des disparités géographiques d'éducation.

## 2. Résultats

Le traitement des informations permet de mettre en relief deux grandes tendances. Il s'agit dans un premier temps d'une époque marquée par une nette amélioration des indicateurs d'éducation dans les ZPEP, puis dans un second temps, de l'avènement de la crise sécuritaire qui vient dévaster les progrès réalisés.

### 2.1 Une nette amélioration des indicateurs d'éducation dans les ZPEP

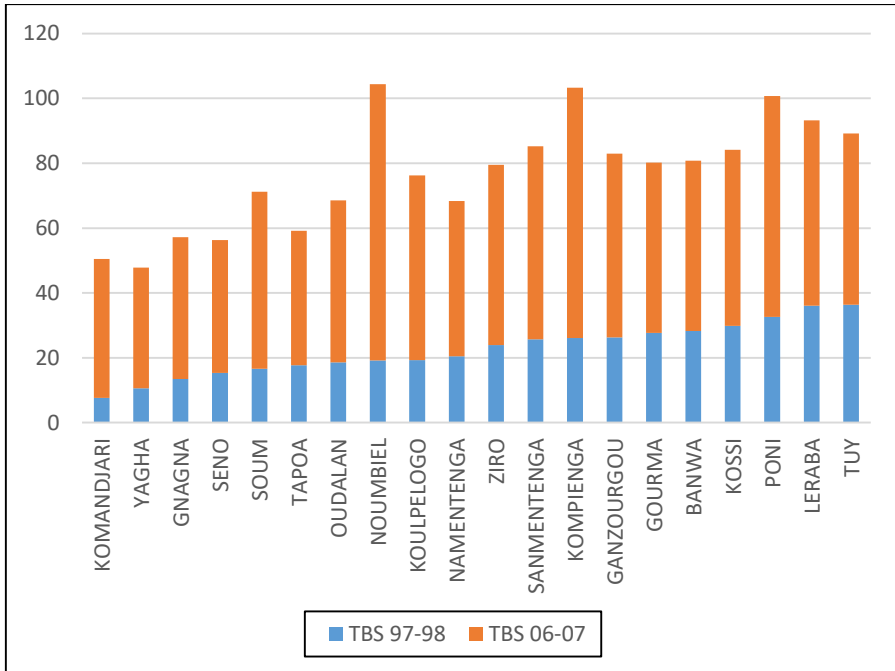
Les actions mises en œuvre dans le cadre des programmes de résorption des disparités géographiques d'éducation ont globalement eu des effets positifs. Elles ont permis une nette amélioration des TBS dans les provinces et communes prioritaires. Cependant, les évolutions observées dans les communes n'ont pas été à la hauteur de celles observées dans les provinces.

#### 2.1.1 Une décennie de progrès notables dans les provinces prioritaires

Au cours de la première décennie (1997-1998 à 2006-2007) de mise en œuvre des PEP, le TBS au plan national a été multiplié par 1,5 en passant de 40,9% à 66,5% ; ce qui correspond à un gain de 25,6 points de pourcentage. Cet accroissement a été particulièrement favorisé par les progrès observés dans les provinces prioritaires. En effet, la moyenne des TBS dans ces zones a plus que doublé en passant de 22,6% à 54,36% ; soit un gain de 31,76 points de TBS sur la même période.

Au-delà de la moyenne nationale considérée comme élément de base des comparaisons entre provinces, 4 tendances se dégagent dans l'évolution des TBS (Figure 2). Deux provinces ont connu un accroissement très élevé de leurs TBS qui ont été multipliés par 4 et plus de 5. Trois ont observé un accroissement élevé des TBS avec au moins un triplement, car ils ont été multipliés par des valeurs comprises entre 3,2 et 3,5. Dix ont observé un accroissement moyen avec des TBS qui ont doublé. Les provinces qui ont connu les plus faibles progressions sont au nombre de 5. Ces dernières ont des TBS qui ont presque doublé, car ils ont été multipliés par des valeurs comprises entre 1,5 et 1,9.

**Figure 2:** TBS dans les provinces prioritaires en 1997-1998 et 2006-2007



Source : Annuaire statistiques du MENA 1997-1998 et 2006-2007

Certaines provinces s’illustrent particulièrement à travers les progrès réalisés. Il s’agit des provinces qui avaient les TBS les plus bas en 1997-1998. La province de la Komandjari, par exemple, a réalisé le plus grand progrès, même si son TBS est l’un des plus faibles en 2006-2007. Il a été multiplié par 5,6 en passant de 7,6% à près de 43%. Cette évolution a été également observée dans les provinces du Yagha, de la Gnagna et du Soum. Le Soum a ainsi gagné 30% de TBS au cours de la décennie. La relative faiblesse des TBS dans ces provinces en 2006-2007 s’explique essentiellement par leurs situations de départ en 1997-1998 caractérisées par des TBS qui étaient très bas. Par contre, les progrès ont été moins marqués dans les provinces qui avaient les TBS les plus élevés en 1997-1998. Ainsi, les provinces de la Léraba, du Poni et du Tuy n’ont pas véritablement profité de leurs situations de départ qui apparaissaient les meilleures. Le TBS dans le Tuy, par exemple, n’a été multiplié que par 1,5 ; en passant de 36,4% à 52,8%. Si cette progression apparaît faible, elle demeure cependant satisfaisante par rapport aux évolutions observées dans les communes prioritaires.

