

# La mise en œuvre de la réforme de l'enseignement supérieur au Burkina Faso : les défis de l'incohérence au prisme du cahier de charges des Institutions Privées d'Enseignement Supérieur

---

KAMBOU Ampinour<sup>1\*</sup>

## Résumé

L'article aborde la question de la mise en œuvre de la réforme de l'enseignement supérieur au Burkina Faso, en particulier le cas du cahier de charges des institutions d'enseignement supérieur privé réformé en 2020. L'étude analyse le processus de changement dans ce secteur, en se concentrant sur les obstacles rencontrés lors de l'application de la réforme. Des écarts entre les objectifs de la réforme et les pratiques observées se constatent sur le terrain. Sur la base des modèles théorique que sont celui la gouvernance, de la mise en œuvre de politique publique et de l'approche néo-institutionnaliste, ces obstacles se manifestent par des résistances internes et des mécanismes de manipulation administrative. Les promoteurs d'établissements privés se retrouvent souvent dans une situation difficile, contraints de s'adapter à des règlements qu'ils jugent contraignants, tout en faisant face à des agents administratifs qui utilisent des stratégies variées pour influencer sur l'application de la réforme. Le constat est que la volonté d'implémenter le cahier de charges a créé une dynamique complexe où les intérêts institutionnels se heurtent aux exigences administratives et aux réalités pratiques des établissements privés. Ce qui inscrit les acteurs administratifs et les gestionnaires d'établissements privés dans une position de tension constante, compliquant ainsi la mise en œuvre de la réforme malgré ses effets escomptés de professionnalisation et de régulation de l'enseignement supérieur.

**Mots clés :** Réforme, changement, institution d'enseignement supérieur privé, cahier de charges, régulation, acteurs, jeux d'acteurs, rationalités.

## The Implementation of Higher Education Reform in Burkina Faso: The Challenges of Incoherence through the Lens of the Specifications for Private Higher Education Institutions

### Abstract

This article looks at the implementation of higher education reform in Burkina Faso, with particular reference to the specifications for private higher education institutions reformed in 2020. The study takes a qualitative approach to analysing the process of

---

<sup>1</sup> Science Politique, UFR/Sciences Juridiques et Politiques, Université Thomas Sankara, Burkina Faso. [ampinour@gmail.com](mailto:ampinour@gmail.com)

DOI : <https://doi.org/10.64707/revstlsh.v41i1.1866>

change in this sector, focusing on the obstacles encountered in implementing the reform. There are contradictions between the objectives of the reform and the practices observed on the ground. To gain a better understanding of this issue, three theoretical models are used: governance, public policy implementation and the neo-institutionalist approach. In the case of Burkina Faso, these obstacles take the form of internal resistance and administrative manipulation mechanisms. The promoters of public schools often find themselves in a difficult situation, forced to adapt to regulations that they consider restrictive, while at the same time facing administrative agents who use a variety of tactics to influence the application of the reform. The specifications have created a complex dynamic in which institutional interests clash with the administrative requirements and practical realities of private establishments. The administrative players and the managers of private establishments are in a position of constant tension, which complicates the implementation of the reform, despite the efforts of all concerned.

**Key words:** Reform, change, private higher education institution, specifications, regulation

## Introduction

L'enseignement supérieur en Afrique subsaharienne connaît une mutation profonde marquée par une expansion rapide (Sy, & Sow, 2018), de l'offre éducative au cours de ces dernières années. La situation d'expansion a occasionné une intervention importante du secteur privé dans le système africain d'enseignement supérieur. Les IPES sont des établissements supérieurs créés et gérés par des acteurs privés, mais soumis à la régulation étatique. Ils sont souvent perçus comme une réponse à la massification de la demande éducative dans les pays en développement (Niane, 2008). Face à ces bouleversements, le Burkina Faso continue d'œuvrer au maintien des exigences en matière de qualité, d'efficacité et de bonne gouvernance dans le domaine de l'enseignement supérieur à l'instar de nombreux pays de la région ouest africaine. Le pays s'est lancé dans un encadrement de la dynamique des réformes successives<sup>2</sup>. La réforme est inscrite dans un contexte global de reconfiguration des politiques éducatives, où l'État, loin de se désengager, cherche à redéfinir son rôle comme régulateur actif (Altbach, 2004 ; Levy, 2006). En 2020, l'adoption d'un nouveau cahier de charges des Institutions Privées d'Enseignement Supérieur (IPES) a constitué une étape fondamentale de cette volonté de rationalisation. Ce corpus réglementaire qui introduit des exigences renforcées en matière

---

<sup>2</sup> Depuis la première réglementation en 2000 sur les IPES, le Burkina Faso a connu plus de 4 réformes en la matière

de gouvernance académique, de ressources humaines qualifiées et de traçabilité des diplômes, vise à professionnaliser un secteur en pleine expansion. Pour Teferra et Altbach (2003) et Marginson, (2016), la réforme tient aussi à maintenir un alignement de l'enseignement sur les standards nationaux et internationaux.

Dans cette perspective, il s'agit d'un instrument emblématique des politiques publiques de régulation de l'enseignement supérieur, telles qu'analysées par Mok (2000) et Varghese (2004), dans leurs dimensions à la fois techniques, économiques et politiques. Plusieurs études ont souligné que la mise en œuvre de réformes dans l'enseignement supérieur, en particulier dans les pays en voie de développement, est souvent confrontée à une série d'obstacles structurels : résistances institutionnelles, logiques de contournement, tensions entre impératifs de rentabilité et exigences de qualité (Cloete et al., 2011 ; Mok, 2010). Pour Mok (2000, 2010) et Varghese (2004), les réformes éducatives dans les pays du Sud sont souvent confrontées à des contextes institutionnels fragiles et à des résistances multiples : la résistance idéologique et stratégique des promoteurs privés, soucieux de préserver leur autonomie, la résistance corporatiste ou institutionnelle (Crozier, M., & Friedberg, E. 1977) des administrations, parfois peu outillées pour le suivi et le contrôle ; et celles des logiques informelles qui façonnent l'action publique (Olivier de Sardan.,2004). Au Burkina Faso, peu de recherches ont analysé l'impact du nouveau cahier de charges adopté en 2020. Les travaux de Kaboré (2018) ont mis en évidence la fragilité de la gouvernance des IPES, en raison d'un encadrement juridique jugé contraignant, d'un manque de concertation entre l'État et les promoteurs privés, et d'un déficit de moyens pour assurer un suivi effectif. La présente recherche s'inscrit dans cette perspective critique. Elle questionne la portée réelle du nouveau cahier de charges en tant qu'instrument de régulation, et les dynamiques sociales, politiques et administratives qui en conditionnent l'appropriation et la mise en œuvre. En mobilisant les apports de la théorie de la gouvernance, de la sociologie des politiques publiques et de l'approche néo-institutionnaliste, cette étude vise à analyser comment l'État tente de gouverner un secteur éducatif en mutation, et dans quelle mesure les logiques d'adaptation, de résistance ou de contournement des IPES reconfigurent les effets attendus de la réforme. Elle entend ainsi contribuer aux débats sur les conditions de faisabilité des politiques de régulation de l'enseignement supérieur dans les contextes africains contemporains.

