

Dynamiques de pérennisation des acquis des projets en éducation au Burkina Faso : une analyse comparative fondée sur le cadre ICC

Issa DICKO¹,
Gninneyo Sylvestre Pierre NIYA²

Résumé

Dans de nombreux contextes marqués par des contraintes structurelles persistantes, les projets de développement soutenus par l'aide publique au développement opèrent comme de véritables régimes d'exception. Une fois le soutien externe retiré, assurer la pérennité des acquis représente un défi majeur, mais encore trop peu exploré. Cet article examine les mécanismes qui permettent de maintenir les projets éducatifs après leur phase active au Burkina Faso. Pour cela, il a comme cadre d'analyse, le cadre ICC (Shediac-Rizkallah et Bone 1998 ; Scheirer, 2005 et Brinkerhoff, 2000) qui articule trois dimensions à savoir l'ancrage institutionnel, les capacités organisationnelles et l'appropriation communautaire dans une perspective configurationnelle qui trouve son sens dans la pérennisation des interventions de développement. Ce modèle aide à décrypter comment ces éléments s'articulent en phase post-projet. La recherche adopte une méthode mixte, qui combine des données qualitatives avec une analyse quantitative via un modèle de régression linéaire multiple. Les résultats révèlent des trajectoires post-projet très variées : érosion progressive, maintien localisé, reconfiguration ou consolidation relative. Ces parcours s'expliquent moins par la qualité intrinsèque des projets que par la façon dont les dimensions du cadre ICC s'articulent entre elles. Ils soulignent en particulier que renforcer les capacités et favoriser l'appropriation communautaire ne suffit pas sans une institutionnalisation effective, qui inclut un financement récurrent, une supervision continue et une stabilisation des ressources humaines. Cet article propose une lecture ancrée dans les réalités du terrain pour comprendre comment les interventions éducatives peuvent réellement durer dans des contextes institutionnels fragiles.

¹ Université Norbert ZONGO, Koudougou, Burkina Faso

² Ecole Normale Supérieure, Koudougou, Burkina Faso

***Auteur correspondant :** Gninneyo Sylvestre Pierre NIYA, Email : pierreniya@gmail.com, ORCID : <https://orcid.org/0009-0000-5467-1107>

DOI : <https://doi.org/10.64707/revstlsh.v42i1.2184>

Mots-clés : pérennité, projets éducatifs, phase post-projet, participation communautaire, Burkina Faso

Sustaining the Achievements of Education Projects in Burkina Faso: A Comparative Analysis Based on the ICC Framework

Abstract

In many contexts marked by persistent structural constraints, development projects supported by official development assistance tend to function as de facto regimes of exception. Once external support is withdrawn, ensuring the sustainability of project achievements becomes a major challenge, one that remains insufficiently explored. This article examines the mechanisms that enable educational projects to be sustained beyond their active phase in Burkina Faso. To do so, it draws on an analytical framework structured around three key dimensions: institutional anchoring, organizational capacities, and community appropriation (the ICC framework). The ICC framework builds on earlier work on the sustainability of development interventions, particularly that of Shediak-Rizkallah and Bone (1998), Scheirer (2005), and Brinkerhoff (2000). It reinterprets these contributions by bringing together institutionalization, organizational capacities, and community appropriation within a configurational perspective. This model helps clarify how these dimensions interact during the post-project phase. The study adopts a mixed-methods approach, combining qualitative data with quantitative analysis based on a multiple linear regression model. The findings reveal highly diverse post-project trajectories, including gradual erosion, localized maintenance, reconfiguration, and relative consolidation. These trajectories are explained less by the intrinsic quality of the projects than by the way the ICC dimensions interact with one another. In particular, the results show that strengthening capacities and promoting community appropriation are not sufficient in the absence of effective institutionalization understood as recurrent financing, continuous supervision, and the stabilization of human resources. Overall, the article offers a grounded and realistic perspective on how educational interventions can endure in contexts characterized by institutional fragility.

Keywords: Sustainability, educational projects, post-project phase, community participation, Burkina Faso.

Introduction

Dans des contextes éducatifs marqués par une fragilité institutionnelle persistante, les programmes soutenus par l'aide