### *2.1.2 Des progrès plus timides dans les communes prioritaires*

Contrairement aux provinces prioritaires où les PEP ont permis une nette amélioration des TBS, dans les communes prioritaires, l'évolution a été plus faible et instable au cours des huit années d'intervention. Dans l'ensemble, la moyenne des TBS dans ces communes est passée de 50,4% en 2012-2013 à 55% en 2019-2020, soit un gain de seulement 4,6 points de pourcentage. L'évolution des TBS a été caractérisée par de nombreuses variations. Il s'agit plus précisément de la baisse des TBS d'une année scolaire à celle suivante. Entre 2012-2013 et 2013-2014 par exemple, une baisse de TBS a été observée dans 10 communes. Entre 2015-2016 et 2016-2017, ce phénomène a concerné 23 communes, puis 28 communes ont été concernées par le phénomène entre 2017-2018 et 2018-2019. Au cours de la période, la moyenne des TBS dans les communes prioritaires est restée fortement inférieure à la moyenne nationale. Cette situation se traduit par de faibles évolutions des TBS au plan national. En effet, le TBS est passé de 81,3% en 2012-2013 à 90,7% en 2017-2018, avant d'observer une chute à partir de 2018-2019 et 2019-2020. Au cours de ces deux dernières années, les TBS étaient respectivement de 88,8% et 86,6%.

Globalement, l'évolution des TBS au cours de la période peut être scindée en 2 phases ; la première allant jusqu'en 2015-2016 et la seconde correspondant à la période à partir de 2016-2017. Durant la première phase, une évolution timide des TBS a été observée avec 8 communes ayant connu une baisse de leurs TBS. La plus grande baisse a été enregistrée dans la commune de Thion où le TBS est passé de 55,4% à 48,1%. Malgré ces difficultés, la majorité des communes ont observé une amélioration de leurs TBS. Certaines ont ainsi réalisé des gains de plus de 10 points de pourcentage du TBS. La plus forte évolution a été réalisée dans la commune de Sebba où le TBS a été multiplié par 1,6 en passant de 35,3% à 54,7% ; soit un gain de 22,1 points de pourcentage. La commune de Madjoari a réalisé un gain de 14,3 points. Ces évolutions connaissent une forte dégradation du fait de la crise sécuritaire à laquelle est confronté le pays.

## **2.2 Une crise sécuritaire dévastatrice des progrès réalisés en matière de scolarisation**

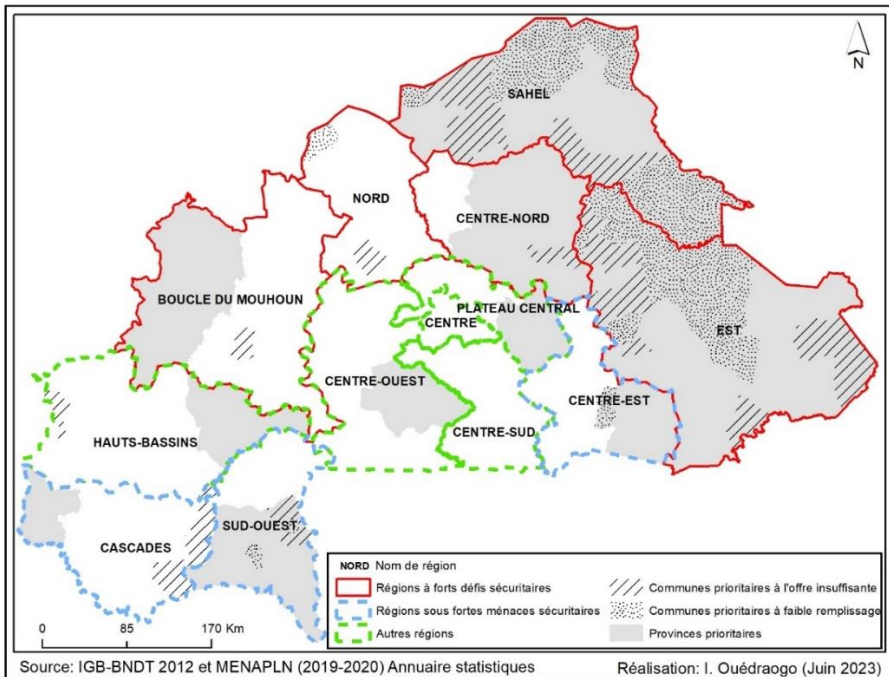
Depuis 2016, la crise sécuritaire que vit le Burkina Faso a un effet dévastateur sur le secteur de l'éducation. Elle contribue fortement à annihiler les progrès réalisés depuis 1997-1998 en matière de résorption des disparités géographiques d'éducation. L'analyse de cette crise

laisse voir une coïncidence des limites géographiques des ZPEP avec celles des zones à forts défis sécuritaires.

### 2.2.1 Les zones à forts défis sécuritaires coïncident avec les limites des ZPEP

Selon le rapport du ST-ESU (mars, 2022), 8 régions sur les 13 que compte le pays sont identifiées comme étant des zones à forts défis sécuritaires. Cependant, le constat général est que l'intensité des activités terroristes est plus forte dans 5 régions ; les 3 autres étant des zones où la menace est élevée avec des cas d'actes terroristes enregistrés. De ce fait, pour les analyses, nous distinguons les zones à forts défis sécuritaires de celles à menaces sécuritaires élevées. Comme l'indique la carte (figure 3), les ZPEP coïncident fortement avec les limites des zones à forts défis sécuritaires.

**Figure 3 : Limites des zones d'insécurité et des ZPEP**



À l'exception de la province du Bam, toutes les provinces situées dans les régions du Centre-Nord, du Sahel et de l'Est dans les zones à forts défis sécuritaires sont localisées dans des ZPEP. En outre, ces 3 régions abritent la majorité des communes prioritaires, car environ 77% de ces communes sont situées dans ces régions. Par ailleurs, 80% des

communes prioritaires caractérisées par un faible niveau de remplissage des classes sont situées dans ces régions. Les deux autres régions à forts défis sécuritaires, le Nord et la Boucle du Mouhoun abritent cependant peu de ZPEP. L'on n'y enregistre que 2 provinces prioritaires et une seule commune prioritaire dans la Boucle du Mouhoun, puis 2 communes prioritaires dans la région du Nord. Dans les régions à menaces sécuritaires élevées (Sud-ouest, Cascades, Centre-est), l'on observe également une présence de 6 communes prioritaires, dont 2 à faible remplissage des classes dans le Sud-Ouest. Dans les 5 autres régions du pays, l'on n'a qu'une commune prioritaire et 3 provinces prioritaires. Cette forte coïncidence des ZPEP avec les zones à forts défis sécuritaires a un impact négatif élevé sur les progrès réalisés en matière de résorption des disparités géographiques d'éducation.