Dès lors, la question centrale de cette étude est la suivante : dans quelle mesure la mise en œuvre du cahier de charges des IPES est-elle façonnée par les logiques de résistance, d'appropriation sélective et de négociation entre les acteurs privés et l'administration publique au Burkina Faso ? Plus spécifiquement, il s'agit d'analyser : les obstacles dans l'application du cahier de charges ; les jeux d'acteurs qui impactent sa réception, son interprétation et son application différenciée et les effets politiques et institutionnels induits sur la gouvernance du secteur de l'enseignement supérieur. Pour analyser les enjeux liés à la mise en œuvre du cahier de charges des IPES au Burkina Faso, cette étude mobilise une combinaison de trois approches complémentaires issues des sciences politiques notamment de la sociologie de l'action publique : la théorie de la gouvernance (Rhodes, 1996 ; Pierre & Peters, 2000) apparaît comme un cadre pertinent pour examiner les nouvelles modalités d'intervention de l'État dans un secteur où le pouvoir est partagé entre acteurs publics, privés et parapublics. Elle trace l'analyse des formes de coordination, les conflits de légitimité et les jeux d'influence dans un contexte de régulation hybride. La théorie de la mise en œuvre des politiques publiques (Pressman & Wildavsky, 1973) permet de mieux appréhender pourquoi et comment certaines politiques échouent ou se transforment lors de leur exécution. Elle met en exergue les marges d'interprétation des acteurs de terrain, les déficits de moyens, les résistances locales et les effets non anticipés des réformes. L'approche néo-institutionnaliste (North, 1990 ; DiMaggio & Powell, 1983) est aussi mobilisée pour mieux cerner les mécanismes d'isomorphisme institutionnel, les stratégies de légitimation ou de façade, ainsi que les processus d'adaptation ou de routinisation des nouvelles normes. Elle permet de diagnostiquer comment les IPES réinterprètent les règles officielles à la lumière de leurs contraintes internes, de leurs ressources et de leurs intérêts stratégiques. Ces approches, mises en synergie, offrent une lecture riche des dynamiques de changement institutionnel à l'œuvre et permettent de dépasser une analyse purement normative ou techniciste de la réforme, en intégrant la dimension politique, sociale et organisationnelle des transformations en cours.

Cette étude mobilise une approche qualitative et compréhensive, relevant de la sociologie politique de l'action publique afin d'analyser les dynamiques de mise en œuvre du nouveau cahier de charges des Institutions Privées d'Enseignement Supérieur (IPES) au Burkina Faso. La complexité des jeux d'acteurs et des logiques institutionnelles en

présence nécessite cette posture méthodologique dans la mesure où une démarche strictement quantitative ne permettrait pas de saisir dans toute leur profondeur les enjeux. Il s'agit ainsi d'éclairer la manière dont les normes formelles sont interprétées, négociées, voire contournées dans les contextes locaux d'application, et comment ces pratiques façonnent, en retour, la gouvernance du secteur. Cette recherche s'inscrit dans le cadre d'une étude de cas approfondie, centrée sur un échantillon d'IPES situées à Ouagadougou. Quelques dix (10) IPES<sup>3</sup> dont deux universités privées et sept instituts privés. Le choix de la ville de Ouagadougou se justifie par le fait qu'elle concentre une part importante des établissements privés. C'est aussi le lieu de concentration des principaux organes de régulation. La collecte des données repose sur trois techniques complémentaires. D'abord, des entretiens semi-directifs ont été menés auprès d'une diversité d'acteurs impliqués à divers niveaux du processus de mise en œuvre de la réforme. Il s'agit notamment : de promoteurs et de responsables académiques d'IPES, de cadres administratifs au sein du ministère en charge de l'enseignement supérieur, de membres d'associations ou réseaux d'établissements privés et d'agents en charge du suivi, de l'agrément et du contrôle qualité. Ces entretiens avaient pour but de recueillir les perceptions, les représentations et les stratégies des acteurs concernés, afin d'identifier les logiques d'appropriation, de résistance ou de contournement de la norme. En complément, une analyse documentaire a été réalisée à partir de textes réglementaires (lois, décrets, arrêtés, cahier de charges de 2020), de rapports institutionnels, de procès-verbaux de réunions, ainsi que de publications et de communications émanant des acteurs du secteur. Cette analyse permet de situer la réforme dans son cadre normatif et politique, tout en identifiant les écarts entre les prescriptions officielles et les réalités de terrain. Des observations directes de réunions de concertation, d'ateliers de formation ou de missions de contrôle ont été mobilisées comme matériaux complémentaires, permettant d'appréhender les interactions in situ entre acteurs publics et privés.

L'article aborde deux points essentiels : les limites structurelles de la réforme et ses contraintes administratives (1) et l'examen de la régulation dans une perspective de mise en exergue des implications des jeux d'acteurs dans la gouvernance de l'enseignement supérieur (2).

---

<sup>3</sup> IST, UBS, CERPAMAD, ISPP, IAM, UTM, IAFIG, UPO, USTA et Université Aube Nouvelle

## **I. Les limites structurelles de la réforme : entre inadéquation du modèle LMD et contraintes administratives**

La réforme du cahier de charges a porté essentiellement sur l'affirmation du LMD comme le seul et unique système d'enseignement en vigueur avec quelques réserves<sup>4</sup>. Cette réforme a aussi brillé par la mise sur pied de contraintes administratives importantes pour le fonctionnement des IPES. Il faut toutefois noter que l'appropriation du système LMD demeure difficile dans un contexte local peu adapté (1.1) avec un environnement administratif soumis désormais à une réglementation plus contraignante (1.2).

### **I.1. L'appropriation difficile du système LMD dans un contexte local peu préparé**

Le LMD a été introduit au Burkina Faso autour des années 2008<sup>5</sup>. Cette réforme est conforme aux dispositions de la directive<sup>6</sup> UEMOA. Les pays membres de l'UEMOA sont invités à adopter le LMD comme cadre de référence pour délivrer des diplômes dans les universités et établissements. Au Burkina plusieurs rencontres ont été organisées<sup>7</sup> pour explorer les possibilités de mise en œuvre du LMD. L'introduction de cette formule d'enseignement reste tout de même controversée dans

---

<sup>4</sup> Selon l'article 6 du cahier de charge qui instruit l'application du LMD « Nonobstant les dispositions de l'article 5 ci-dessus, les institutions privées d'enseignement supérieur et de recherche sont autorisées à poursuivre la formation de cadres techniques dans les différents domaines pour l'obtention des diplômes suivants : le Brevet de Technicien Supérieur (BTS) correspondant au baccalauréat + 2ans ; le Diplôme d'Ingénieur des travaux correspondant au niveau licence professionnelle ; le Diplôme d'Ingénieur de conception correspondant au niveau master professionnel ; le Diplôme national de Doctorat d'exercice en sciences de la santé »

<sup>5</sup> Le LMD est introduit au Burkina Faso depuis 2008 selon le Faso.net du 21 avril 2015

<sup>6</sup> la directive n°03/2007/CM/UEMOA du 4 juillet 2007 portant adoption du système Licence Master Doctorat dans les universités et établissements d'enseignement supérieur au sein de l'UEMOA

<sup>7</sup> Le Faso.net du 21 avril 2015 note à cet effet que les événements suivants ont été organisés : le symposium national sur le LMD, l'atelier de cadrage et d'harmonisation de la mise en œuvre du LMD en 2011, du comité ad hoc de réflexion sur l'université du Burkina Faso et des Etats généraux de l'enseignement supérieur en 2013. Selon ce journal en ligne plus de 14 milliards ont été déboursés en 2013 dans le cadre de cette réforme.

la mesure elle demeure faiblement appliquée<sup>8</sup>. C'est dans ce contexte que la réforme du cahier des charges de 2020 a réaffirmé avec force que le système d'enseignement en vigueur au Burkina Faso demeure le LMD et devrait désormais s'appliquer<sup>9</sup> sur l'ensemble du territoire national. La mise en œuvre du LMD se heurte à des difficultés liées à la situation non adaptée des apprenants (1.1.1) issus du système éducatif secondaire et dont la tentative mise en œuvre se transforme en un formalisme administratif non conforme aux attentes du LMD (1.1.2).

### **1.1.1. L'inadaptation des nouveaux bacheliers burkinabés au système LMD**

Le système éducatif secondaire burkinabè, fortement vertical et transmissif, ne prépare pas les étudiants aux exigences du LMD (autonomie, initiative, interdisciplinarité). Malgré son adoption depuis plus d'une décennie<sup>10</sup>, le système Licence-Master-Doctorat (LMD) tarde à se matérialiser pleinement dans l'espace universitaire burkinabè. En dépit des injonctions normatives contenues dans les nouveaux cahiers des charges, la réforme semble s'apparenter davantage à un processus de transplantation institutionnelle, peu contextualisé, visant à reproduire des modèles exogènes – notamment européens – sans en maîtriser les conditions de succès. « *Le LMD n'est que de pure forme car elle n'a aucune substance pour satisfaire les acteurs* »<sup>11</sup> relève avec beaucoup de scepticisme le DG d'un IPES.

