

La mise en oeuvre des instruments visant à attirer, recruter et retenir les enseignants dans les zones rurales au Burkina Faso

Geneviève Sirois

Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Martial Dembélé

Université de Montréal

Adriana Morales-Perlaza

Université de Montréal

Recommended Citation

Sirois, Geneviève, Martial Dembélé, et Adriana Morales-Perlaza. (2020) " La mise en oeuvre des instruments visant à attirer, recruter et retenir les enseignants dans les zones rurales au Burkina Faso" *Comparative and International Education / Éducation Comparée et Internationale*. Vol. 49 : Iss. 1. [https:// doi.org/10.5206/cie-eci.v49i1.13438](https://doi.org/10.5206/cie-eci.v49i1.13438).

La mise en œuvre des instruments visant à attirer, recruter et retenir les enseignants dans les zones rurales au Burkina Faso
The implementation of policy instruments to attract, recruit, and retain teachers in rural areas in Burkina Faso

Geneviève Sirois, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue
Martial Dembélé, Université de Montréal
Adriana Morales-Perlaza, Université de Montréal

Résumé

La recherche présentée dans cet article vise à décrire les instruments d'action publique mis en place pour attirer, recruter et retenir les enseignants dans les zones rurales burkinabè et à en documenter la mise en œuvre. L'analyse s'appuie sur le modèle d'analyse de la mise en œuvre des politiques éducatives proposé par Honig (2006). La collecte de données a été effectuée par le biais d'une analyse documentaire et d'entrevues individuelles auprès des acteurs impliqués dans la mise en œuvre des instruments étudiés, et auprès des enseignants en poste dans des écoles situées en zones rurales. Les résultats montrent qu'un instrument d'action publique a un réel impact positif sur l'attraction et le recrutement des enseignants dans les zones rurales : la régionalisation du recrutement et des affectations. Le principal défi reste toutefois la rétention des enseignants à moyen et long terme dans les zones rurales des régions les plus éloignées.

Abstract

In this article, we pursue two objectives: (1) to describe the instruments of public action put in place to attract, recruit, and retain teachers in Burkina Faso's rural areas; and (2) to document the implementation of these policy instruments. Our research draws on Honig's (2006) model for analyzing contemporary education policy implementation. Data gathering consisted of document review and individual interviews with different actors involved in the implementation of the policy instruments studied, as well as with teachers in schools located in rural areas. The regionalization of recruitment and posting stands out as the policy instrument that has a real positive impact on the attraction and recruitment of teachers in rural areas. Nevertheless, the main challenge for the country remains the medium and long-term retention of teachers in rural areas in the most remote regions.

Mots clés: pénuries d'enseignants; politiques de gestion des enseignants; zone rurale; Afrique subsaharienne; Burkina Faso
Keywords: teacher shortage; teacher management policies; rural areas; Sub-Saharan Africa; Burkina Faso.

Mise en contexte

Cet article explore les enjeux des pénuries d'enseignants en zones rurales en Afrique subsaharienne. Reconnues comme l'un des obstacles les plus importants à la réalisation de la scolarisation primaire universelle, les pénuries d'enseignants sont au cœur des préoccupations politiques de plusieurs États africains, particulièrement depuis 2000, lorsque toute la communauté internationale s'est mobilisée autour des objectifs de l'Éducation pour tous (ÉPT). Depuis l'adoption en 2015 de l'agenda mondial Éducation 2030, la disponibilité d'enseignants de qualité et en nombre suffisant est, plus que jamais, au centre des politiques visant l'élargissement de l'accès à l'éducation.

Selon les projections publiées par l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU) en 2016, l'ensemble des pays du monde devront recruter 24,4 millions d'enseignants dans l'enseignement

primaire d'ici 2030 pour réaliser la scolarisation primaire universelle et les États d'Afrique subsaharienne sont les plus touchés par les enjeux liés au recrutement de nouveaux enseignants (ISU, 2016a). En effet, l'ISU estimait en 2014 que sept pays d'Afrique subsaharienne sur dix connaissaient une pénurie aiguë d'enseignants (ISU, 2014). Parallèlement, plusieurs recherches (ADEA/FAO, 2005; Adedeji & Oliniyan, 2011; Bennell, 2004; Du Plessis & Mestry, 2019; Lauwerier & Akkari, 2015; Masinire, 2015; Mulkeen & Chen, 2008; UNESCO, 2015; UNESCO-BREDA, 2009) ont montré que les pénuries d'enseignants en Afrique subsaharienne sont généralement plus importantes dans les zones rurales et éloignées. Selon UNESCO-BREDA (2009, p. 145), « le défi de la SPU [scolarisation primaire universelle] est désormais avant tout un défi rural ». Trois principales raisons expliquent l'ampleur du problème.