### ***2.2.2 Des manifestations de la crise sécuritaire sur le secteur de l'éducation***

La crise sécuritaire que vit le Burkina Faso se manifeste de plusieurs manières sur le secteur de l'éducation et affecte différents acteurs. Il s'agit par exemple des attaques ciblées des enseignants avec ou sans meurtres, des agressions, des contraintes physiques, de la destruction des biens personnels des enseignants, etc. Ces attaques sont à l'origine des incendies d'établissements scolaires et de fermeture de plusieurs milliers d'écoles, entraînant des décrochages et abandons scolaires chez des milliers d'élèves. Ces difficultés contraignent d'autres à poursuivre leur scolarité dans de difficiles conditions comme c'est le cas de ces élèves déplacés internes (EDI) contraints de suivre les cours sous les arbres.

**Photo 1:** Salle de classe accueillant des élèves déplacés internes à Kaya

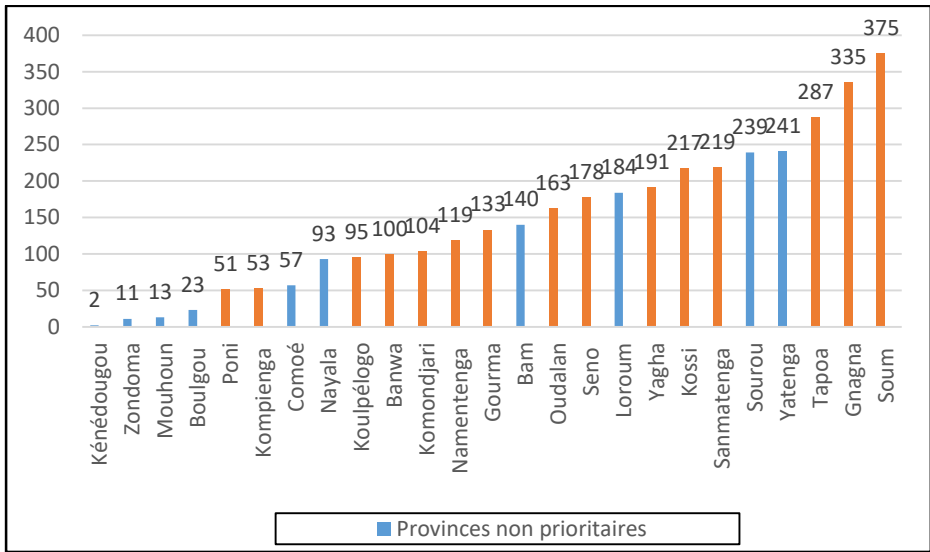


Source : Enquête terrain à Kaya (novembre, 2022<sup>8</sup>)

<sup>8</sup> Cette photo a été réalisée dans le cadre d'une recherche en cours sur les mécanismes de scolarisation des EDI

Selon les statistiques du ST-ESU (avril, 2022), à la date du 30 avril 2022, la crise sécuritaire a entraîné la fermeture de 4 148 structures scolaires du préscolaire au secondaire sur l'ensemble du territoire national. Au niveau du primaire, il s'agit de 3 623 établissements, soit 20,33% des établissements primaires du pays. Comme l'indique le graphique ci-dessous, les provinces ont été affectées par le phénomène de façon assez disparate.

**Figure 4 :** Nombre d'établissements scolaires primaires fermés par province en avril 2022



Source : ST-ESU, avril 2022

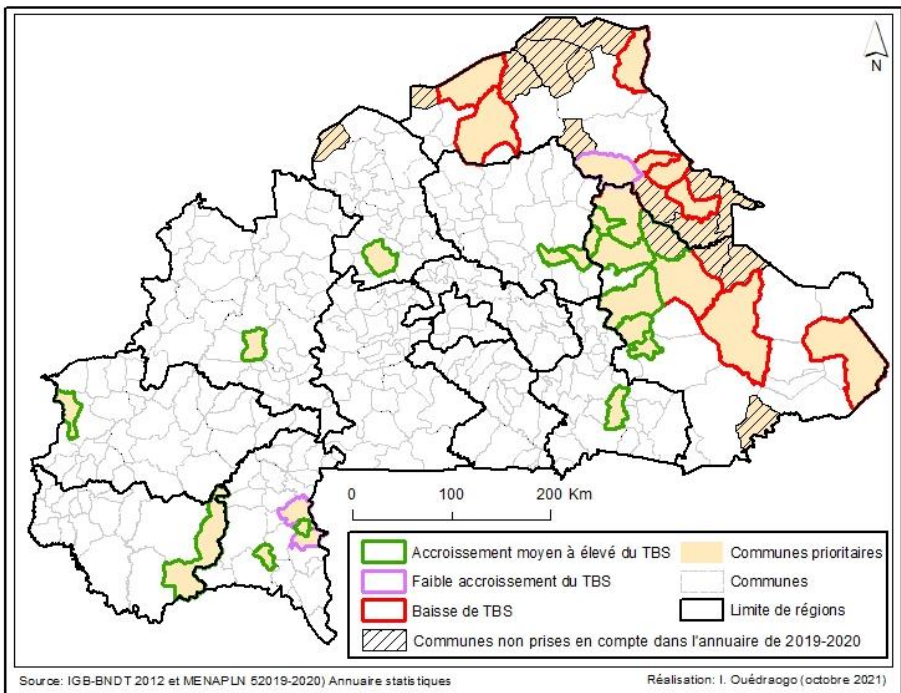
La fermeture des établissements a été opérée majoritairement dans les ex. provinces prioritaires. Sur les 25 provinces affectées par le phénomène au plan national, 15 sont de cette catégorie. Ces dernières enregistrent près de trois quarts (72,32%) des établissements scolaires primaires fermés, soit 2.620 établissements. Ces fermetures sont généralement suivies ou précédées par un déplacement massif de populations de leurs localités habituelles d'habitation vers d'autres zones plus sécurisées. Ces phénomènes sont suivis par des abandons scolaires massifs .