La tentative d'appropriation du modèle LMD repose sur une reconfiguration des rôles dans l'espace éducatif, plaçant l'étudiant au cœur du processus d'apprentissage. Toutefois, dans le contexte burkinabè, cette redéfinition des postures pédagogiques se heurte à plusieurs blocages systémiques. En amont, le système secondaire, marqué par une relative logique de transmission verticale du savoir, ne

---

<sup>8</sup> Communiqué MESS. (2015, 21 avril). *MESS : Remettre le LMD sur les rails*. LeFaso.net. Repéré à partir de [<https://lefaso.net/spip.php?article64333>] ([lefaso.net](https://lefaso.net))

<sup>9</sup> Selon l'article 5 Arrêté n°2020-221 /MESRS1/SG/DGESup portant cahier des charges des Institutions Privées d'Enseignement Supérieur (IPES) l'enseignement supérieur au Burkina Faso est organisé selon le système Licence Master-Doctorat (LMD). Les institutions privées d'enseignement supérieur sont tenues au respect des textes y relatifs et de tout autre texte organisant l'enseignement supérieur au Burkina Faso

<sup>10</sup> Communiqué MESS. (2015, 21 avril). *MESS : Remettre le LMD sur les rails*. LeFaso.net. Repéré à partir de [<https://lefaso.net/spip.php?article64333>] ([lefaso.net](https://lefaso.net))

<sup>11</sup> Interview réalisé avec le DG de IAFIG du 14 mars 2025 au siège de IAFIG

prépare ni à l'autonomie intellectuelle<sup>12</sup> ni à l'auto-organisation que requiert le LMD. Peu d'étudiants arrivent dans les établissements supérieurs avec le capital scolaire et méthodologique nécessaire à une adaptation effective. *« A l'école nous tentons d'utiliser les méthodes du LMD pour les apprentissages des étudiants. Lorsqu'ils doivent faire des recherches par exemple sur des thématiques en relation avec les cours, ils consultent internet ou l'intelligence artificielle et téléchargent des fichiers qu'ils transmettent sans les maîtriser. Ils sont souvent incapables de contextualiser leurs recherches et se contentent de ce qui est sur le net »* tels sont les propos d'un enseignant vacataire du CERPAMAD.

Par ailleurs, l'absence de dispositifs d'accueil, de socialisation académique et d'accompagnement pédagogique constitue un frein majeur à l'appropriation du système<sup>13</sup>. Du côté des établissements privés d'enseignement supérieur (IPES), la priorité semble davantage orientée vers la conquête du marché éducatif que vers l'implémentation rigoureuse des exigences du LMD. Cela se traduit par une planification pédagogique souvent improvisée et une méconnaissance des principes fondateurs du système.

### **I.1.2. Le LMD, comme simple formalité administrative face aux défaillances diverses**

Le constat est que la réforme est essentiellement réduite à ses éléments formels – semestrialisation, crédits, unités d'enseignement au détriment de l'ingénierie pédagogique, pourtant centrale qui est largement négligée. Les anciens curricula sont simplement restructurés selon la logique du calendrier semestriel, sans réelle transformation didactique. Les "Travaux Personnels de l'Étudiant" (TPE), censés compenser la réduction des volumes horaires, ne sont ni intégrés<sup>14</sup> dans les pratiques d'enseignement, ni compris par les formateurs ou les étudiants.

Le manque d'infrastructures adéquates – bibliothèques, laboratoires, espaces de recherche – et l'insuffisance du capital documentaire participent également à l'échec du travail autonome de l'étudiant, qui reste largement tributaire du support de cours fourni par l'enseignant, lui-même rarement actualisé. Beaucoup d'IPES ne disposent pas des

---

<sup>12</sup> Pour les étudiants seul le support résumé du cours de l'enseignant constitue l'élément essentiel à la compréhension des cours et à la participation aux examens.

<sup>13</sup> Bien que les IPES débordent d'énergie dans l'accueil des étudiants, les programmes d'accueil sont creux car jalonnés de musique et danses et où la communication sur l'orientation même des étudiants reste marginale.

<sup>14</sup> Dans beaucoup d'IPES, les coordonnateurs de programmes et autres Directeurs adjoints ne tiennent pas compte des TPE dans leurs programmations

ressources documentaires ou de bibliothèques. Ils manquent souvent les espaces d'études, car les IPES sont souvent abrités dans des constructions prioritairement non destinées à cette fin.

Au plan structurel, l'ensemble des acteurs – enseignants, étudiants, administrations – semblent insuffisamment préparés à faire du LMD un véritable levier de transformation qualitative et quantitative de l'enseignement supérieur. Ce déficit de préparation se reflète tant dans le secteur privé que dans celui du public, où les conditions de mise en œuvre sont affectées par une série de contraintes : sous-financement, infrastructures vétustes, surcharge des effectifs, et gouvernance académique déficiente. Selon M. Yaméogo<sup>15</sup>, « Le LMD (Licence-Master-Doctorat ndlr) est un système à problème », soutenant qu'à l'UFR SVT (Unité de formation et de recherche en Sciences de la vie et de la terre, ndlr), sur 1888 étudiants inscrits, (seuls) 79 sont admis à la session normale, durant l'année académique 2011-2012. Les acteurs sont peu motivés car habituellement opposés aux changements mais surtout que le LMD nécessite une mise en œuvre plus ardue que le système classique. Dans ces conditions tous les acteurs évoquent le LMD mais surtout comme étendard pour ne pas rencontrer les difficultés d'exercice. Pour un dirigeant d'IPES, « le LMD est une obligation réglementaire, il faut l'appliquer même avec les insuffisances ». Dans la démarche d'adoption et de mise en œuvre du LMD, les animateurs des IPES cherchent à sauver les apparences destinées au marché de l'enseignement supérieur mais aussi pour répondre aux exigences de la tutelle. Le LMD est souvent présenté avec beaucoup d'engouement car constituant un modèle incontournable de formation aux vertus importantes. Le promoteur d'établissement qui se mettrait à la marge de ce modèle d'enseignement aura du mal à faire exister son IPES en raison de la baisse drastique de sa part de marché. La crainte de sanctions ou d'un mauvais classement par la tutelle est un motif important pour tenter d'implémenter le LMD. Les motivations quasi obsessionnelles pour l'adoption et l'implémentation du LMD contrastent drastiquement avec les résultats de mise en œuvre marqués par un LMD formel et symbolique destiné à la publicité et à contrecarrer les sanctions de la tutelle. Si le LMD est une formalité institutionnelle

---

<sup>15</sup> Communiqué MESS. (2015, 21 avril). *MESS : Remettre le LMD sur les rails*. LeFaso.net. Repéré à partir de [<https://lefaso.net/spip.php?article64333>] ([lefaso.net](https://lefaso.net))

couronnée par sa non application effective dans les IPES, ces derniers doivent faire face à des contraintes administratives peu adaptées à leur situation imposée par la tutelle.

## **I.2. Des normes administratives inadaptées aux réalités des IPES**

Dans la volonté de créer un environnement propice à la mise en œuvre d'un enseignement supérieur de qualité dans les IPES la réforme du cahier de charge a édicté un certain nombre de mesures administratives qui, à l'analyse, se révèlent inadaptées à leur situation. La réforme a prévu notamment des dispositions spécifiques sur le personnel d'encadrement et d'enseignement hors de portée des IPES tout en imposant des restrictions tardives<sup>16</sup> au domaine de formation et aux habilitations à délivrer le doctorat.

### **I.2.1. Le personnel d'encadrement et d'enseignement hors de portée des IPES**

A la lecture combinée des articles des 11, 31,36, 91 et 92 du cahier de charge de 2020 et de l'article 20 portant régime général des études de master, il apparaît clairement que dans sa quête d'une meilleure organisation des IPES, le Ministère de tutelle pose de véritables barrières à l'entrée dans le domaine de l'enseignement supérieur privé.