publique au développement dépassent fréquemment la logique d'une intervention ponctuelle. Ils s'installent progressivement comme des arrangements fonctionnels temporaires, prenant en charge des dimensions clés telles que l'accès à l'éducation, la qualité des apprentissages ou la régulation du système, là où l'action publique reste limitée. Ainsi que l'ont souligné Samoff (1999) et Tikly (2011), ces dispositifs, en se substituant durablement aux capacités étatiques déficientes, contribuent à la fois à maintenir le fonctionnement des systèmes éducatifs et à renforcer des dépendances structurelles complexes à résorber. Quand ces projets s'arrêtent, le retrait des fonds et des équipes externes teste la résilience réelle des systèmes. La pérennité des acquis post-projet émerge alors comme un défi majeur non pas un simple prolongement des activités, mais un processus vivant de recomposition institutionnelle, organisationnelle et sociale. Cette lecture processuelle rejoint les analyses de Chauveau (2006) et de Lange (2013) sur la transformation des politiques éducatives en Afrique subsaharienne sous contrainte externe. Au Burkina Faso, cette question prend une autre dimension. Le secteur éducatif y repose largement sur ces projets, impliquant une mosaïque d'acteurs (État, ONG, partenaires techniques et financiers, communautés locales), dans un contexte sécuritaire qui ébranle les routines administratives et pédagogiques. Des travaux empiriques menés par Sanou (2018) et Kobiané (2020) soulignent que cette pluralité d'acteurs, si elle favorise l'innovation locale, complique fortement l'ancrage durable des dispositifs éducatifs. Si beaucoup de projets brillent pendant leur exécution, leurs sorts après clôture varient du tout au tout : érosion rapide pour certains acquis, maintien localisé pour d'autres, ou encore reconfiguration et consolidation relative pour quelques-uns. Pour percer ces dynamiques, il faut dépasser le bilan immédiat des performances et scruter les conditions structurelles et relationnelles de la durabilité. Cette étude y répond via un dispositif mixte convergent où les données qualitatives reconstruisent mécanismes et trajectoires, tandis que l'analyse quantitative apporte un regard comparatif sur les facteurs clés. Les résultats sont croisés explicitement autour du cadre ICC afin d'en tirer une synthèse cohérente. La littérature en sciences de l'éducation et en analyse des politiques publiques le confirme : la pérennité ne se réduit ni

à une institutionnalisation formelle, ni à un renforcement des capacités isolé, ni à une participation communautaire solitaire. Elle dépend surtout de la manière dont ces dimensions fonctionnent ensemble dans des contextes marqués par des contraintes budgétaires, organisationnelles et politiques bien réelles. Les recherches sur l'institutionnalisation des innovations éducatives rappellent que la reconnaissance normative ne suffit pas à ancrer les routines de financement, de supervision ou de gestion (Samoff, 2007). Le renforcement des capacités porte ses fruits durables quand il s'enracine dans des structures organisationnelles stables, au-delà du seul niveau individuel (Kobiané, 2014). Quant à l'appropriation communautaire, souvent vue comme un rempart miracle, elle soutient la continuité locale sans remplacer les fonctions régaliennes de l'État, comme l'ont montré Chauveau et Lavigne Delville (2015) dans leurs travaux sur la gouvernance locale en Afrique. C'est dans cette optique que l'étude explore la pérennité des acquis éducatifs post-projet, sous l'angle du cadre ICC (Shediac-Rizkallah et Bone 1998 ; Scheirer, 2005 et Brinkerhoff, 2000) qui unifie trois dimensions à savoir l'ancrage institutionnel, les capacités organisationnelles et l'appropriation communautaire. L'hypothèse émise pour l'étude part sur la base que la durabilité ne vient pas de l'addition de ces leviers, mais de la qualité de leur combinaison dans des contextes spécifiques. Méthodologiquement, la recherche s'appuie sur des méthodes mixtes et un terrain empirique impliquant 150 acteurs (responsables institutionnels, chefs de projet, partenaires, communautés, éducateurs). Les données qualitatives se complètent d'une analyse quantitative par régression linéaire multiple outil d'objectivation et de comparaison plutôt que de causalité stricte. Les résultats montrent des trajectoires post-projet contrastées, expliquées moins par la performance des projets que par les configurations ICC.

1. Méthodologie

1.1. Champ de l'étude

L'étude porte sur des projets éducatifs financés par l'aide publique au développement et déployés sur l'ensemble du territoire du Burkina Faso, avec un focus sur la phase post-projet, période

critique après la fin officielle des appuis financiers et techniques. On la définit ici comme l'intervalle allant de la clôture formelle à un horizon d'observation suffisant pour juger de la continuité des routines. Ce cadrage s'impose : la pérennité ne se mesure pas valablement pendant l'exécution, quand les projets agissent encore comme des bulles d'exception, mais une fois exposés aux réalités du système éducatif. Quatre projets servent d'unités d'analyse comparative : PREFA (Projet d'Appui à l'Enseignement Primaire Bilingue Franco-Arabe), PAQER-CEC (Projet d'Amélioration de la Qualité de l'Éducation par le Renforcement de la Collaboration École-Communauté), ECOTERRE (ECole pour la TERRE) et EECREQ (École Éclairée, Centre de Ressources pour une Éducation de Qualité).

Les projets ont été retenus pour l'étude à partir des critères suivants : la clôture effective du projet 12 mois, la diversité du portage du projet, la diversité territoriale, la pertinence thématique en éducation, la disponibilité des acteurs et des données après la clôture. L'enjeu n'est pas la représentativité statistique, mais une comparabilité analytique des trajectoires.

Tableau I : Présentation synthétique des projets éducatifs constituant le terrain empirique de l'étude