Tout d'abord, l'Afrique subsaharienne est la région du monde où la proportion de la population rurale est la plus élevée; en 2015, 62,1 % de la population vivait en milieu rural (UNPD, 2017). Parallèlement, les zones rurales des États d'Afrique subsaharienne présentent les taux de scolarisation les moins élevés (Mulkeen & Chen, 2008; UNESCO, 2015; UNESCO-BREDA, 2009), ce qui concentre les efforts d'augmentation de la couverture scolaire dans ces régions et entraîne une augmentation conséquente de la demande d'enseignants. Finalement, les zones rurales font face à des difficultés importantes pour attirer, recruter et retenir des enseignants de qualité (Bennell, 2004; Cobbold, 2006; Du Plessis & Mestry, 2019; Lauwerier & Akkari, 2015; Masinire, 2015; Mulkeen & Chen, 2008; UNESCO-BREDA, 2009), en raison notamment des difficiles conditions d'enseignement et de vie dans ces milieux (Adedeji & Oliniyan, 2011; Mulkeen & Chen, 2008; UNESCO-BREDA, 2009). En effet,

dans nombre de pays africains, les enseignants préfèrent enseigner dans les zones urbaines. De ce fait, les écoles rurales se retrouvent avec des postes vacants ou prennent plus de temps pour pourvoir les postes. Même lorsque les postes sont pourvus, les écoles rurales risquent d'avoir moins d'enseignants qualifiés si les enseignants qualifiés ont un plus grand choix au niveau des postes. Quelquefois, les écoles rurales ont moins d'enseignants expérimentés, car ceux ayant le plus d'expériences trouvent le moyen de partir dans des écoles plus demandées. (Mulkeen, 2006, p. 4)

Afin de faire face à la demande croissante d'enseignants, les États sont amenés à réformer leurs politiques de gestion des enseignants pour cibler plus précisément les enjeux de l'attraction, du recrutement et de la rétention des enseignants dans les écoles des zones rurales. La présente étude s'intéresse aux instruments d'action publique utilisés pour intervenir sur ces enjeux. Elle tire sa pertinence du fait, notamment, que la recherche sur les enjeux de l'attraction et de la rétention des enseignants en zones rurales est quasi inexistante dans les pays francophones d'Afrique. En effet, la recherche scientifique s'intéressant aux politiques de gestion des enseignants en zones rurales est majoritairement concentrée aux États-Unis et en Australie. Dans le contexte de l'Afrique subsaharienne, certaines recherches ont étudié les pénuries d'enseignants en zones rurales (ADEA/FAO, 2005; Adedeji & Oliniyan, 2011; Bennell, 2004; Chakanika et al., 2012; Cobbold, 2006; Du Plessis & Mestry, 2019; Mafora, 2013; Masinire, 2015; McEwan, 1999; Mulkeen, 2006; Nungu, 2010; Tanaka, 2012). Ces recherches sont toutefois toutes concentrées dans des pays anglophones de cette région. Aucune recherche ne s'est donc penchée sur ces enjeux dans le contexte particulier des pays francophones. Pourtant, les pays francophones d'Afrique subsaharienne ont des systèmes de gestion des enseignants très différents de ceux observés dans les pays anglophones, notamment sur le plan de la structure de la carrière, de la formation initiale, des conditions de travail et de la gestion du recrutement et des affectations (UNESCO, 2010; UNESCO-BREDA, 2009), ce qui a des impacts sur les stratégies retenues par les États pour faire face aux pénuries d'enseignants en zones rurales. La présente étude a donc l'ambition de contribuer

à combler cette lacune dans la recherche, mais également à la constitution d'une base de recherches scientifiques pouvant être réinvesties dans la réflexion et la formulation des futures politiques de gestion des enseignants.