Ainsi l'Article 11 alinéa 2 du cahier de charge pose un préalable quasi insurmontable : *l'institution privée d'enseignement supérieur doit, au moment de son ouverture effective, disposer d'un minimum de deux (2) enseignants permanents s'il s'agit d'un institut, d'une grande école ou d'une classe préparatoire et de cinq (5) enseignants permanents s'il s'agit d'une université.* Le poids de telles charges salariales sont insupportables pour ces IPES naissantes en raison du modèle économique en vigueur et où de la possibilité de création des richesses liées à l'activité n'intervient que tardivement. Ces charges viennent s'ajouter à celles déjà déboursées dans le processus de création et d'ouverture de l'IPES. Dans le domaine de la formation, la rentabilité n'intervient qu'après une certaine expérience reconnue par les acteurs et les apprenants sur le plan national. Par exemple pour beaucoup de bacheliers, la reconnaissance CAMES du diplôme et un excellent classement du Ministère à l'issue des contrôles sont les conditions non

---

<sup>16</sup> Le cahier de charge de 2020 impose aux IPES qui n'ont pas le statut d'université de ne former les apprenants que dans un seul domaine de formation reconnu par le RESAO alors que certains des IPES fonctionnaient depuis avec plus d'un domaine dès leur ouverture.

négociables pour leur inscription dans un IPES. La situation devient plus drastique après 5 ans d'exercice selon les dispositions de l'article 92 qui dispose que : « *Le personnel enseignant doit comprendre une proportion d'enseignants permanents. Cette proportion doit croître progressivement et atteindre le seuil minimal de 20% après cinq (5) ans de fonctionnement de l'institution. L'équipe d'enseignement doit être composée d'au moins :- un enseignant de rang magistral (professeur titulaire ou maître de conférences) pour le BTS et la licence ; -deux enseignants de rang magistral (professeur titulaire ou maître de conférences) pour le master ; - trois enseignants de rang magistral (professeur titulaire ou maître de conférences) pour le doctorat* » . Concrètement, un établissement comptant 100 enseignants vacataires se voit dans l'obligation d'en recruter 20 enseignants à titre permanent, lesquels ne sont autorisés à intervenir que sur un maximum de 100 modules. En parallèle, les vacataires titulaires d'un master ne peuvent assurer l'enseignement que de cinq modules, tandis que les docteurs sont plafonnés à dix. Selon les autorités de tutelle, ces normes relèvent de pratiques destinées à professionnaliser davantage l'offre académique. Cependant, l'application mécanique de ces règles induit des effets paradoxaux. À titre d'illustration, un établissement habilité à délivrer cinq licences selon le schéma LMD est amené à proposer au moins 360 modules<sup>17</sup> (5 licences x 12 unités d'enseignement x 6 semestres). Dans ce contexte, la présence de 20 enseignants permanents apparaît dérisoire au regard du volume de formation à assurer, tout en constituant une charge salariale conséquente pour les IPES, déjà confrontés aux coûts de vacation et aux autres dépenses incompressibles. Ainsi, loin d'alléger la précarité structurelle du secteur privé, l'obligation de recrutement de permanents aggrave la vulnérabilité financière.

Si le personnel d'enseignant constitue une charge importante, certaines mesures liées à la direction scientifique des IPES constituent aussi de véritables entraves à l'exercice de l'activité par les promoteurs du secteur privé. Les articles 33 à 36 du cahier de charges des IPES de 2020 imposent de recruter des personnels hautement qualifiés de l'enseignement supérieur et surtout des enseignants de rang magistral pour occuper des postes permanents de direction. Ainsi est habilité à

---

<sup>17</sup> Selon les modalités de mise en œuvre du LMD, l'année académique est subdivisée en deux semestres. Chaque Semestre contient 30 crédits repartis dans 5 unités d'enseignement et cette dernière est en moyenne composée de 2 éléments constitutifs.

être Recteur, Président ou Chancelier d'une université privée, l'enseignant, l'enseignant-chercheur ou le chercheur de rang A du CAMES ou de toute autre institution équivalente<sup>18</sup> (Article 33). Le Vice-Recteur, Vice-Président ou Chancelier d'une université privée doit être enseignant, enseignant-chercheur ou le chercheur de rang A du CAMES ou de toute autre institution équivalente<sup>19</sup>. Les postes de Directeur, Doyen, Directeur Adjoint ou Vice-Doyen d'une université privée<sup>20</sup> reviennent aux enseignants de rang A ou B du CAMES. Pour les grandes écoles ou les instituts privés, l'article 36 du cahier de charge précise que le directeur académique est tout enseignant titulaire des universités et de préférence de rang A du CAMES ou de toute autre institution équivalente. L'article 20<sup>21</sup> de l'arrêté portant régime général des études du diplôme de Master dans les institutions publiques et privées d'enseignement supérieur et de recherche précise que la formation conduisant au diplôme de master est placée sous la responsabilité pédagogique et scientifique d'un enseignant de rang magistral de la spécialité, nommé par le responsable de l'institution sur proposition du responsable de l'établissement après avis de l'équipe pédagogique. Comme, on peut l'apercevoir, ces ressources humaines sont quasiment inaccessibles à la plupart des IPES sauf celles qui peuvent présenter un palmarès de quelques années d'existence. Les IPES sont dans une situation embryonnaire et ne peuvent se targuer de mobiliser autant de sommités du monde académique. Ces exigences si elles sont mises en œuvre contribueront à une fragilisation accrue de la situation financière des IPES.

Il faut noter même l'insuffisance de ces ressources humaines sur le plan national en référence aux conditions imposées à l'article 20 de l'arrêté portant sur le régime des études de master. La mise en œuvre de cet article nécessiterait le déploiement de nombreux enseignants de rang magistral dans diverses spécialités de master dont le secteur privé n'en dispose. Et pour ne pas améliorer la situation du personnel enseignant

---

<sup>18</sup> Article 33 de l'arrêté n°2020-221 /MESRS1/SG/DGESup portant cahier des charges des Institutions

<sup>19</sup> Article 34 de l'arrêté n°2020-221 /MESRS1/SG/DGESup portant cahier des charges des Institutions

<sup>20</sup> Article 35 de l'arrêté n°2020-221 /MESRS1/SG/DGESup portant cahier des charges des Institutions

<sup>21</sup> Arrêté n° 2019\_074 /MESRSI/SG/DGE up portant régime général des études du diplôme de Master dans les institutions publiques et privées d'enseignement supérieur et de recherche

dans le secteur privé, des mesures restrictives d'intervention des enseignants du public sont imposées à l'article 31 : qui dispose que l'intervention des enseignants des institutions publiques d'enseignement supérieur et de recherche, dans la direction d'une institution privée d'enseignement supérieur ou en qualité d'enseignant vacataire dans les institutions privées d'enseignement supérieur est soumise à autorisation préalable<sup>22</sup> des responsables de l'établissement d'origine et est réglementée par arrêté du ministre en charge de l'enseignement supérieur. La violation des dispositions de ce texte expose le contrevenant à des sanctions. Il y a comme une quasi-interdiction faite aux enseignants exerçant dans le IESR d'intervenir au Privé. Il est clair que tous ceux qui interviennent actuellement au privé le font en toute discrétion car beaucoup d'entre eux ne souhaitent pas effectuer des formalités auprès de la hiérarchie pour ne pas paraître comme des « *gomboistes* »<sup>23</sup> au détriment de leur mission de fonctionnaire dans l'enseignement public. Dans tous les cas, cette situation met les promoteurs en grande difficulté avec des possibilités de contournement. Dans tous les cas, l'option prise par le Ministère d'organiser une réglementation stricte quant à la question du personnel enseignant constitue un goulot d'étranglement pour les IPES qui doivent fournir des efforts financiers et matériels énormes pour se doter de ce personnel. La saignée financière programmée dans le cadre de la réforme s'intensifie avec la remise en cause de droits acquis dans l'habilitation à délivrer des diplômes.