Cette situation affecte considérablement l'évolution des TBS dans les zones concernées. Ainsi, l'évolution des TBS dans les ZPEP illustre les effets de la crise sécuritaire sur l'éducation. En effet, la baisse de TBS observée dans certaines communes prioritaires en 2015-2016 s'est

poursuivie en 2016-2017, car le nombre de communes ayant observé la baisse est passé à 14.

À partir de l'année 2017-2018, la baisse de TBS a été particulièrement forte dans les communes à faible remplissage des classes par rapport à celles qui se caractérisaient par une insuffisance de l'offre. Ces difficultés se sont exacerbées en 2018-2019 et 2019-2020 avec de fortes chutes des TBS. C'est le cas, par exemple, dans la commune de Boundoré qui enregistrait un TBS de 0,8% en 2018-2019. En 2019-2020, ces taux étaient de 4,1% à Nassoumbou et 6,4% à Tongomayel. Au cours de ces 2 années scolaires, il n'y a pratiquement pas eu d'ouverture d'écoles dans plusieurs communes prioritaires. Au regard de la situation catastrophique de leurs indicateurs de scolarisation, une quinzaine de communes n'ont pas été prises en compte dans l'annuaire statistique de 2019-2020 (figure 5). Ces dernières sont concentrées dans les régions à forts défis sécuritaires, notamment le Sahel, l'Est et le Nord.

**Figure 5 :** Situation des communes prioritaires en 2019-2020



Ces 15 communes non prises en compte dans l'annuaire statistique se distinguent par une dégradation totale du TBS en 2019-2020 par rapport à la situation qu'elles présentaient en 2012-2013. Dans les autres

communes où l'activité scolaire a continué, trois situations se présentent. En effet, 10 communes ont connu une baisse des TBS, tandis que 4 des 5 qui ne sont pas situées dans les limites des *ex. provinces prioritaires* (Ouo, Sindo, Yako, et Kona) ont observé un faible accroissement. La cinquième, à savoir la commune de Kaïn a connu des pertes énormes, car son TBS est passé de 74,8% en 2012-2013 à 8,2% en 2018-2019, soit une perte de 66,6 points de pourcentage.

Les évolutions observées mettent en relief une forte dégradation des progrès réalisés depuis 1997-1998 dans le cadre des politiques de résorption des disparités géographiques d'éducation. Une analyse approfondie de la question implique un recul sur la situation dans les *ex. provinces prioritaires*, en vue d'apprécier l'état en 2018-2019 des progrès réalisés jusqu'en 2006-2007. Une comparaison de leurs TBS de 2006-2007 avec ceux de la période à partir de l'année 2015-2016 révèle de fortes baisses. La plupart des provinces ont observé une croissance sensible des TBS entre 2013-2014 et 2015-2016. La croissance a été interrompue à partir de 2016-2017 du fait de la crise sécuritaire. Ainsi, 14 provinces ont connu une chute des TBS entre 2017-2018 et 2019-2020.

De façon globale, il se dégage une baisse généralisée des TBS dans les provinces durant la période. Cette baisse est relativement faible dans certaines provinces telles que la Gnagna, le Gourma et le Noumbiel. Par contre, elle est très forte dans quatre autres. En effet, le TBS est passé de 50% à 14,2% dans la Komandjari et de 46,1% à 17,1% dans l'Oudalan ; puis de 43,4% à 13,7% dans le Yagha. Dans le Soum, la perte est très élevée, car cette chute se réalise après que la province ait réalisé d'énormes progrès à la faveur des PEP. En effet, les investissements réalisés ont permis à la province de passer d'un TBS de 16,6% en 1997-1998 à 62,1% en 2017-2018 pour redescendre à 12,6% en 2018-2019.

Bien que l'impact négatif de la crise sécuritaire sur ces chutes de TBS soit indéniable, l'analyse des indicateurs montre que certaines provinces se caractérisent par de faibles progrès, même en période stable. C'est le cas des provinces telles que l'Oudalan et le Yagha. Contrairement aux autres provinces, elles ont connu de faibles progrès depuis le début des PEP en 1997-1998. Ces différentes situations montrent que les défis de la résorption des disparités géographiques d'éducation restent entiers et invitent à la prise en compte des nouvelles problématiques sécuritaires au Burkina Faso.

### 3. Discussion

À travers cette contribution, nous montrons comment le secteur de l'éducation burkinabè paie un lourd tribut à la crise sécuritaire à laquelle est confronté le pays. Les analyses montrent qu'elle a eu pour effet la fermeture de plusieurs milliers d'établissements scolaires et a ainsi contribué à exclure des centaines de milliers d'élèves de l'accès à l'éducation. Cette situation affecte particulièrement certaines régions du pays, notamment le Sahel, l'Est, le Centre-Nord, le Nord et la Boucle du Mouhoun. Si toutes ces zones sont négativement impactées par la crise sécuritaire, il existe des spécificités comme c'est le cas des régions du Sahel, de l'Est et du Centre-Nord qui constituent depuis longtemps des zones qui présentaient des retards en matière de scolarisation par rapport aux autres régions du pays. De ce fait, elles bénéficient depuis plus de deux décennies de PEP en vue d'améliorer leurs indicateurs de scolarisation.