Nom complet	Début et fin	Domaine d'intervention	Acquis principaux documentés	Budget total	Zones d'intervention
Projet d'Appui à l'Enseignement Primaire Bilingue Franco-Arabe	01/04/2015 à 20/05/2022	Réforme des écoles franco-arabe (accès, qualité, appui institutionnel)	• Construction et équipement de 246 salles de classe • Harmonisation nationale des curricula franco-arabes • Formation initiale et continue de plus de 2 100 enseignants • Mise en place d'un SIGE franco-arabe	16,8 USD M	Régions du Sahel, Nord, Centre-Nord, Centre, Plateau Central, Boucle du Mouhoun, Hauts-Bassins
Projet d'Amélioration de la Qualité de l'Éducation par le Renforcement de la Collaboration École-Communauté	09.03.2021 à 05/2023 PHASE I 07.2023 à 03.2025 PHASE II	Renforcer la coopération école - communauté pour l'éducation via les COGES	• Mise en place et dynamisation de COGES renforcés • Renforcement du lien école-collectivités • Capitalisation d'un modèle de collaboration école-communauté	<i>Non précisé dans le rapport d'atelier JICA</i>	Provinces du Boulikiendé, Kadiogo, Ouhritenga, Kourvèogo, Ganzourgou, Bazèga
Projet ECOTERRE École pour la terre	01.2022 à 12.2024	Introduire les techniques technologiques dans les écoles	• Intégration des dimensions environnementales dans l'école • Appropriation communautaire des infrastructures scolaires • Capitalisation des pratiques locales durables	CEAS 284 millions CFA contribution nationale 23 millions CFA	Region : centre-sud communes : Manga et Tossé
École Éclairée, Centre de Ressources pour une Éducation de Qualité	01/01/2020 - 31/12/2022	Qualité de l'éducation, électrification solaire, gouvernance locale	• 120 écoles électrifiées • Mise en place de centres de ressources éducatifs • Formation de 840 enseignants • Dispositifs éducatifs pour 1 000 adultes	1,8 M € (AFD : 800 000 €)	Burkina Faso : Gnagna (Manni, Coalla), Ziro (Cassou) + Bénin (Zou)

Source : Auteurs, à partir des rapports d'achèvement, de capitalisation et de notes de projet officiels : MENAPLN/BID (PREFA, 2022) ; DGESS/MEBAPLN (PAQER-CEC, 2025) ; CEAS Burkina (ECOTERRE, 2020) ; Aide et Action - Note NIONG (EECREQ, 2020).

1.2. Population de l’étude

La population d’étude regroupe l’ensemble de la communauté éducative ayant contribué à la conception, à la mise en œuvre, au suivi ou à la reprise des projets analysés. Elle comprend d’une part, les responsables ministériels, aux niveaux central et déconcentré, d’autre part les chefs de projet et équipes de gestion, pilier de l’exécution opérationnelle des interventions. Elle inclut également les partenaires techniques et financiers, moteurs du financement, de l'appui expert et des évaluations ainsi que les acteurs communautaires notamment les associations de parents d’élèves (APE), les comités de gestion (COGES) et les leaders locaux), impliqués dans la gestion quotidienne ou l'accompagnement des établissements scolaires. Enfin, les enseignants et personnels éducatifs, premiers bénéficiaires des formations et dispositifs. Cette multitude d'acteurs permet de croiser les regards institutionnels, opérationnels et communautaires, un passage obligé pour comprendre les mécanismes de pérennisation.

1.3. Échantillonnage et échantillon de l’étude

L’étude a opté pour un échantillonnage raisonné. Les acteurs ont été retenus selon leur implication concrète dans les projets et leur aptitude à éclairer la phase post-projet. L’échantillon totalise 150 individus, répartis entre acteurs institutionnels, communautaires et éducateurs. Cette répartition permet d’avoir un regard croisé sur les trajectoires observées.

Tableau 2 : Echantillon de l’étude par catégorie d’acteurs

Catégorie d’acteurs enquêtés	Rôle analytique dans le cadre ICC	Nombre d’acteurs (n)
Acteurs communautaires (APE, COGES, leaders locaux)	Appropriation communautaire (C)	50
Enseignants et personnels éducatifs	Capacités organisationnelles et pratiques (C)	50
Chefs de projets / Unités de gestion de projets (UGP)	Capacités organisationnelles et pilotage (C / I)	20
Responsables ministériels (central et déconcentré)	Ancrage institutionnel et supervision (I)	20
Partenaires techniques et financiers	Cadre stratégique et régulation externe (I)	10
Total		150

Source : Élaboration de l’auteure à partir des données issues de l’enquête de terrain (2024-2025)

1.4. Méthodes de collecte des données

La collecte des données repose sur une combinaison d'outils qualitatifs et quantitatifs, conformément à un devis de recherche en méthodes mixtes à dominante qualitative. Les données qualitatives constituent le cœur du dispositif empirique et ont été recueillies à travers plusieurs méthodes.

Des entretiens semi-directifs ont été menés auprès des responsables institutionnels, chefs de projets et partenaires techniques et financiers. Ces entretiens ont été structurés autour des trois piliers constitutifs du cadre ICC (Institutionnalisation, Capacités organisationnelles, Appropriation communautaire) ainsi que des facteurs contextuels d'environnement (insécurité, gouvernance, autonomie financière).

Ces thématiques ont été retenues afin d'analyser précisément comment la routinisation administrative, la stabilisation des compétences et l'engagement local s'articulent pour influencer la trajectoire post-projet des interventions. Aussi, des focus groups ont été organisés avec les acteurs communautaires (APE, COGES, leaders locaux) et les personnels éducatifs (enseignants, directeurs d'école), afin de saisir les dynamiques collectives d'appropriation et les représentations partagées quant au maintien des acquis.