### **1.2.2. La remise en cause de droits acquis et les balbutiements de la tutelle.**

La réforme contient des éléments *destructeurs* pour les IPES dont la limitation<sup>24</sup> du nombre de domaines de formations pour les instituts et

---

<sup>22</sup> l'arrêté n°2017-503/MESRSI/SG/DGESup du 12 décembre 2017 portant réglementation de l'intervention des enseignants, des enseignants-chercheurs, des enseignants hospitalo universitaires et des chercheurs du public dans les institutions privées d'enseignement supérieur et de recherche

<sup>23</sup> Le terme désigne l'individu mu par la recherche permanente de revenus supplémentaires souvent de façon exagérée

<sup>24</sup> Selon l'article 2 alinéa 2 du cahier de charge de 2020 « une grande école est une institution qui recrute ses étudiants par concours et assure des formations de haut niveau dans un domaine bien défini • un institut est une institution qui assure des formations de niveau supérieur dans un domaine bien précis parmi les domaines définis par le Réseau pour l'Excellence de l'Enseignement Supérieur en Afrique de l'Ouest (REESAO).

grandes écoles et l'obligation de collaborer avec les Etablissements d'enseignement Supérieur Publics pour la préparation aux diplômes de doctorat. Ces deux mesures à elles seules suffisent pour faire des bouleversements énormes au niveau des IPES. En décidant unilatéralement de remettre en cause les habilitations précédemment attribuées la tutelle a bouleversé la vie de ces IPES. En outre, une autre mesure contenue dans le cahier des charges de 2020 restreint les IPES à n'intervenir que dans un seul domaine de formation, avec un effet rétroactif. Cette disposition a entraîné des sanctions contre plusieurs établissements qui n'avaient pas procédé, à temps, à une réorganisation de leur offre. Pourtant, un grand nombre d'IPES — ne disposant pas du statut d'université — proposaient historiquement au moins deux domaines de formation, dans une logique de diversification de l'offre et d'adaptation à la demande. L'imposition d'un domaine unique n'a pas tenu compte des droits acquis, ni des intérêts des parties prenantes, notamment les étudiants et les fondateurs d'établissements. Ce rétrécissement du périmètre pédagogique est perçu, par le public, comme une perte de légitimité institutionnelle, susceptible d'entraîner un désengagement massif des apprenants.

La remise en cause des droits acquis ne se limite pas à la limitation des domaines de formation. Elle concerne également les habilitations à délivrer certains diplômes, notamment au niveau du doctorat. Dans une volonté de contrôle accru de l'expansion du secteur privé dans un domaine perçu comme stratégique et à forte valeur symbolique, le cahier des charges de 2020 a instauré l'obligation pour les IPES de n'organiser les formations doctorales qu'en partenariat étroit avec un institut public d'enseignement supérieur et de recherche. Or, les modalités concrètes de ces collaborations institutionnelles restent à ce jour floues<sup>25</sup>. L'université Aube Nouvelle, dont l'habilitation à délivrer le doctorat était largement reconnue depuis 2011, s'est ainsi trouvée confrontée à de sérieuses difficultés. Bien que cette institution ait déjà produit plusieurs<sup>26</sup> docteurs, la reconnaissance de ces titres a été contestée par certaines autorités publiques, ce qui a entraîné une incertitude juridique dommageable pour les individus et les entités concernées. Cette situation illustre les tensions croissantes entre

---

<sup>25</sup> Le doctorat du privé doit faire l'objet d'un partenariat entre une université publique et l'IPS concerné

<sup>26</sup> Selon un communiqué en date du 11 septembre émanant du Ministère de l'enseignement supérieur aucun IPES n'a été autorisé à délivrer le diplôme de doctorat ou de PHD au Burkina Faso.

régulation publique, autonomie institutionnelle et sécurisation des parcours académiques dans un contexte de redéfinition du champ de l'enseignement supérieur privé.

## **II. Une gouvernance éducative en crise : entre régulation tardive et stratégies d'évitement**

Les établissements d'enseignement privé en général n'ont pas souvent bonne presse en raison d'une opinion généralement répandue sur leur propension à la recherche effrénée de gains marchands. L'autorité étatique face à une telle opinion défavorable se trouve dans l'obligation morale et politique d'agir avec des réformes pour réguler ce secteur en pleine expansion. Cette réforme intervient tardivement car les IPES ont une existence officielle avec la réforme initiale de l'an 2000. C'est donc une dérégulation initiale et ses effets pervers sur le secteur privé (2.1). Les acteurs mus par des intérêts usent de stratégies diverses pour s'adapter à une régulation jugée un peu contraignante montrant ainsi les limites de la régulation étatique face aux logiques de contournement (2.2)

### **II.1. La dérégulation initiale et ses effets pervers sur le secteur privé**

La libéralisation mal encadrée a conduit à une prolifération anarchique d'IPES, souvent orientées vers la rentabilité plus que vers la qualité, dans un contexte d'insuffisance de l'offre publique(2.1.1). Les réformes apparaissent tardivement au Burkina Faso pour encadrer l'enseignement Supérieur Privé (2.1.2).

#### **II.1.1. Les insuffisances de l'offre publique source de l'irruption du secteur Privé**

La libéralisation a permis l'installation de bon nombre d'IPES dans des circonstances de quasi-appel public à la création de structures d'enseignement. Les agréments puis les autorisations ont été donc été accordées sans tenir compte des conditions matérielles, financières et infrastructurelles propices au bon fonctionnement de ces IPES. Cette situation peut paraître compréhensible dans la mesure où le secteur visé avait longtemps été dominé par le secteur public. Il faut reconnaître que ce secteur public de l'enseignement supérieur disposait en son sein des tares (Bationo, 2019, p. 4) dont l'insuffisance de l'offre de formation et l'inadéquation formation emploi (Ouédraogo, 2011, p. 8). Ce constat reste d'actualité de nos jours. L'employabilité des jeunes diplômés demeure une préoccupation au regard du faible niveau de

développement économique du pays en raison de la faible structuration des secteurs économiques. Il y a une inadéquation entre les profils et les besoins du bassin d'emploi. On constate une longue période entre l'obtention du diplôme et le premier emploi stable (MESRI,2023). L'enseignement supérieur offre surtout des formations généralistes et continues dans la dynamique de promouvoir des cadres pour l'administration publique et privée. Le nombre de postes étant limité et le secteur privé étant encore assez embryonnaire, on assiste à un chômage important des diplômés<sup>27</sup>. La situation est d'autant plus préoccupante que les diplômés disposent d'un temps relativement long entre l'acquisition du diplôme et la première embauche stable. Les seules offres de formations professionnalisantes sont celles proposées par les écoles nationales de formation qui préparaient les auditeurs à intégrer les rangs de la fonction publique. Ces structures de formation bien que présentant des atouts indéniables ne font pas partie des structures à caractères universitaires. Les offres proposées ne concernaient que les emplois de la fonction publique. Dans ce contexte les apprenants nationaux qui avaient des ambitions de formations pointues et professionnalisante se rabattaient en Europe ou dans d'autres pays d'Afrique. Dans les années 1990, seul un institut privé dont la domination est « Institut Supérieur d'Informatique et des Gestion avait vu le jour. Le promoteur aurait rencontré de nombreuses difficultés pour la concrétisation de son projet. La quasi inexistence du secteur privé de l'enseignement supérieur contrastait ouvertement avec la mise en œuvre du programme d'ajustement structurel exigé par les institutions de Bretton Wood avec pour corolaire l'ouverture de tous les secteurs au concours du Privé. La libéralisation tardive de l'enseignement supérieur privé paraissait incompréhensible dans un pays où le secteur privé était présent dans les autres ordres d'enseignement comme la maternelle, le primaire et le secondaire. Déjà à partir des années 1990 on observait une certaine massification de

---

<sup>27</sup> Selon l'EICVM 2009-2010 au Burkina Faso qui est une Enquête intégrée sur les conditions de vie des ménages. Elle a été menée par l'Institut national de la statistique et de la démographie (INSD) et indique que 34,5 % de chômage pour les jeunes titulaires d'un niveau *supérieur (Bac+)*

l'enseignement supérieur avec des effectifs de plus en plus croissant<sup>28</sup>. La gestion de cette croissance par le secteur public avait démontré ces limites (Bianchini, 2006). La situation des résultats scolaires laissait percevoir beaucoup d'échec mais démontrait aussi que les apprenants à partir du diplôme de la maîtrise n'avaient plus de perspectives (Zongo, 2001). Avant le PAS, les maîtrisards bénéficiaient de bourses d'études pour l'étranger afin de parachever un troisième cycle (Ouédraogo, 2007). Cette possibilité n'était plus d'actualité depuis lors. Les lauréats tout comme les « déchets <sup>29</sup> » de l'enseignement supérieur public se trouvaient dans l'obligation de trouver une alternative (Sanou, 2015).