Les investissements réalisés dans le cadre de ces politiques ont permis de réaliser d'énormes progrès dans ces régions. L'analyse diachronique des TBS dans ces zones révèle une nette amélioration de leurs TBS entre 1997-1998 et 2015-2016. Certaines provinces ont ainsi vu leurs TBS multipliés par 5, ce qui apparaît énorme pour des zones caractérisées par de faibles TBS depuis l'indépendance du pays en 1960. Ces résultats positifs obtenus de la mise en œuvre des PEP sont en phase avec ceux observés en Angleterre où L. Antoniou et *al.* (2008) ressortent plusieurs résultats positifs issus de la mise en œuvre de ces politiques. En effet, elles présentent plusieurs avantages si l'on observe les progrès qu'elles ont permis de réaliser dans la lutte contre les inégalités et les disparités d'éducation dans plusieurs pays à travers le monde (D. Frandji et *al.*, 2009). Cependant, différentes évaluations de PEP à travers le monde révèlent des résultats en deca des attentes. C'est le cas en France, où la plupart des évaluations (C. Prost, 2012 et D. Meuret, 1994) mettent en relief des résultats mitigés. Ces situations ont été également observées par N. Friant et *al.* (2008) en Belgique.

Ces résultats parfois mitigés ont été également observés au Burkina Faso à partir de 2012-2013 lorsque les interventions sont passées de l'échelon des provinces aux communes. Durant cette période, c'est-à-dire avant la crise sécuritaire, il était parfois observé des baisses de TBS d'une année à l'autre dans certaines communes. Aussi, les analyses montrent que certaines provinces se sont illustrées par de faibles

progrès depuis 1997-1998. Cette situation indique que hormis la crise sécuritaire, d'autres facteurs sous-jacents sont à prendre en compte dans l'analyse des progrès réalisés dans le cadre des PEP. Il s'agit entre autres des facteurs contextuels liés aux cultures locales (I. Ouédraogo, 2009) et aux conditions socio-économiques (I. Ouédraogo, 2009 ; J.F. Kobiané et R. Marcoux, 2006). Une évaluation systématique de la mise en œuvre de cette politique au Burkina Faso est également nécessaire. Comme l'ont montré des auteurs, il y'a un « ... *manque de connaissances, d'évaluations et de savoirs de synthèse sur ces politiques qui semblent pourtant avoir donné lieu à de multiples réalisations en Europe, comme dans le reste du monde* » (D. Frandji et al., 2009, p.16).

Malgré les insuffisances observées dans les résultats issus de ces politiques, il ressort que les PEP ont une approche appréciable au regard de la recherche de l'équité qui les détermine. Il s'agit en effet de politiques et programmes qui visent l'amélioration des indicateurs d'éducation pour les catégories sociospatiales présentant des difficultés particulières en matière de scolarisation. Mises en œuvre entre 1997 et 2007 en Angleterre, elles ont permis d'« ... *attirer l'attention sur des groupes qui auraient pu autrement échapper facilement au contrôle si le gouvernement ne s'était consacré qu'à la réforme générale du système* » (L. Antoniou et al., 2008, p.60). C'est au regard de ce type de résultats que des auteurs pensent qu'elles sont appropriées pour résorber des disparités ou inégalités. En effet,

« *Les inégalités sociales, scolaires et territoriales sont traitées dans les systèmes éducatifs par des programmes ou dispositifs que l'on peut rassembler sous le vocable de « politiques d'éducation prioritaire (PEP) » qui ont en commun les caractéristiques suivantes : elles donnent plus de moyens aux structures scolaires ou zones (et non aux individus)»<sup>9</sup>.*

La conception de ces politiques revêt différentes réalités au sein des pays. Elles désignent une notion qui intègre celle de politique de discrimination positive comme c'est le cas en Angleterre, où « ... *la politique de discrimination positive s'appuie sur les Education Action Zones (EAZ)* » (J. C. Emin, 2001, p.33). Au Cameroun, il s'agit de « *Zone d'Éducation Prioritaire (ZEP)* » (M. H. Djontu, 2013) à l'instar

---

<sup>9</sup> [http://oasis.ac-aixmarseille.fr/upload/docs/application/pdf/201511/comparaison\\_internationale\\_politiques\\_de\\_ducation\\_prioritaire.pdf](http://oasis.ac-aixmarseille.fr/upload/docs/application/pdf/201511/comparaison_internationale_politiques_de_ducation_prioritaire.pdf).

de la France, mais elles ne correspondent pas à la même réalité. Au Burkina Faso, une PEP n'est pas spécialement élaborée et définie comme telle, mais l'approche choisie depuis 1997-1998 s'y apparente dans la mesure où elle repose sur la conduite de programmes d'investissements spécifiques en faveur de certaines zones géographiques ; à savoir les provinces et communes qui présentent des difficultés particulières en matière de scolarisation.

Comme le montre l'article, ces difficultés se sont complexifiées à la faveur de la crise sécuritaire que vit le pays. Elle est récente, mais apparaît actuellement comme le plus grand défi auquel a été confronté le système éducatif burkinabè depuis son indépendance. En raison de ses manifestations, elle affecte fortement le système et toute la société burkinabè. L'une des conséquences majeures de la crise est la destruction des progrès réalisés en matière de scolarisation dans les ZPEP. L'évolution des TBS dans la province de la Komandjari est très illustrative de cette situation. Après avoir réalisé le plus grand progrès entre 1997-1998 et 2006-2007, elle a enregistré l'une des plus fortes chutes du TBS en 2019-2020. Ces effets négatifs de la crise sécuritaire sur les progrès en matière de scolarisation ont été également observés par A. Eskander (2014) en Syrie. Il montre que la remarquable croissance quantitative du système éducatif de ce pays et les progrès réalisés en matière de résorption des inégalités d'éducation entre filles et garçons, puis entre zones urbaines et rurales ont été annihilés par le conflit armé.