Quant aux observations directes de terrain, non participante, elles ont concerné des visites de sites scolaires et de rencontres locales qui ont permis de préserver l'objectivité de l'étude tout en évitant d'interférer avec les pratiques observées en phase post-projet. L'observation s'est focalisée sur l'état, l'usage effectif et la maintenance des infrastructures et équipements légués (installations solaires, espaces éco-citoyens, manuels bilingues), sur l'effectivité des pratiques pédagogiques et organisationnelles promues par les projets, ainsi que sur le fonctionnement réel des instances de gouvernance locale comme la tenue des réunions COGES/APE, niveau d'assiduité et d'implication des membres.

Il reste à noter également une analyse documentaire : Portant sur les documents de projets, les rapports d'évaluation, d'achèvement, d'audit et de capitalisation

1.5. Méthodes de traitement et d'analyse des données

Les données qualitatives ont été analysées sous une approche thématique combinant un codage déductif, fondé sur le cadre ICC (institutionnalisation, capacités, appropriation communautaire), et un codage inductif permettant l'émergence de catégories issues du terrain. Cette démarche s'inscrit dans la tradition de l'analyse qualitative interprétative (Braun et Clarke, 2006 ; Miles, Huberman et Saldaña, 2014). La saturation a été appréciée à partir de la redondance des mécanismes identifiés (Glaser et Strauss, 1967 ; Charmaz, 2006). Les données quantitatives ont fait l'objet d'analyses descriptives. Une régression linéaire multiple a été mobilisée comme outil d'objectivation complémentaire, sans visée causale, afin d'éclairer les régularités mises en évidence qualitativement, conformément aux principes des méthodes mixtes à dominante qualitative (Creswell et Plano Clark, 2011). La grille d'analyse ICC opérationnalise le cadre conceptuel en appréhendant la durabilité des acquis comme un processus post-projet. Chaque dimension est déclinée en mécanismes et indicateurs observables, codés à partir des données qualitatives selon une échelle à trois niveaux (0-2). Les facteurs contextuels sont analysés séparément en tant que variables d'influence. La grille vise l'identification de configurations post-projet plutôt que la production de scores de performance.

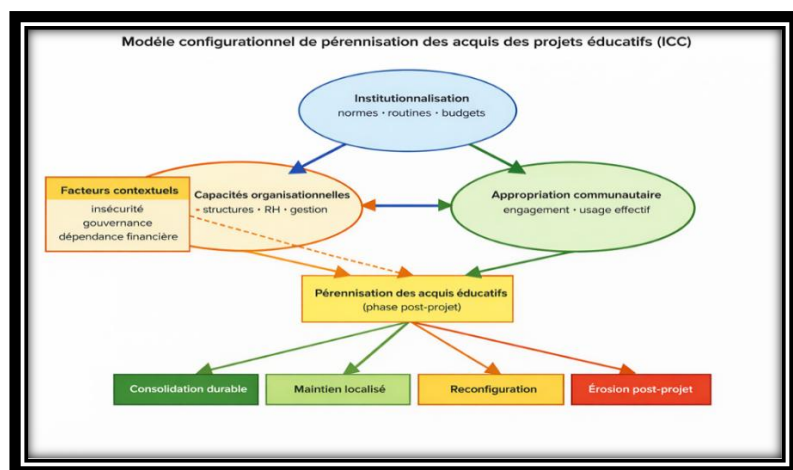


Figure 1 : Cadre analytique configurationnel de la pérennisation des acquis des projets éducatifs en phase post-projet

Source : Adaptation de la pérennisation des projets éducatifs selon Shediak-Rizkallah et Bone, 1998 ; Samoff, 1999 ; Mosse, 2005 ; Baser et Morgan, 2008 ; Woolcock, 2009 ; Ostrom, 1990

Le schéma ci-dessus illustre l'interaction systémique entre les trois piliers du modèle ICC et leur rôle déterminant dans l'orientation des trajectoires post-projet après la fin du financement. Le cadre ICC s'inscrit dans la lignée des travaux sur la pérennisation des interventions, qui soulignent le rôle conjoint de l'institutionnalisation, du renforcement des capacités et de l'appropriation locale dans le maintien des acquis après la fin des projets (Shediak-Rizkallah et Bone, 1998 ; Scheirer, 2005 ; Brinkerhoff, 2000). Dans cette recherche, ce cadre est reformulé en ICC afin d'en préciser les mécanismes : l'accent est déplacé des capacités individuelles vers les capacités organisationnelles (Baser et Morgan, 2008), et l'appropriation communautaire est analysée comme un levier conditionnel, non substitutif des fonctions institutionnelles (Cleaver, 2001 ; Ostrom, 1996). Le cadre ICC se distingue ainsi d'une lecture additive de la durabilité pour proposer une approche configurationnelle, attentive aux combinaisons situées de facteurs qui produisent des trajectoires différenciées de pérennisation post-projet.

2. Présentation des résultats

2.1. Configurations ICC et trajectoires post-projet

La Figure 2 présente l'histogramme comparatif des scores institutionnels, capacitaires et communautaires (ICC) des projets ECOTERRE, EECREQ, PAQER-CEC et PREFA. Cette représentation vise moins une comparaison de performance qu'une lecture configurationnelle des situations post-projet, construite à partir d'un codage qualitatif rigoureux des données empiriques.

La figure 2 met en évidence des profils ICC nettement différenciés, associés à des trajectoires contrastées : maintien localisé (ECOTERRE), reconfiguration (EECREQ) et érosion rapide (PREFA). Un premier résultat transversal mérite d'être souligné : aucun projet ne présente une consolidation simultanée des trois dimensions ICC.