Il est vrai que le Privé a été toujours considéré comme mercantiliste et mu uniquement par le gain facile. Cette vision globale du privé a conduit à des restrictions dans un secteur jugé sensible et relevant du social. Les péripéties rencontrées par le promoteur d'ISIG démontre à souhait la réticence de l'administration à laisser entrer les promoteurs privés dans le secteur de l'enseignement supérieur. Ce secteur demeure *mythe indéchiffrable*<sup>30</sup> pour bon nombre de citoyens dont le niveau d'instruction ne dépasse pas le niveau primaire et secondaire. Du reste selon PK<sup>31</sup> ce secteur « serait gardé jalousement par les universitaires ».

C'est donc sous pression des bailleurs de fond, des promoteurs d'IPES et des apprenants que l'administration fut contrainte de libérer le secteur. Dans cette perspective depuis le début des années 1990, avec le retour du système libéral au Burkina Faso, des Institutions privées d'enseignement supérieur (IPES) naissent et prennent de plus en plus de l'ampleur. Depuis lors, elles contribuent, à côté de l'offre d'enseignement supérieur public, à répondre à la demande sociale de plus en plus croissante et diversifiée en termes d'options de formation

---

<sup>28</sup> mfaoungaret (20 décembre 2017). L'enseignement supérieur au Burkina Faso : pour que rien ne soit plus comme avant ! *LAMenparle*. Consulté le 12 juillet 2025 à l'adresse <https://doi.org/10.58079/qpsp>

<sup>29</sup> Le système universitaire, en valorisant exclusivement la réussite diplômante, tend à marginaliser ceux qui échouent à s'y inscrire durablement, les reléguant parfois au rang de « vies gaspillées », selon l'expression du sociologue Zygmunt Bauman (2004), ou de « produits défectueux » d'un système de tri social, comme l'évoquait Bourdieu (1970).

<sup>30</sup> Le concept d'« auto-élimination » des classes populaires, développé par Bourdieu et Passeron dans *La Reproduction*, désigne l'abandon anticipé des études supérieures par les jeunes issus de milieux modestes, faute de ressources, d'information ou de capital culturel adapté

<sup>31</sup> Interview réalisé le 9 mars 2025 avec un cadre de l'administration de la tutelle

(MESRI,2023). L'irruption des structures privées dans l'enseignement supérieur a suscité un double impératif pour l'État : encadrer un secteur en forte croissance, tout en assurant la qualité des formations dispensées. Pour faire face à cette situation le gouvernement a entrepris une série de réformes du cahier des charges, un référentiel incontournable de régulation et de pilotage des IPES. Ces réformes s'inscrivent dans une perspective socio-historique où les dynamiques de transformation institutionnelle répondent aux tensions entre expansion quantitative et exigences qualitatives de l'enseignement supérieur.

### **II.1.2. Le réveil tardif de l'Etat dans l'encadrement du secteur privé de l'enseignement supérieur**

La mise en œuvre de la réforme dans le secteur de l'enseignement supérieur privé se heurte à des défis systémiques de gouvernance. Ces défis, à la fois structurels et conjoncturels, sont le produit d'un processus de libéralisation insuffisamment encadré, qui a généré des tensions tant dans les sphères publiques que privées. Dans l'espace privé, la gouvernance des établissements d'enseignement supérieur est largement orientée par une logique marchande, où la quête de rentabilité prime sur les impératifs de qualité. Cette marchandisation de l'éducation s'est déployée dans un contexte d'offre publique insuffisante, facilitant une expansion rapide et non maîtrisée des institutions privées d'enseignement supérieur (IPES) (Konaté, 2013 ; Napon, 2016). En effet, celles-ci ont proliféré pour combler un vide structurel, dans une dynamique de substitution partielle à l'État. Toutefois, cette croissance s'est opérée en dehors d'un cadre de régulation rigoureux, révélant les limites d'une gouvernance étatique oscillant entre permissivité initiale et volonté tardive de réencadrement.

Le régulateur représenté par l'administration de tutelle n'a pas été exempt de responsabilités dans la genèse de cette situation. L'octroi, dans les premières années, d'agrément sans exigences strictes ni mécanismes de suivi effectif a permis à des acteurs privés d'investir massivement dans un champ jusque-là dominé par le public. Cette permissivité a contribué à l'émergence anarchique de plus d'une centaine d'établissements, comparativement à un seul dans les années 1990. Pris de court par cette explosion quantitative, l'État tente désormais, avec difficulté, de reprendre la main, confronté à des promoteurs devenus experts dans l'adaptation aux contraintes réglementaires et dans la mise en scène de la conformité.

Sur le plan infrastructurel, la régulation déficiente a permis l'implantation d'IPES dans des locaux inadaptés : habitations privées ou immeubles à usage non académique, souvent sans autorisation de construire ni certificat de salubrité. L'organisation spatiale y est généralement précaire : absence de blocs administratifs distincts, bibliothèques et infirmeries inexistantes ou symboliques, laboratoires non fonctionnels. Dans ce contexte, l'évaluation externe (notamment par le CAMES ou la tutelle) devient un moment stratégique où les promoteurs mobilisent des ressources pour produire une image conforme, sans nécessairement refléter une amélioration structurelle.

Sur le plan académique, la gouvernance pédagogique reste marquée par une forte emprise des promoteurs, au détriment des normes académiques. Si le cadre réglementaire impose la présence d'un directeur académique de rang A, garant de la qualité des formations, ce dernier joue souvent un rôle marginal, relégué à des fonctions protocolaires. Le promoteur, dans une posture entrepreneuriale dominante, intervient directement dans les choix pédagogiques, souvent au mépris des exigences de qualité.

Les critères de recrutement des étudiants illustrent également cette dérive : les logiques financières supplantent les critères académiques. Des étudiants sont admis en master sans validation complète de la licence, parfois même sur la base de dispositifs de validation des acquis professionnels (VAE ou VAP) appliqués de manière dévoyée. Bien que la réforme du cahier des charges de 2020 ait tenté de restreindre ces pratiques en conditionnant les VAE/VAP à l'implication d'universités publiques, les modalités de mise en œuvre tardent à être précisées, rendant la réforme inefficace dans les faits. Ce recrutement hétérogène engendre une forte disparité de niveaux dans les promotions, rendant difficile tout processus d'enseignement-apprentissage cohérent.

Enfin, la prestation des enseignements reste soumise à des aléas multiples. Malgré l'exigence réglementaire d'un master pour enseigner en licence, et d'un doctorat<sup>32</sup> pour le niveau master, les pratiques réelles s'éloignent de ces prescriptions. L'autorisation d'enseigner, censée encadrer les interventions pédagogiques, est souvent obtenue de manière formelle, sans garantie d'une adéquation réelle entre

---

<sup>32</sup> Au regard du nombre de docteurs d'enseignement et des spécialités et relativement aux divers diplômes de master préparés dans les IPES, il est impossible de couvrir ce besoin. Cette situation conduit de fait à ce que des titulaires de master encadrent des masters.

compétences des enseignants et contenus dispensés. Après avoir été complaisant au départ l'Etat tente une reprise en main du secteur de l'enseignement supérieur privé. Plusieurs mesures concrètes sont prises aujourd'hui pour assainir ce secteur jugé souvent très complaisant dans un domaine social hautement stratégique. L'Etat est aidé en cela par des acteurs considérés comme très conservateurs comme les anciens diplômés et les universitaires. Ces derniers sont quasiment aux commandes du Ministère de tutelle depuis plus d'une décennie et tentent d'incarner la ligne dure dans la mise au pas des promoteurs d'IPES. Ils bénéficient d'une opinion publique favorable. Ces mesures drastiques prises n'empêchent pas les acteurs de faire preuve de marge de manœuvre.