Ces reculs imposent de repenser la question de l'éducation pour tous au Burkina Faso, car la crise met des milliers d'enfants à l'écart du système éducatif. Elle affecte fortement la qualité de l'éducation pour ceux qui en bénéficient en perturbant les calendriers scolaires, en aggravant l'insuffisance du temps d'apprentissage et en développant des stressés psychologiques chez les élèves et enseignants (J. C. Ndabananiye et *al.*, 2021). Ces auteurs montrent que les attaques contre les écoles affectent également la volonté des parents des zones concernées d'y envoyer leurs enfants. Dans un contexte de lutte pour la survie, l'éducation apparaît chez ces derniers comme un besoin secondaire. Cette relégation de l'école au second plan n'est pas le fait seulement des parents, mais concerne également les gouvernants et même les institutions internationales, en atteste les analyses de M. M. Fall (2022, p.7) qui indique que « *...pendant longtemps, l'éducation n'a pas été considérée comme un secteur primordial pendant les situations*

*d'urgence* ». « *De plus, de nombreux enfants sont exposés à des risques de déscolarisation ou de non-scolarisation, soit par absence d'alternatives éducatives, soit par manque d'intérêt des parents, la survie devenant la première priorité de la famille* » (J. C. Ndabananiye et al., 2021, p.20).

De nos jours, ces problèmes sont de plus en plus corrigés grâce à un intérêt croissant des acteurs humanitaires pour l'éducation en situation d'urgence. Cependant, des insuffisances demeurent, car l'accent est mis sur la scolarisation primaire des élèves déplacés au détriment des cycles secondaires et supérieurs (M. M. Fall, 2022). Pour une meilleure résilience des communautés affectées par ces crises, ainsi que les États, l'accès à l'éducation de ces catégories doit concerner également le secondaire et le supérieur. Par ailleurs, les politiques d'éducation prioritaires dans les pays du Sahel en proie à la crise sécuritaire méritent d'être renouvelées en prenant en compte les conséquences de la crise sécuritaire. Cela tient à plusieurs facteurs, dont l'ampleur des dégâts causés par ces conflits sur le secteur de l'éducation. Selon le rapport de l'Unicef sur l'Afrique de l'Ouest et centrale « *En juin 2019, 1,91 million d'enfants étaient privés d'éducation dans la région, en raison de la violence et de l'insécurité au sein et aux abords des écoles* » (Unicef, 2019, p.1). Ainsi, ces crises ont pour effet d'inscrire la question éducative dans le registre des urgences humanitaires. Comme nous le montrons pour le cas du Burkina Faso, cette urgence est d'autant plus forte que la fermeture des établissements scolaires est accompagnée par des manifestations telles que les déplacements forcés des élèves et autres enfants d'âges scolaires, ainsi que leurs parents vers des zones jugées plus sécurisées. Les menaces à l'encontre des responsables d'établissements scolaires et des enseignants, la fermeture des écoles, les déplacements forcés des élèves et autres enfants d'âges scolaires et de leurs parents sont ainsi de nouvelles questions qui se posent au système.

Ces manifestations font du système éducatif, l'un des secteurs les plus affectés par la crise. Cette observation a été faite par la Banque Mondiale au Mali où « *les écoles ont été les premières affectées* » (Banque Mondiale, 2018, p. 5) par la crise sécuritaire débutée en 2012 au Mali. En analysant le cas syrien, A. Eskander (2014) lie cette situation à la très grande représentativité du système éducatif sur le plan national. L'Unicef (2019) évoque plutôt l'opposition idéologique des groupes terroristes à l'école classique. D'autres travaux se sont intéressés au danger que comporte la fermeture des établissements pour

les États et communautés concernés. En effet, elle compromet l'avenir des enfants et réduit les possibilités de relèvement des États de la crise. Hors de l'école, les enfants filles et garçons « *deviennent plus rapidement des proies pour l'enrôlement dans les groupes armés* » (Unicef, 2019, p.3). A contrario, les déplacements forcés liés à la crise peuvent apparaître comme une opportunité de scolarisation pour certains enfants. Cela tient au fait que « *... lorsque les familles sont forcées de fuir des zones où il y a très peu d'écoles vers les zones urbaines ou des camps sont organisés, le déplacement peut au contraire, être une opportunité d'accès à l'éducation* » (M. M. Fall, 2022, p.8).

Pour les présentes analyses, nous avons fait le choix de recourir à un seul indicateur, à savoir le TBS parmi tant d'autres non moins importants. Ce choix s'explique par son utilité et l'intérêt qui lui est porté en tant qu'indicateur pour apprécier le niveau global de scolarisation. Selon M-F. Lange (2000, p.1), cet « *... indicateur est essentiel puisqu'il permet de prendre en compte les progrès réalisés dans la lutte contre les inégalités* ». Malgré l'avantage que présente son utilisation, il présenterait des limites. Certains travaux tels que ceux de M-F. Lange (2000), bien que reconnaissant son utilité, critiquent son utilisation et lui préfèrent le Taux Net de Scolarisation. Selon E. Gérard et M. Pilon (2005), l'utilisation du TBS a pour effet d'augmenter la part des enfants scolarisés en considérant tous les enfants scolarisés pour une tranche d'âge bien déterminée. Dans cette fraction, le numérateur concerne donc une population plus large que le dénominateur. Bien que cette observation soit objective, dans le contexte actuel du Burkina Faso où certaines communes ont des TBS inférieurs à 1%, le TBS apparaît adapté pour les analyses, car il permet d'apprécier la part des enfants qui vont à l'école indépendamment de leurs âges.