Nous avons choisi le Burkina Faso comme terrain d'étude pour plusieurs raisons. Il s'agit de l'un des pays du monde avec la plus importante proportion de la population vivant en milieu rural (70,6 %), bien au-dessus de la moyenne des pays africains (59,6 %) (UNPD, 2017). Ce pays doit également faire face à une forte croissance démographique (2,9 % par année), à une forte population de moins de 15 ans (46 % de la population), à de faibles taux d'achèvement du cycle primaire, ainsi qu'à des taux de redoublement élevés, ce qui contribue à accentuer la demande d'éducation et les besoins d'enseignants (ISU, 2016b). Avec un taux net de scolarisation primaire estimé à 75,21 % en 2016, plus de 760 000 enfants d'âge primaire n'ont actuellement pas accès à l'éducation primaire (ISU, 2018). Pour espérer atteindre la scolarisation primaire universelle à l'horizon de 2030, le Burkina Faso devra recruter 122 200 enseignants de plus pour pourvoir tous les postes vacants (nouveaux postes et attrition) (ISU, 2016a). Toutefois, si la tendance des dernières années se maintient, le pays ne pourra pas résorber son déficit d'enseignants du primaire avant 2030 (ISU, 2016a). Pour toutes ces raisons, au Burkina Faso, les défis liés à la pénurie d'enseignants sont parmi les plus importants observés dans les pays d'Afrique subsaharienne et sont particulièrement marqués en zones rurales (Kamano et al., 2010). Ce pays a donc été retenu pour notre étude de cas sur l'attraction, le recrutement et la rétention des enseignants en zones rurales. Cet article, qui présente les résultats de cette recherche, vise à décrire les instruments d'action publique mis en place pour attirer, recruter et retenir les enseignants dans les zones rurales burkinabè et en documenter la mise en œuvre.

Cadre de référence

Pour atteindre notre objectif de recherche, nous mobilisons deux cadres d'analyse, le premier étant celui de l'analyse de la mise en œuvre des politiques publiques, qui permet d'éclairer « [le] moment de l'action publique où la décision se confronte à la réalité à travers l'application des directives gouvernementales » (Mégie, 2010). Nous mobilisons également un cadre d'analyse des politiques visant l'attraction, le recrutement et la rétention des enseignants en zones rurales afin d'identifier les dimensions les plus pertinentes pour notre analyse. Élaboré par Ankrah-Dove (1982) pour étudier le contexte spécifique des pays en développement, ce cadre a été repris dans plusieurs recherches contemporaines (Anlimachie, 2019; Chivore, 1988; Clarke & Stevens, 2009; Murnane, 1993; Nungu, 2010; Sargent & Hannum, 2005; Tanaka, 2012; Wallace & Boylan, 2009).

Le cadre d'analyse de la mise en œuvre d'une politique publique

Cette recherche, qui s'inscrit dans le domaine de l'analyse des politiques publiques, se situe dans un courant explicatif du fonctionnement de l'État. Elle cible une phase particulière des politiques publiques, soit celle de la mise en œuvre. Honig (2006) propose un cadre d'analyse qui met l'accent sur l'interaction entre les trois dimensions de la mise en œuvre d'une politique publique, soit la politique, les acteurs et les lieux de la mise en œuvre, permettant de mettre au jour les leviers et les contraintes au bon fonctionnement des instruments.

La première dimension, la politique, comporte trois composantes essentielles, soit le but de la politique (comprenant ses fondements et ses objectifs), les instruments, et le public-cible. Nous avons fait le choix d'analyser la politique en nous focalisant sur la deuxième composante, soit les instruments, éléments centraux de la mise en œuvre et tenant parfois lieu de politique (Lascoumes & Le Galès, 2005). La deuxième dimension, les acteurs, inclut tous ceux qui influencent directement la mise en œuvre de la politique. Les lieux, troisième dimension, font référence aux

structures intermédiaires et locales responsables de la mise en œuvre et aux caractéristiques des contextes locaux et de la zone géographique qui ont un impact sur la mise en œuvre de la politique, mais également sur les stratégies d'action des acteurs. Chacune de ces dimensions interagit avec les autres pour forger le processus de mise en œuvre (voir figure 1).

Un cadre d'analyse des politiques visant l'attraction, le recrutement et la rétention des enseignants en zones rurales

Ankrah-Dove (1982) propose un cadre d'analyse des politiques de gestion des enseignants visant à apporter des solutions aux problèmes d'attraction et de rétention des enseignants dans les zones rurales dans le contexte spécifique des pays en développement. Ces politiques se divisent en deux modèles distincts, en fonction de deux visions de la vie en zones rurales : le modèle du déficit rural et le modèle du défi rural.