## **II.2. Les limites de la régulation étatique face aux logiques de contournement**

La régulation des IPES à travers le cahier de charge de 2020 a mis en exergue le niveau des enseignants et leur spécialité à travers des autorisations délivrées par le Ministère. Les questions d'infrastructures, de bibliothèque, d'infirmerie, de personnel sont de nouvelles exigences inscrites dans la nouvelle réforme constitue des conditions souvent insolubles pour les promoteurs. A travers les activités de suivi-contrôle, le Ministère procède à des classements biannuels pour mesurer le poids de chaque IPES quant au respect des normes administratives, infrastructurelles et académiques.

### **II.2.1. Les promoteurs dans le contournement des exigences académiques**

La réforme de 2020, s'inscrivant dans le processus d'harmonisation du système LMD (Licence–Master–Doctorat), marque un tournant dans les conditions d'accès à la fonction d'enseignement dans les Institutions Privées d'Enseignement Supérieur (IPES). Elle consacre l'exclusion progressive des titulaires du diplôme de maîtrise, jusque-là admis à enseigner, au profit exclusif des détenteurs d'un master conforme. Cette décision, bien que présentée comme une élévation des standards académiques, introduit une inégalité de traitement entre enseignants disposant du même diplôme mais à des temporalités différentes, révélant une tension entre légalité formelle et pratiques établies.

Par ailleurs, plusieurs détenteurs de master se sont vus refuser l'autorisation d'enseigner, sous prétexte d'un parcours académique jugé "incompatible". L'évaluation bureaucratique des parcours – par

exemple, un master en GRH obtenu à partir d'une licence en droit ou en psychologie – ne semble pas tenir compte des dynamiques interdisciplinaires propres aux formations modernes. Ce filtrage restrictif dénote une lecture rigide des normes académiques, au détriment d'une approche pragmatique de la compétence.

En outre, une exclusion systématique est observée à l'encontre des diplômés issus des écoles nationales spécialisées de l'administration publique, bien que ceux-ci soient régulièrement sollicités dans les structures publiques pour leur expertise. Ce paradoxe illustre un traitement différencié des compétences, révélant un biais institutionnel à l'encontre des filières administratives, malgré leur contribution à l'encadrement public.

Les enseignements au niveau master sont en principe assurés par des docteurs pour les parcours professionnels et des enseignants titulaires de grades CAMES pour les parcours de recherche. L'encadrement des masters pour leur mémoire ou pour leur jury de soutenance sont assurés dans les mêmes conditions. La réalité est que cette exigence est pratiquement impossible à réaliser par les IPES. Il faut ajouter à ces exigences complexes, le fait que le cadre réglementaire s'est également durci quant à la participation des enseignants du secteur public dans les IPES. Leur intervention est désormais subordonnée à une autorisation hiérarchique, ce qui est perçu par les intéressés comme une restriction à leur liberté académique, voire une volonté implicite de limiter leur implication dans le privé. Dès lors, ces réformes, si elles visent la structuration du secteur, ont pour effet collatéral de précariser les acteurs des IPES. De nombreux enseignants non régularisés se retrouvent à exercer dans la clandestinité, avec la complicité tacite de promoteurs soucieux de répondre aux exigences administratives formelles. Ainsi se développe une économie de l'enseignement parallèle, où l'important devient la conformité documentaire plus que la qualité réelle. La conformité documentaire consistant à produire des documents conformément aux prescriptions du cahier de charge afin de limiter les éventuels dommages liés au contrôle et au classement biennuel de la tutelle.

### **II.2.2. Le classement biennuel entre sanctions et recherche de qualité : le jeu trouble des acteurs**

La régulation atteint son acmé avec la mise en œuvre du classement biennuel des IPES, processus opaque et redouté. Contrairement aux procédures du CAMES, ce classement se distingue par son manque de

transparence méthodologique et l'absence d'implication des établissements évalués. Le processus d'évaluation du CAMES montre clairement le guide d'évaluation avec les documents à produire pour chaque critère. Les IPES sont formés dans ce cadre pour préparer l'évaluation. Le suivi contrôle de la tutelle au niveau national classe les IPES selon des critères peu explicites en catégories de qualité, ce qui influence directement leur accès aux ressources publiques, notamment à travers la plateforme CAMPUS FASO. En effet selon l'article 43 du cahier de charges de 2020 « *le contrôle porte notamment sur : les infrastructures et les équipements ; le personnel ; l'organisation et la gestion administratives ; l'organisation et la gestion financières ; - l'organisation et la gestion académiques et pédagogiques ; Les conditions d'hygiène et de sécurité. Il s'effectue à tout moment et porte sur le fonctionnement et le respect des textes en vigueur. Il peut donner lieu à un classement.* ». Ces points cités, sont ceux contenus dans les clauses techniques du cahier de charge. Il faut cependant noter que lors des évaluations, ces points sont repris avec des questions « gardées secrètes » dont les IPES ne peuvent pas avoir copie même après le contrôle. Seuls les 30 meilleurs établissements, selon ce classement, peuvent bénéficier de l'affectation d'étudiants par l'État, avantage stratégique dans la concurrence entre structures privées.

Ce mécanisme transforme l'évaluation administrative en levier de sélection économique, introduisant une forme de "marchandisation régulée" du secteur. Les IPES exclus de ce dispositif voient leurs perspectives commerciales drastiquement réduites, suscitant parfois des pratiques de falsification ou d'embellissement de leurs infrastructures (laboratoires fictifs, bibliothèques improvisées, etc.) pour répondre aux critères imposés. « *Les cahiers pédagogiques sont aussi repris dans l'optique de se conformer à certaines exigences académiques (volume horaire, qualification des enseignants). Les dossiers pédagogiques non conformes sont retirés* » reconnaît un agent de scolarité qui a été retenu pour mener des travaux de conformité académique et administrative lors des évaluations. Ce climat de surveillance institutionnelle et de fraude des IPES engendre une relation déséquilibrée et de suspicion entre l'État et les IPES. Ces derniers sont parfois traités comme de simples services déconcentrés du ministère de tutelle, ce qui dénature leur autonomie juridique et fonctionnelle. Face à cette situation, les IPES disposent de marge de manœuvres (E. Friedberg et M.Crozier ,1977) face à la machine ou du système mis en place.

Les agents en charge de la collecte des données, agissant parfois comme des agents coercitifs, entretiennent un rapport ambigu avec les promoteurs, laissant place à des tentatives de corruption ou à des ajustements opportunistes. La dynamique illustre une volonté de rationalisation du secteur privé de l'enseignement supérieur, dans une perspective de régulation par la qualité. Toutefois, la mise en œuvre autoritaire, peu concertée et rigide, tend à produire des effets pervers. Le système s'apparente à ce que James C. Scott<sup>33</sup> nommait une "vision simplificatrice de l'État", où l'administration, dans sa quête de lisibilité et de contrôle, invisibilise les logiques locales, les pratiques hybrides et les rationalités des acteurs de terrain.