Sur le plan méthodologique, l'option a été de procéder à l'analyse des données secondaires. Comme le suggère P. M. Johnston (2014, p. 619), « *Secondary data analysis is analysis of data that was collected by someone else for another primary purpose<sup>10</sup>* ». Elles constituent une appréciable source d'informations pour analyser les problèmes d'éducation, mais demeurent insuffisamment exploitées. Cette situation n'est pas spécifique au Burkina Faso, « *... car on constate assez*

---

<sup>10</sup> L'analyse des données secondaires est l'analyse des données qui ont été collectées par quelqu'un d'autre dans un autre but principal.

*régulièrement que les données initiales recueillies à prix fort sont souvent mal ou pas assez exploitées ...»* (E. Dionne et C. Fleuret, 2016, p.254). Pourtant, la série d'informations que les annuaires offrent reste unique pour avoir un recul sur l'évolution des indicateurs scolaires sur une longue période.

Malgré ces avantages que présente le recours à l'analyse des données secondaires, cette méthode comporte des limites parmi lesquelles la nature superficielle et peu informative des données (E. Dionne et C. Fleuret, 2016); puis l'insuffisance d'informations sur le processus de collecte des données. En effet, la démarche basée sur l'exploitation des données statistiques secondaires n'a pas permis d'être très analytique sur les résultats qui apparaissent parfois descriptifs. Une enquête auprès des acteurs aurait permis de renforcer les analyses sur différents aspects tels que l'évolution des TBS. Nonobstant cela, il demeure que les données secondaires font partie des divers matériaux utilisés en géographie (H. Gumuchian et C. Marois, 2000). À côté des difficultés inhérentes à leurs utilisations, il existe des solutions. *«The key to secondary data analysis is to apply theoretical knowledge and conceptual skills to utilize existing data to address the research questions<sup>11</sup>»* (P. M. Johnston, 2014, p.620). C'est ce que nous avons fait dans le cadre de ces analyses. À travers cette démarche, nous sommes parvenus à poser la problématique de l'éducation prioritaire en situation de crise sécuritaire.

## Conclusion

Ces analyses montrent que la crise sécuritaire a annihilé les progrès réalisés en matière de disparités géographiques d'éducation au Burkina Faso. À travers cet article, c'est la question globale de l'éducation en situation de crise sécuritaire qui est analysée. Les politiques d'éducation prioritaires se sont avérées efficaces pour améliorer les taux de scolarisation dans les zones sous-scolarisées. Malgré les insuffisances qu'elles présentent, elles apparaissent comme une solution pour la prise en compte des enfants affectés par la crise sécuritaire. Aussi, les programmes de scolarisation de ces derniers doivent aller au-delà du

---

<sup>11</sup> La clé de l'analyse des données secondaires est d'appliquer les connaissances théoriques et les compétences conceptuelles pour utiliser les données existantes pour répondre aux questions de recherche.

niveau primaire pour leur permettre de mieux bénéficier des retombées de l'éducation. À défaut de cette prise en charge des besoins éducatifs de ces derniers, les disparités muteraient en inégalités dans la mesure où cela pose des problèmes d'équité et de justice spatiale. Par ailleurs, les mécanismes de prise en charge des élèves déplacés internes doivent prendre en compte certaines réalités telles que les origines géographiques des enfants. Les élèves issus des ZPEP sont généralement issus de communautés qui pendant longtemps sont caractérisées par une sous-scolarisation. À cet effet, la seule construction des écoles ne suffirait pas pour les scolariser. D'autres actions s'imposent, notamment des activités de sensibilisation.

## Références bibliographiques

- ANTONIOU Lia, Alan DYSON et Carlo RAFFO, 2008, « Entre incantation et fébrilité : les nouvelles politiques d'éducation prioritaire en Angleterre (1997- 2007) », In *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe: conceptions, mises en œuvre, débats*. ed. / Marc Demeuse; Daniel Frandji; David Greger; Jean-Yves Rochex. Lyon : Institut National de Recherche Pédagogique, pp. 37-84.
- Banque Mondiale, 2018, *Crise sécuritaire et évolution de la situation des écoles au Nord Mali*, World Bank Group, 50 p.
- CARO Patrice et Rémi ROUAULT, 2010, *Atlas des fractures scolaires en France. Une école à plusieurs vitesses*, Editions Autrement, col. « Atlas/Monde », 80 p.
- DIABOUGA Yombo Paul et Bagnikoué David BAZONGO, 2014, « Le financement de l'éducation au Burkina Faso : le défi de la scolarisation primaire universelle », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 65, pp. 111-120.
- DIONNE Eric et Carole FLEURET, 2016, « L'analyse de données secondaires dans le cadre d'évaluation de programme : regard théorique et expérientiel », *Canadian Journal of Program Evaluation*, 31, 2, pp. 253-261.
- DJONTU Mouafo Herrick, 2013, La notion de zones d'éducation prioritaires (ZEP) au Cameroun: entre impensé, bricolage et informalité, In [http://www.irenees.net/bdf\\_fiche-analyse-1004\\_fr.html#:~:text=Grenoble%2C%20novembre%202013-.La%20notion%20de%20Zones%20d%27Education%20Prioritaires%20\(ZEP\)%20au,%20l%27éducation%20au%20Cameroun.](http://www.irenees.net/bdf_fiche-analyse-1004_fr.html#:~:text=Grenoble%2C%20novembre%202013-.La%20notion%20de%20Zones%20d%27Education%20Prioritaires%20(ZEP)%20au,%20l%27éducation%20au%20Cameroun.) , Consulté le 14/07/2022