Les politiques de gestion s'inscrivant dans le *modèle du déficit rural* s'appuient sur une vision selon laquelle la vie en milieu rural est difficile et les conditions de vie qui y prévalent ne permettent pas d'attirer les enseignants. Deux types de stratégies sont associées à ce modèle : la contrainte, par le biais des procédures de transfert et d'affectation obligatoire, et les compensations salariales et non-salariales qui visent à dédommager les enseignants pour la difficulté vécue dans les écoles des milieux ruraux (Ankrah-Dove, 1982). Ces stratégies sont associées à une vision à court terme de l'attraction et du recrutement des enseignants en zones rurales.

À l'opposé, dans le *modèle du défi rural*, la prémisse est qu'un enseignant, avec les outils nécessaires et la motivation, peut trouver une grande satisfaction à travailler dans une école en zone rurale. Dans une perspective à long terme, l'accent est alors mis sur des stratégies axées sur la formation initiale et le développement professionnel, ainsi que le support professionnel offert à ces enseignants (Ankrah-Dove, 1982).

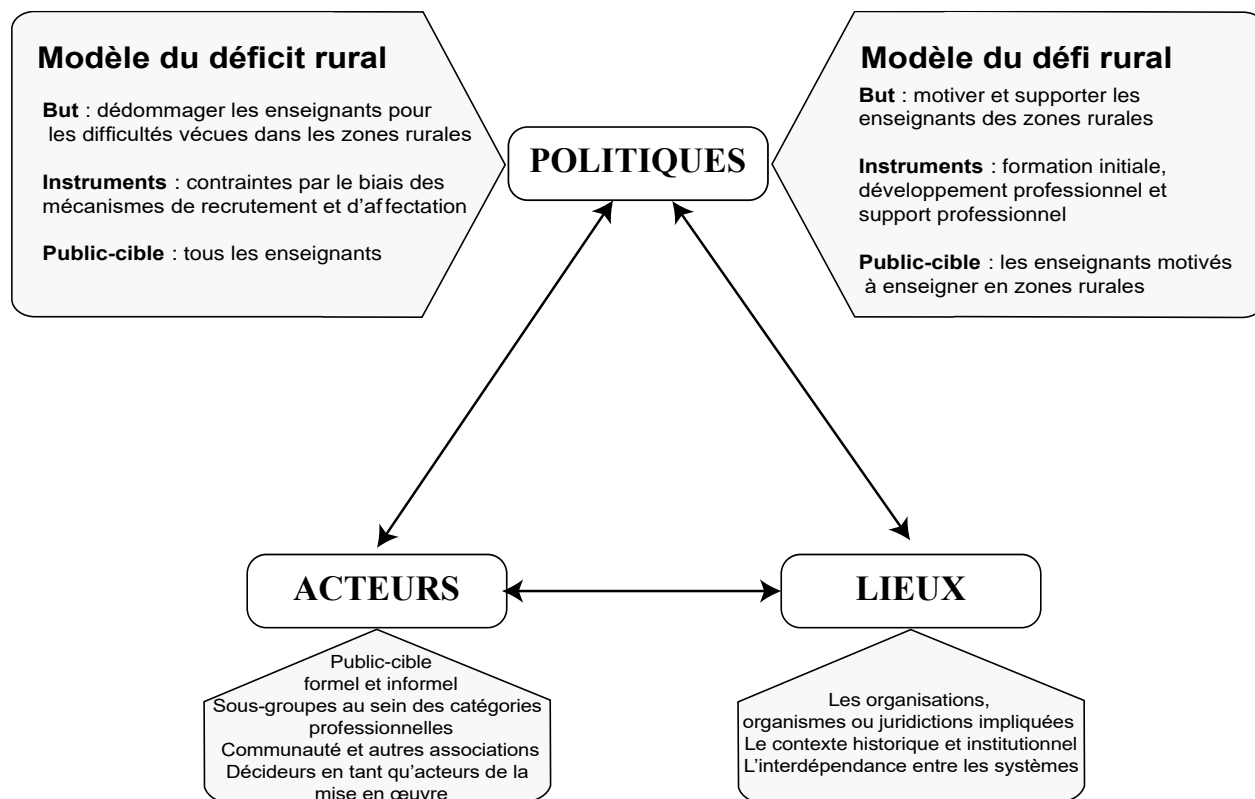
Ces deux modèles ne sont pas mutuellement exclusifs et sont parfois utilisés simultanément dans une même politique de gestion des enseignants en zones rurales. Les instruments d'action publique mobilisés pour résoudre les problèmes d'attraction, de recrutement et de rétention des enseignants dans les zones rurales varient donc en fonction du modèle dans lequel les politiques de gestion s'inscrivent. Ces instruments seront associés soit à la formation initiale des maîtres et au développement professionnel, soit aux mécanismes de recrutement et d'affectation, aux compensations salariales et non-salariales, ou encore à une combinaison de ces éléments. Le cadre d'analyse présenté dans la figure 1 est celui qui a guidé notre étude; il s'inspire du cadre proposé par Honig (2006) et intègre les deux modèles proposés par Ankrah-Dove (1982) au niveau de la dimension « politique ».