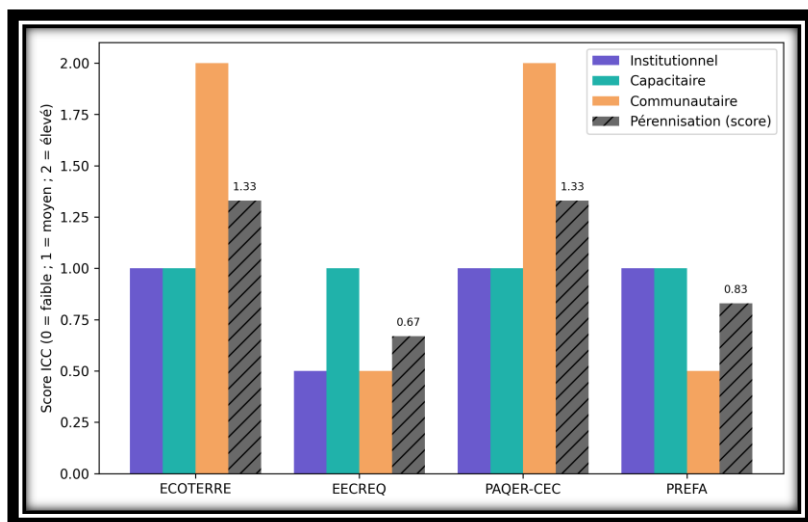


Figure 2 : Score comparatif des dimensions ICC et indice de pérennisation post-projet

Source : Données d’entretiens semi-directifs, des observations de terrain et de l’analyse documentaire des projets ECOTERRE, EECREQ, PAQER-CEC et PREFA. 2025

2.2. Analyse différenciée des dimensions ICC

2.2.1. Dimension institutionnelle : reconnaissance sans routinisation

Les scores institutionnels intermédiaires observés pour ECOTERRE, PAQER-CEC et PREFA traduisent l’existence de cadres normatifs et des engagements politiques explicites, sans pour autant déboucher sur une routinisation administrative durable. A l’inverse, EECREQ se caractérise par une quasi-absence d’ancrage institutionnel post-projet. Le cas du PREFA illustre de manière paradigmatique cette institutionnalisation inachevée. Malgré des décisions politiques structurantes (harmonisation des curricula, reconnaissance de l’arabe aux examens nationaux), l’absence de structure de suivi et la discontinuité des ressources humaines ont empêché toute consolidation opérationnelle : « *Aucun service ne reprend les activités PREFA malgré les engagements* ». Ce décalage entre

décision et mise en œuvre confirme que l'institutionnalisation formelle constitue une condition nécessaire mais non suffisante de la pérennisation.

2.2.2. Dimension capacitaire : des acquis substantiels mais réversibles

L'ensemble des projets présente un niveau capacitaire intermédiaire, révélateur d'acquis tangibles en matière de compétences, de curricula, de gouvernance locale et de ressources humaines. Le PAQER CEC et le PREFA concentrent à cet égard des investissements particulièrement importants : production massive de manuels contextualisés, harmonisation nationale des programmes et formation de plus de 300 enseignants bilingues : « *Nous avons harmonisé les curricula et produit des manuels adaptés aux réalités burkinabè* ». Cependant, l'absence de mécanismes de gestion, de supervision et de stabilisation des ressources humaines a rapidement fragilisé ces acquis : « *Les enseignants ont affectés ailleurs, et les encadreurs ont vu leurs contrats résilié* ». Ces résultats soulignent un point souvent négligé : le renforcement des capacités, lorsqu'il n'est pas adossé à des dispositifs organisationnels pérennes, produit des effets fondamentalement réversibles.

2.2.3. Dimension communautaire : levier discriminant mais non autosuffisant

La dimension communautaire apparaît comme le principal facteur discriminant entre les trajectoires observées. Les projets ECOTERRE et PAQER-CEC, caractérisés par une forte appropriation locale, montrent une capacité relative de maintien des pratiques ou de reconfiguration après le retrait du projet. À l'inverse, l'appropriation limitée observée pour PREFA et, dans une moindre mesure, EECREQ, est associée à des dynamiques d'érosion. Pour ce qui concerne spécifiquement le PAQER CEC l'appropriation communautaire, longtemps portée par les COGES sur toute l'étendue du territoire national entre 2009 et 2017, apparaît aujourd'hui affaiblie par la dilution des rôles et des responsabilités au sein des nouvelles structures de gouvernance scolaire. Cette évolution tend à transformer une appropriation

active et structurée en une participation plus diffuse, moins lisible et moins opérante pour la pérennisation des acquis. Les verbatims mettent en évidence le rôle actif des communautés lorsque celles-ci disposent d’une marge de manœuvre réelle : « *les communautés continuent, parce que ce sont leurs écoles* ». Toutefois, cette appropriation demeure structurellement contrainte en l’absence d’un cadre institutionnel stabilisé : « *Sans l’Etat, les communautés ne peuvent pas aller loin* ». Ainsi, loin de se substituer à l’Etat, l’appropriation communautaire agit comme un mécanisme compensatoire, efficace à court terme mais insuffisant pour garantir une pérennisation systémique

2.3. Trajectoires post-projet, configurations ICC et influence des facteurs contextuels

La Figure 3 ci-dessous présente une représentation synthétique de l’indice ICC total pour chaque projet étudié. L’indice correspond à la somme des scores institutionnels, capacitaires et communautaires et permet une lecture comparative des trajectoires post-projet.