## Conclusion

Le Ministère de tutelle à travers la réforme du cahier de charges de 2020 au Burkina Faso met en exergue volonté affirmée de rationaliser et de professionnaliser un secteur en forte expansion. L'analyse de la mise en œuvre révèle une réalité bien plus contrastée au-delà des intentions normatives. Les acteurs des IPES ont adopté des stratégies d'adaptation, de résistance ou de contournement combinées aux limites opérationnelles de l'administration, dessinent les contours d'un processus de régulation à la fois fragmenté et négocié. Le processus de régulation met en lumière les tensions entre injonctions institutionnelles et contraintes pratiques, entre impératifs de qualité et logiques de survie économique des IPES. En recourant aux apports de la théorie de la gouvernance, de la mise en œuvre des politiques publiques et de l'approche néo-institutionnaliste, cette étude a permis de remettre en cause l'idée d'une application linéaire et homogène de la réforme. A l'analyse, le nouveau cahier de charge n'est pas une simple réforme technico-administrative, il est le siège d'un espace ou un terrain de négociation, voire de confrontation, entre des acteurs aux intérêts parfois divergents. La mise en œuvre du cahier de charges donne l'occasion à l'observateur de noter la confrontation ou la cohabitation entre normes formelles et pratiques informelles dans la construction d'une gouvernance éducative crédible. L'effectivité des politiques éducatives repose largement sur des jeux d'acteurs, des stratégies d'appropriation différenciée et des pratiques informelles qui reconfigurent le sens même des normes imposées. La réforme du cahier de charge montre / apparaît ainsi comme un champ de luttes

---

<sup>33</sup>James C. Scott (cf. *Seeing Like a State*, 1998)

symboliques et matérielles, où l'État tente de réaffirmer son rôle régulateur dans un espace traversé par de multiples intérêts. La refonte du cahier de charges des Institutions Privées d'Enseignement Supérieur (IPES) au Burkina Faso, en 2020, incarne la volonté de l'État de renforcer la régulation d'un secteur en forte croissance. Toutefois, au-delà des intentions affichées, la mise en œuvre de cette réforme se heurte à des dynamiques complexes de terrain, marquées par des résistances institutionnelles, des stratégies d'adaptation, et parfois des formes de contournement de la norme. Ces phénomènes questionnent les capacités effectives de l'État à imposer des standards de qualité et à construire une gouvernance partagée dans un champ où cohabitent logique marchande, ambition éducative et impératifs politiques. Cette recherche invite à réfléchir sur les conditions de faisabilité, mais aussi les limites d'une politique publique de régulation dans un contexte institutionnel africain. Elle invite à revoir les modalités de co-construction<sup>34</sup> des réformes, en favorisant une plus grande concertation entre l'État et les acteurs du secteur privé.

## Références bibliographiques

Altbach, P. G. (2004). Globalization and the university: Myths and realities in an unequal world. *Tertiary Education and Management*, 10(1), 3–25. <https://doi.org/10.1080/13583883.2004.9967114>

Bationo, B. (2019). *L'université burkinabè face au défi de la professionnalisation*. Ouagadougou : Université Joseph Ki-Zerbo, Institut des Sciences de l'Éducation

Bauman, Z. (2004). *Wasted Lives: Modernity and its Outcasts*. Cambridge: Polity Press.

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Les Éditions de Minuit

Bianchini, P. (2006). *Les politiques éducatives au Burkina Faso : Entre héritages, ajustements et partenariats*. Paris : Karthala.

Crozier, M., & Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système : Les contraintes de l'action collective*. Paris : Éditions du Seuil.

---

<sup>34</sup> Les politiques économiques ou sociales sont plus efficaces quand elles tiennent compte des réalités du terrain, que seuls les acteurs économiques privés maîtrisent pleinement. Les acteurs du Privé réclament de façon récurrente des concertations avant les interventions de l'Etat.

DiMaggio, P. J., & Powell, W. W. (1983). The iron cage revisited: Institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. *American Sociological Review*, 48(2), 147–160. <https://doi.org/10.2307/2095101>

Kaboré, A. (2018). Gouvernance et réglementation des institutions privées d'enseignement supérieur au Burkina Faso. *Revue Africaine des Sciences de l'Éducation*, 12(2), 45–67.

Konaté, M. (2013). L'émergence du secteur privé dans l'enseignement supérieur en Afrique de l'Ouest : Cas du Burkina Faso. *Revue de l'enseignement supérieur en Afrique de l'Ouest*.

Libdom, J. (2005). Social and political barriers to educational reform. *Journal of Public Policy Analysis*, 22(3), 78–99.

Mfaoungaret. (2017, 20 décembre). *L'enseignement supérieur au Burkina Faso : pour que rien ne soit plus comme avant !* LAMenparle. <https://doi.org/10.58079/qpsp>

MESRI. (2023). *Le livre blanc de l'enseignement supérieur au Burkina Faso*. Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Innovation.

Mok, K. H. (2010). When state centralism meets neo-liberalism: Managing university governance change in Singapore and Malaysia. *Higher Education*, 60(4), 419–440. <https://doi.org/10.1007/s10734-010-9307-1>

Napon, M. (2016). *L'enseignement supérieur privé au Burkina Faso : Enjeux, défis et perspectives* (Mémoire de Master). Université Ouaga II.

Niane, B. (2008). La régulation des établissements privés d'enseignement supérieur en Afrique francophone ; enjeux et perspectives. IN : *Revue internationale, d'éducation de Sèvres*, n48.

North, D. C. (1990). *Institutions, institutional change and economic performance*. Cambridge University Press.

Olivier de Sardan, J.-P. (2004). *La corruption au quotidien en Afrique*. Karthala.

Ouédraogo, A. (2011). *Enseignement supérieur et développement socio-économique au Burkina Faso*. *African Educational Development Issues*, 2(1), 6–12.

Ouédraogo, J.-B. (2007). *L'université africaine et la mondialisation : Entre crise et recomposition*. Dakar : CODESRIA.

Pierre, J., & Peters, B. G. (2000). *Governance, politics and the state*. London : Macmillan Press (Palgrave Macmillan).

Pressman, J. L., & Wildavsky, A. B. (1973). *Implementation: How great expectations in Washington are dashed in Oakland; Or, why it's amazing that federal programs work at all*. Berkeley : University of California Press.

Rhodes, R. A. W. (1996). The new governance: Governing without government. *Political Studies*, 44(4), 652–667. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9248.1996.tb01747.x>

Sanou, B. (2015). *Insertion professionnelle des diplômés de l'enseignement supérieur au Burkina Faso* (Mémoire de Master). Université de Ouagadougou.

Scott, J. C. (1998). *Seeing like a state: How certain schemes to improve the human condition have failed*. Yale University Press.

Sy, A. & Sow, M. (2018, January 18). *Figures of the week: Higher education enrollment grows in sub-Saharan Africa along with disparities in enrollment by income*. Brookings. <https://www.brookings.edu/articles/figures-of-the-week-higher-education-enrollment-grows-in-sub-saharan-africa-along-with-disparities-in-enrollment-by-income/>

Zongo, T. (2001). L'enseignement supérieur au Burkina Faso face aux défis de la démocratisation et de la massification. *Revue Burkinabè des Sciences de l'Éducation*, 2.

Directive n<sup>0</sup>03/2007/CM/UEMOA du 4 juillet 2007 portant adoption du système Licence Master Doctorat dans les universités et établissements d'enseignement supérieur au sein de l'UEMOA ;

Arrêté n<sup>0</sup>2020-221 /MESRS1/SG/DGESup portant cahier des charges des Institutions Privées d'Enseignement Supérieur (IPES)

Arrêté n<sup>0</sup>2019-073/MESRSI/SG/DGESup du 25 février 2019 portant régime général des études du diplôme de Licence dans les institutions publiques et privées d'enseignement supérieur et de recherche ;

Arrêté n<sup>o</sup>2019-074/MESRSI/SG/DGESup du 25 février 2019 portant régime général des études du diplôme de Master dans les institutions publiques et privées d'enseignement supérieur et de recherche ;

Arrêté n<sup>o</sup>2017-503/MESRSI/SG/DGESup du 12 décembre 2017 portant réglementation de l'intervention des enseignants, des enseignants-chercheurs, des enseignants hospitalo universitaires et des chercheurs du public dans les institutions privées d'enseignement supérieur et de recherche