Méthodologie de l'étude

Nous avons choisi de circonscrire notre étude de cas à l'une des 13 régions administratives du Burkina Faso en fonction des critères suivants : (1) région majoritairement rurale; (2) région caractérisée par l'intensité des pénuries d'enseignants; et (3) présence d'une école de formation initiale des enseignants dans la région. Deux régions respectaient ces critères, soit celles du Sahel et de l'Est. Cependant, pour des raisons liées au contexte sécuritaire dans le Sahel, nous avons exclu cette région. La région sélectionnée pour notre échantillon est donc celle de l'Est.

La collecte de données a eu lieu entre 2013 et 2015, à l'aide de deux méthodes, soit l'analyse documentaire et l'entretien semi-structuré. L'analyse documentaire visait essentiellement à recueillir des données permettant de décrire de chaque dimension de la mise en œuvre des instruments. Le tableau 1 fournit un portrait sommaire du corpus que nous avons constitué pour cette analyse.

Figure 1 : Cadre d'analyse de la mise en œuvre des politiques de gestion des enseignants en zones rurales



Source : auteurs, à partir de Honig (2005) et Ankrah-Dove (1982)

Tableau 1 : Composition de l'échantillon retenu pour l'analyse documentaire

Type d'écrit	Nombre de textes retenus
Lois, décrets, arrêtés ministériels	41
Rapports de recherche	7
Documents politiques	6
Articles de presse	14
Autres	7
Total	75

À l'aide d'un guide d'entretien élaboré à partir du modèle de Honig (2006), nous avons interrogé une quarantaine d'acteurs : 21 cadres choisis en fonction de leur rôle dans les structures centrales et déconcentrées responsables de la mise en œuvre des instruments de gestion des enseignants, et 18 enseignants, dont sept femmes, tous en poste depuis au moins 5 ans et affectés

dans la région de l'Est. Les entretiens visaient à discuter avec ces personnes des différents instruments mis en œuvre, de leurs représentations de ces instruments, du fonctionnement de ceux-ci et des interactions entre les différentes dimensions de la mise en œuvre (politique, lieux, acteurs).

Les données recueillies dans le cadre de l'analyse documentaire et des entretiens ont été traitées et analysées à partir d'une démarche particulière d'analyse de contenu, soit l'analyse thématique. L'analyse thématique a principalement deux fonctions, soit le repérage, qui consiste à identifier tous les thèmes pertinents dans le corpus, et la documentation, qui consiste à « tracer des parallèles ou [à] documenter des oppositions ou divergences entre les thèmes » (Paillé & Mucchielli, 2012, p. 458). Nous avons privilégié cette approche dans notre recherche, notamment parce qu'elle offrait la possibilité de confronter les perspectives issues des documents politiques officiels et des entretiens avec les enseignants et les différents acteurs des structures centrales et déconcentrées.

Présentation des résultats

Nous présentons les résultats de nos analyses en deux sections : dans la première, nous décrivons chacune des trois dimensions de la mise en œuvre, et dans la seconde, nous examinons les interactions entre ces dimensions.