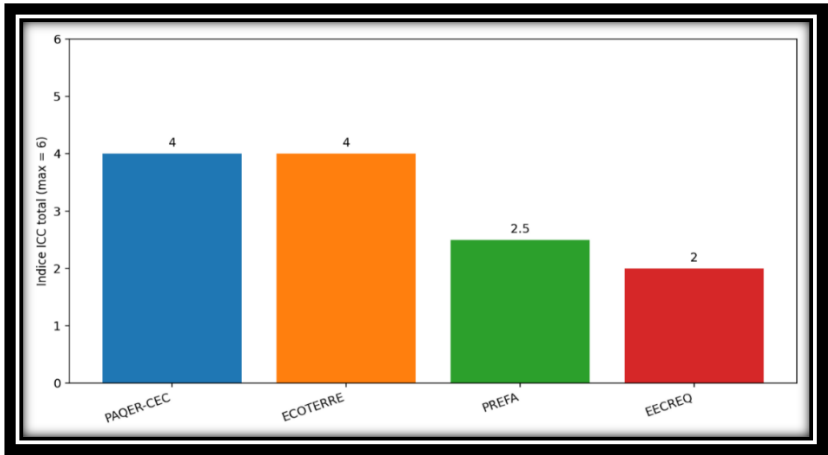


Figure 3 : Indice deconsolidation ICC total par projet post-intervention

Source : Compilation à partir des scores triangulés des dimensions ICC (institutionnelle, capacitaire, communautaire 2025).

Les projets présentant les indices les plus élevés (ECOTERRE, PAQER-CEC) ne sont pas ceux où l’institutionnalisation est la

plus aboutie, mais ceux ou capacités et appropriation communautaire s’articulent de manière fonctionnelle, malgré un ancrage institutionnel incomplet. A l’inverse, PREFA illustre un paradoxe central : des investissements institutionnels et capacitaires substantiels peuvent déboucher sur une érosion rapide lorsque l’appropriation communautaire est entravée.

Afin d’aller au-delà d’une lecture additive des scores, la Figure 4 propose une typologie des trajectoires post-projet fondée sur l’articulation entre capacités et appropriation communautaire. La figure ci-dessous positionne les projets étudiés selon leur niveau relatif d’absorption institutionnelle, de capacités et d’appropriation communautaire. Elle met en évidence des trajectoires différenciées de maintien, de reconfiguration ou d’érosion des acquis, indépendamment du niveau global d’investissement initial comme l’indique la figure 4 ci-dessous.

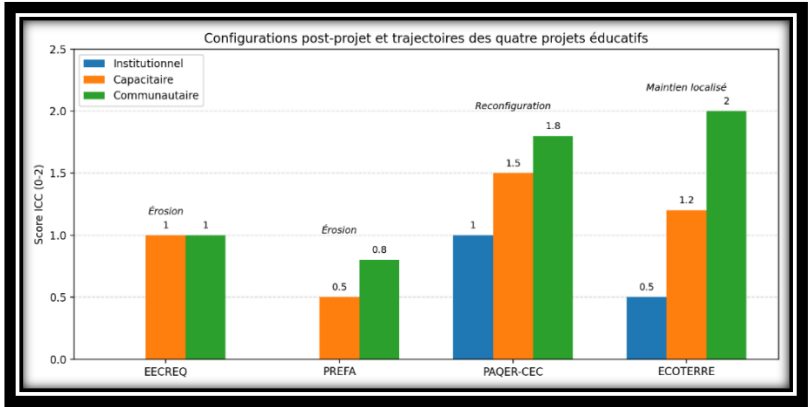


Figure 4 : Configurations ICC post-projet et trajectoires des quatre projets éducatifs

Source : Élaboration de l’auteur à partir des entretiens, observations de terrain, documents de projet et traitement des données (2025)

Les facteurs contextuels (contraintes sécuritaires, discontinuités administratives et recompositions institutionnelles) n’agissent pas comme des causes autonomes de l’érosion des acquis, mais comme des amplificateurs de fragilités structurelles préexistantes. Le cas du PREFA montre comment la dégradation du contexte sécuritaire a compromis la continuité du suivi et la stabilité des

ressources humaines, accentuant une institutionnalisation qui demeure inachevée malgré des décisions politiques formelles. A l'inverse, le PAQER-CEC illustre l'effet d'une recomposition institutionnelle, marquée par l'intégration des COGES au sein des Conseils d'école désormais reconnus comme seule instance de gouvernance des établissements, susceptible de fragiliser les mécanismes d'appropriation communautaire construits par le projet. Cette lecture s'inscrit dans une approche institutionnaliste selon laquelle l'effectivité des règles formelles dépend de leur traduction dans des arrangements organisationnels stables et dans des pratiques durables (North, 1990). Elle confirme que la pérennisation des acquis éducatifs relève moins de l'intensité des investissements initiaux que de la capacité des systèmes éducatifs à absorber des transformations contextuelles post-projet et à maintenir, dans le temps, des dispositifs de gouvernance collectivement reconnus.