- EMIN Jean-Claude, 2001, « Une autre politique de discrimination positive : la politique anglaise des Education Action Zones », *Éducation & Formations*, sous la direction de J.-R. Cytermann. Ministère de l'Éducation nationale, Paris (France), pp. 33-38.
- ESKANDER Amin, 2014, « Génération perdue. L'impact de la crise sur le secteur de l'éducation en Syrie », *L'Information géographique*, N° 2014/2 Vol. 78, pp. 106-118.
- FALL Mariama Mary, 2022, *Éducation non / post-primaire en contexte humanitaire : le cas de Jeunes maliens réfugiés au Niger*, Thèse de doctorat en éducation, Université d'Ottawa, 260 p.
- Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF), 2019, *L'éducation en péril en Afrique de l'Ouest et centrale*, SOS Enfants, UNICEF, New York, 13 p.
- FRANDJI Daniel, 2017, « La territorialisation des politiques éducatives en France: Des tensions récurrentes », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 76, pp. 115-124.
- FRANDJI Daniel, Jean-Marie PINCEMIN, Marc DEMEUSE, David GREGER et Jean-Yves ROCHEX, 2009, *Comparaison des politiques d'Éducation prioritaire en Europe*, Rapport scientifique Projet EUROPEP Programme Socrates 2, 579 p.
- FRIANT Nathanaël, Marc DEMEUSE, Angeline AUBERT-LOTARSKI et Idesbald NICAISE, 2008, « Les politiques d'éducation prioritaire en Belgique : deux modes de régulation des effets d'une logique de marché », In *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe: conceptions, mises en œuvres, débats*. ed. / Marc Demeuse; Daniel Frandji; David Greger; Jean-Yves Rochex. Lyon : Institut National de Recherche Pédagogique, pp.87-132.
- GERARD Etienne et Marc PILON, 2005, « Le niveau de scolarisation au primaire entre mesures, usages et enjeux : exemples tirés d'Afrique », *Pouvoirs et mesure en éducation*, sous la direction de A. Vinokur. Cahiers de la Recherche sur l'Education et les Savoirs, Hors Série, pp. 201-222.
- GUMUCHIAN Hervé et Claude MAROIS, 2000, *Initiation à la recherche en géographie: Aménagement, développement territorial, environnement*, Presses de l'Université de Montréal, coll. « Thématique Sciences sociales », 425 p.
- IPE, 2003, *Planifier l'éducation dans les sociétés multiethniques et multiculturelles*, *Lettre d'information*, XXI, 16 p.

- INDARRAMENDI Cintia, 2015, «Évaluation des politiques d'éducation prioritaire en Argentine : obstacles et possibilités », *Éducation comparée*, nouvelle série, n° 13, pp. 15-38.
- JOHNSTON P. Melissa, 2014, « Secondary Data Analysis: A Method of which the Time Has Come », *Qualitative and Quantitative Methods in Libraries*, 3, pp.619-626.
- KOBIANE Jean-François et Richard MARCOUX, 2006, « Dynamiques familiales et activités des enfants en Afrique subsaharienne: apports et limites des enquêtes biographiques rétrospectives », In : *Bruno SCHOUMAKER et Dominique TABUTIN (sous la direction de) Les systèmes d'information en démographie et en sciences sociales. Nouvelles questions, nouveaux outils? Actes de la Chaire Quetelet 2006*, UICL, Presses Universitaires de Louvain, pp. 131-149
- LANGE Marie-France, 2000, « Le droit à l'éducation des filles en Afrique : les limites des indicateurs », In *Les indicateurs du droit à l'éducation : évaluation systémique et mise en œuvre d'un droit culturel dans les stratégies de développement*, colloque de recherche du 15 au 16 juin 2000, Université de Fribourg, 12 p.
- MENA, 2013, « *Programme de Développement Stratégique de l'Éducation de Base au Burkina Faso* », Document de programme soumis au Partenariat Mondial de l'Éducation, 77 p.
- MENAPLN, 2020, *Annuaire statistique de l'enseignement primaire 2019-2020*, Ouagadougou, Burkina Faso, 441 p.
- MEURET Denis, 1994, « L'efficacité de la politique des zones d'éducation prioritaire dans les collèges », In: *Revue française de pédagogie*, volume 109, pp. 41-64; doi : <https://doi.org/10.3406/rfp.1994.1245>
- MOISAN Catherine, 2002, « L'éducation prioritaire en Europe : Evaluation des expériences de la France, de l'Angleterre et de la Belgique », *Ecarts d'identité*, N°99, pp.42-47.
- NDABANANIYE Jean Claude, Alioune Badara NDIAYE, Julia Tran THANH et Mathilde TREGUIER, 2021, *Éducation en situation d'urgence : engagement et leadership du MENAPLN au Burkina Faso*, Institut international de planification de l'éducation, 58 p.
- OUEDRAOGO Issiaka, 2009, *Analyse des inégalités spatiales d'éducation en Afrique subsaharienne*, Université de Ouagadougou, Mémoire de Master-Recherche en Géographie, 91 p.

- PDSEB, 2015, *Rapport annuel de suivi de la mise en œuvre du PDSEB*, Ouagadougou, Burkina Faso, 150 p.
- PROST Corinne, 2012, « La politique d'éducation prioritaire : quel bilan ? », *La Découverte, Regards croisés sur l'économie*, 2012/2 n°12, pp. 114- à 126.
- ROCHEX Jean-Yves, 2012, « Les politiques de lutte contre les inégalités scolaires d'un pays à l'autre », *Revue française de pédagogie*, N°178, pp. 5-12.
- Secrétariat Technique de l'Éducation en Situation d'Urgence (ST-ESU), 2022, *Rapport statistique mensuel de données d'Éducation en Situation d'Urgence du 31 mars 2022*, MENAPLN, 2022, 11 p.
- Secrétariat Technique de l'Éducation en Situation d'Urgence (ST-ESU), 2022, *Rapport statistique mensuel de données d'Éducation en Situation d'Urgence du 30 avril 2022*, MENAPLN, 2022, 12 p.