Les trois dimensions du processus de mise en œuvre : les instruments, les acteurs et les lieux

Les instruments. La régionalisation du recrutement et des affectations constitue le principal instrument d'action publique visant spécifiquement à attirer, recruter et retenir les enseignants dans les zones rurales du Burkina Faso. Traditionnellement, le recrutement des enseignants s'effectuait au niveau central de l'administration sur la base des besoins identifiés à l'échelle nationale. En 2002, le gouvernement a décidé de procéder à la régionalisation du recrutement et des affectations des enseignants, s'appuyant sur les nouvelles structures déconcentrées (13 régions, 45 provinces) créées lors de la réforme de l'administration publique qui est entrée en vigueur la même année.

Ciblant tous les nouveaux enseignants désormais recrutés dans la fonction publique, la politique de régionalisation poursuivait alors trois objectifs : (1) améliorer l'efficacité de la gestion du personnel enseignant par le transfert d'une partie des actes de gestion vers les structures déconcentrées; (2) résoudre les difficultés associées à la distribution inégale du personnel enseignant sur le territoire, entre zones rurales et urbaines, mais aussi le déficit chronique d'enseignants dans certaines régions; et (3) remplacer l'ancienne obligation de servir pendant six ans en zones rurales pour tous les nouveaux enseignants, une mesure jugée pertinente, mais qui n'a jamais été vraiment respectée dans la pratique selon plusieurs acteurs rencontrés.

Avec la mise en œuvre de cet instrument, tous les sortants des écoles de formation aspirant à un poste d'enseignant dans la fonction publique doivent désormais choisir la région pour laquelle ils veulent passer le concours d'intégration. Chaque année, le concours est organisé par région, pour un nombre précis d'agents recrutés au profit de cette même région. Les régions où les déficits d'enseignants sont les plus importants ont donc un nombre de postes à combler plus élevé que les régions où un surplus d'enseignants est constaté.

Une fois recrutés, les enseignants sont mis à la disposition des régions choisies et celles-ci procèdent à leur affectation dans les provinces. Les provinces affectent ensuite les enseignants dans les communes, et ces dernières les affectent finalement à une école. Il s'agit d'une affectation obligatoire puisque les enseignants n'ont pas le choix de la province, de la commune, ni de l'école dans laquelle ils seront affectés; ils ont seulement le choix de la région pour laquelle ils souhaitent concourir.

Suite à leur entrée en poste, les affectations des enseignants se font selon deux types de procédures. Tout d'abord, les affectations par nécessité de service, faisant l'objet d'une décision de l'autorité administrative compétente, visent à combler les besoins urgents. Elles sont très peu encadrées par les textes de loi, peuvent survenir à n'importe quel moment et impliquent un changement d'école, de province et même de région. Les affectations pour convenance personnelle, quant à elles, se font à la demande de l'enseignant. Dans le contexte de la régionalisation, l'enseignant doit souscrire à un engagement à servir pendant six ans dans la région de recrutement au moment de son entrée dans la fonction publique. La mutation entre régions est autorisée (seulement depuis 2012) au terme de six années de service obligatoires, conditionnellement à l'existence d'un poste vacant dans la nouvelle région demandée. Pour ce qui est du changement d'école, de commune ou de province, l'enseignant peut faire une demande de nouvelle affectation après trois années consécutives de service à son poste.

En matière de rémunération, outre le salaire de base, deux types de compensations monétaires et non-monétaires visent à attirer et retenir les enseignants en zones rurales : il s'agit de l'obligation de mettre à la disposition de chaque enseignant un logement de maître dans les écoles des zones rurales (avec indemnités compensatoires en cas de non-disponibilité) et de deux indemnités variant en fonction de la zone d'affectation de l'enseignant, soit l'indemnité spéciale et l'indemnité de sujétion. Ces indemnités ont été mises en place essentiellement pour compenser les difficultés associées à leur profession, à leur lieu d'affectation ou à l'absence d'un logement.

La construction de logement pour les enseignants est, selon les textes officiels, obligatoire en zones rurales. Malgré tout, plusieurs écoles n'ont pas de logements pour tous les enseignants. L'indemnité de logement représente une contribution financière allouée mensuellement en vue de suppléer au défaut d'attribution d'un logement administratif. Pour les enseignants, cette indemnité est donc donnée pour compenser l'absence d'un logement de maître et leur permet de louer une maison sur place.