3. Discussion

Cette recherche alimente les débats sur la durabilité des interventions éducatives dans les pays à revenu faible et intermédiaire en centrant l'analyse sur un aspect encore insuffisamment théorisé, celui des configurations post-projet. Les résultats empiriques démontrent que la réussite d'un projet durant sa phase d'exécution ne garantit aucunement sa durabilité après le retrait des partenaires. La pérennité relève d'un processus contingent et dynamique, façonné par la qualité de l'articulation entre ancrage institutionnel, capacités organisationnelles et appropriation communautaire (cadre ICC).

Un premier résultat phare de cette étude réside dans la faible correspondance empirique entre la performance opérationnelle initiale d'un projet et sa durabilité en phase post-projet. Le cas du PREFA illustre de manière paradigmatique cette dissociation : malgré des investissements financiers et matériels massifs, des objectifs quantitatifs atteints (246 classes construites, plus de 2 100 enseignants formés) et une reconnaissance politique

formelle, les acquis connaissent une érosion rapide dès la fin du soutien externe.

Ce constat confirme et approfondit les critiques formulées à l'encontre des approches de l'évaluation axées principalement sur les livrables (outputs) et les résultats à court terme (OECD, 2019 ; Bamberger et al., 2016).

En matière d'ancrage institutionnel, les résultats mettent en évidence les limites d'une institutionnalisation purement déclarative ou normative. L'existence de textes officiels, d'actes réglementaires ou d'engagements ministériels (comme la reconnaissance des curricula franco-arabes du PREFA) constitue une condition certes nécessaire, mais profondément insuffisante à la pérennisation des acquis.

Lorsque ces décisions politiques ne se traduisent pas par une routinisation des lignes budgétaires nationales, une supervision pédagogique continue et une affectation pérenne des personnels, la capacité protectrice de l'institution formelle reste faible. Ces observations rejoignent la distinction fondamentale établie par North (1990) et prolongée par Pritchett, Woolcock et Andrews (2013) entre les « institutions prescrites » (cadres légaux formels) et les « institutions en usage » (pratiques quotidiennes réelles). Comme le soulignait déjà Samoff (2007), la reconnaissance juridique d'une innovation éducative ne garantit en rien son intégration dans les routines de fonctionnement de l'appareil bureaucratique d'État.

Sur le plan capacitaire, les résultats de l'étude confirment un constat critique : le renforcement des capacités individuelles (formation des enseignants, ateliers de recyclage) demeure hautement réversible en l'absence de mécanismes organisationnels de rétention et d'institutionnalisation des savoirs. Dans des projets comme le PREFA ou EECREQ, les compétences acquises par les acteurs de terrain se sont rapidement dispersées en raison des mutations d'enseignants, du départ des conseillers pédagogiques et de la fin des contrats des personnels d'appui.

Ces résultats étayaient les travaux de Baser et Morgan (2008) ainsi que ceux de Fullan (2007) sur le changement éducatif : les

capacités ne contribuent durablement à la performance que lorsqu'elles dépassent le niveau de l'individu pour être collectivisées, outillées et inscrites dans des structures organisationnelles pérennes. Le transfert de compétences individuelles ne se transforme en capital organisationnel que si l'institution met en place des dispositifs de gestion des connaissances et de supervision de proximité permanents.

L'analyse démontre que l'appropriation communautaire fonctionne principalement comme un mécanisme compensatoire face aux défaillances de l'État, et non comme un substitut aux fonctions régaliennes publiques (financement des équipements lourds, paiement des salaires, régulation). Ce résultat s'inscrit en droite ligne des travaux de Cleaver (2001, 2012) et de Mansuri et Rao (2013) sur les limites des approches participatives. Transférer implicitement la charge de la pérennité aux communautés locales souvent démunies et dépourvues de ressources financières pérennes constitue une dérive qui fragilise l'équité de l'offre éducative dans les zones défavorisées (Chauveau et Lavigne Delville, 2015).

La pérennisation des acquis relève en définitive, d'une logique configurationnelle (Ragin, 2008). Les trajectoires observées (maintien localisé pour ECOTERRE, reconfiguration pour PAQER-CEC, érosion pour PREFA et EECREQ) ne s'expliquent pas par l'action d'un seul facteur pris isolément, mais par l'interaction spécifique entre l'ancrage institutionnel, les capacités organisationnelles et l'appropriation communautaire.

Il faut cependant nuancer ces résultats en prenant en compte, le rôle des facteurs contextuels (notamment la crise sécuritaire au Burkina Faso et les instabilités administratives). Ces contraintes d'environnement n'agissent pas comme des causes autonomes d'échec post-projet, mais comme des amplificateurs de fragilités structurelles préexistantes. Un projet doté d'un ancrage institutionnel incomplet et d'une appropriation communautaire de surface s'effondre rapidement face à une perturbation contextuelle, alors qu'une configuration ICC équilibrée fait preuve d'une meilleure résilience organisationnelle. Les données

quantitatives descriptives mobilisées dans l'étude viennent ainsi objectiver et corroborer cette lecture qualitative de la durabilité.

Conclusion

Cette recherche montre que la pérennisation des acquis des projets éducatifs en phase post-projet ne peut être déduite ni de la performance observée pendant la mise en œuvre, ni de l'activation isolée de leviers institutionnels, capacitaires ou communautaires. À partir d'une analyse configurationnelle fondée sur le cadre ICC, elle met en évidence que les trajectoires post-projet (érosion, maintien localisé, reconfiguration ou consolidation relative) résultent de la qualité d'articulation entre ancrage institutionnel, capacités organisationnelles et appropriation communautaire, dans des contextes marqués par de fortes contraintes structurelles.

Les résultats invitent ainsi à repenser la conception et l'évaluation des interventions éducatives. Ils soulignent la nécessité d'anticiper la phase post-projet dès l'amont, en définissant des modalités réalistes de reprise des acquis et des responsabilités effectives en matière de financement, de supervision et de gestion des ressources humaines. Ils plaident également pour une institutionnalisation opérationnelle des innovations, fondée sur leur inscription dans les routines ordinaires du système éducatif, au-delà d'une reconnaissance normative. Enfin, ils appellent à encadrer l'appropriation communautaire comme un levier complémentaire de continuité locale, et non comme un substitut durable aux fonctions structurelles de l'État.

Au fond, la question n'est pas seulement de savoir si les projets réussissent pendant leur mise en œuvre, mais si le système éducatif est capable de faire vivre ces acquis après le départ des partenaires. Cette perspective invite à accorder une place centrale à la phase post-projet dans la recherche, le financement et l'évaluation des politiques éducatives en contextes de fragilité institutionnelle.

Références bibliographiques

Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for Change ? *Journal of Educational Change*, 6(2), 109-124.

Bamberger, M., Vaessen, J., et Raimondo, E. (2016). *Dealing with complexity in development evaluation: A practical approach*. SAGE Publications.

Baser, H., et Morgan, P. (2008). *Capacity, change and performance : Study report*. European Centre for Development Policy Management.

Braun, V., et Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.

Brinkerhoff, D. W. (2000). Assessing political will for anti-corruption efforts : An analytic framework. *Public Administration and Development*, 20(3), 239-252.

Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. SAGE Publications.

Chauveau, J.-P. (2006). Comment réussir les réformes institutionnelles ? *Revue Tiers Monde*, 187, 633-652.

Chauveau, J.-P., et Lavigne Delville, P. (2015). Participation et développement : Une Approche socio-anthropologique. *Revue internationale des études du développement*, 221, 37-58.

Cleaver, F. (2001). Institutions, agency and the limitations of participatory approaches to development. In B. Cooke et U. Kothari (Eds.), *Participation : The new tyranny?* (pp. 36-55). Zed Books.

Cleaver, F. (2012). *Development through bricolage : Rethinking institutions for natural resource management*. Routledge.

Creswell, J. W., et Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). SAGE Publications.

Denzin, N. K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods* (2nd ed.). McGraw-Hill.

Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4th ed.). Teachers College Press.

Glaser, B., et Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine.

Kobiané, J.-F. (2014). Les politiques éducatives au Burkina Faso : enjeux et perspectives. *Revue africaine de sociologie*, 18(1), 45-68.

Kobiané, J.-F. (2020). Gouvernance éducative et performance des systèmes scolaires en Afrique de l'Ouest. *Éducation et sociétés*, 45(1), 77-92.

Lange, M.-F. (2013). Les politiques éducatives en Afrique subsaharienne : Dynamiques et contraintes. *Autrepart*, 66, 5-24.

Mansuri, G., et Rao, V. (2013). *Localizing development: Does participation work?* World Bank Publications.

Miles, M. B., Huberman, A. M., et Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). SAGE Publications.

Mosse, D. (2005). *Cultivating development: An ethnography of aid policy and practice*. Pluto Press.

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

University Press.

OECD. (2019). *Better criteria for better evaluation: Revised evaluation criteria definitions*

And principles for use. OECD Publishing.

Ostrom, E. (1990). *Governing the commons: The evolution of institutions for collective Action*. Cambridge University Press.

Ostrom, E. (1996). Crossing the great divide: Coproduction, synergy, and development. *World Development*, 24(6), 1073-1087.

Pritchett, L., Andrews, M., et Woolcock, M. (2017). Building state capability: Evidence, analysis, action. *Oxford Review of Economic Policy*, 33(1), 77-96.

Pritchett, L., Woolcock, M., et Andrews, M. (2013). Looking like a state : Techniques of Persistent failure in state capability for implementation. *Journal of Development Studies*, 49(1), 1-18.

Samoff, J. (1999). Institutionalizing international influence. *International Journal of Educational Development*, 19(1), 51-67.

Samoff, J. (2007). Education quality: The complexities of global and local contexts. *Comparative Education Review*, 51(4), 489-517.

Samoff, J. (2013). The politics of aid to education in Africa. *Comparative Education Review*, 57(1), 1-26.

Scheirer, M. A. (2005). Is sustainability possible ? A review and commentary on empirical studies of program sustainability. *American Journal of Evaluation*, 26(3), 320-347.

Shediac-Rizkallah, M. C., et Bone, L. R. (1998). Planning for sustainability of community-based health programs: Conceptual frameworks and future directions. *Health Education Research*, 13(1), 87-108.

Tikly, L. (2011). Towards a framework for understanding the quality of education. *Comparative Education*, 47(1), 1-24.

Woolcock, M. (2009). Toward a plurality of methods in project evaluation: A contextualized approach. *Journal of Development Effectiveness*, 1(1), 1-14.

Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications : Design and methods* (6th ed.). SAGE Publications.