L'indemnité de sujétion est offerte à tous les agents en fonction de leur zone d'affectation, selon trois zones : urbaine, semi-urbaine et rurale. Ainsi, le chef-lieu de la région de l'Est, Fada N'Gourma, est classé en zone semi-urbaine et toutes les autres localités de l'Est sont considérées comme étant en zone rurale. Cette indemnité a été remplacée en 2014 par l'indemnité d'astreinte, qui reprend le même découpage et entraîne une légère augmentation des sommes allouées. Pour un enseignant débutant, la différence entre l'indemnité offerte à ceux en poste en zones rurales et ceux en zones urbaines est de 5000 FCFA par mois (11,50 \$ CA).

L'indemnité spéciale offerte aux enseignants du primaire à partir de 2005 est un montant qui leur est accordé en fonction du degré de pauvreté de leur lieu d'affectation. En 2014, cette indemnité est remplacée par l'indemnité spécifique, qui repose sur le même découpage. Le montant varie en fonction de la catégorie d'emploi et de la zone, entre 3000 à 20 000 FCFA par mois (6,50 \$ à 43,00 \$ CA). Les zones établies, au nombre de quatre, correspondent sensiblement à celles de l'indemnité de sujétion et toutes les localités de la région de l'Est, à l'exception du chef-lieu, Fada N'Gourma, sont classées zone 4, ce qui correspond aux montants maximums de l'indemnité.

Les acteurs. Les acteurs impliqués dans la mise en œuvre varient selon les types d'instruments. La mise en œuvre du recrutement des enseignants est gérée principalement au niveau central, à partir des besoins exprimés par le ministère de l'Éducation sur la base de la demande d'enseignants pour chaque région. Ces besoins sont le point de départ du processus de recrutement; chaque région est responsable de procéder à l'estimation de ses besoins et de les communiquer au ministère de l'Éducation qui les transmettra ensuite au ministère de la Fonction publique. Ce dernier procédera à l'organisation des concours pour chaque région en fonction des besoins exprimés.

À la suite du recrutement des enseignants dans la fonction publique, ceux-ci sont affectés dans les régions pour lesquelles ils ont été recrutés. La région est ensuite responsable de mettre à disposition des provinces les enseignants, selon les besoins qui ont été exprimés par les directeurs des provinces, qui répartissent les enseignants au profit des communes qui, à leur tour, les affectent ensuite dans leurs écoles. Les autorités administratives, au niveau local, provincial et régional, ont également la compétence de décider d'affecter un enseignant pour nécessité de service. Les commissions d'affectation du personnel enseignant sont quant à elles instituées pour gérer les mouvements des enseignants une fois en poste. Il existe des commissions d'affectation régionales, provinciales et locales, chacune étant responsable de statuer sur les demandes d'affectation des enseignants pour des changements d'école, de commune, de province ou de région.

Quant à la gestion des indemnités, les enseignants sont responsables de constituer leur dossier et de le soumettre, par le biais de la voie hiérarchique, au niveau de la commune. Chaque structure supérieure (provinciale et régionale) est ensuite responsable d'étudier le dossier, de l'approuver et de le transmettre à l'autorité hiérarchique. En ce qui concerne les logements de maîtres, les mairies de chaque commune sont responsables, depuis 2009, de l'entretien des logements existants, mais également de la construction de nouveaux logements.¹ Dans le cas où l'enseignant n'a pas accès à un logement, il peut faire une demande d'indemnité de logement.

Les lieux de la mise en œuvre. La région de l'Est, retenue pour la réalisation de notre étude de cas, se caractérise par le fait qu'une majorité de la population appartient à l'ethnie des Gourmantchés, qui représentent 7 % de la population du Burkina Faso. Cette ethnie parle le gourmantché, une langue qui n'est pas comprise par les locuteurs du mooré, la langue de l'ethnie majoritaire dans ce pays. Au-delà de cette spécificité culturelle, les entrevues ont permis de faire un portrait plus contextualisé de cette région et de ses zones rurales.

L'insécurité a été mentionnée par la quasi-totalité des personnes interrogées pour décrire la région, particulièrement sur les routes, où les braquages sont très fréquents et sont une source constante d'inquiétude pour les habitants. Plusieurs acteurs ont également caractérisé la région de l'Est, et plus particulièrement les zones rurales, par l'éloignement et l'isolement; Fada N'Gourma, la plus grande ville de la région, se trouve en effet à 220 km de la capitale nationale, Ouagadougou. Cependant, vu l'état de la route, cette distance se parcourt en environ quatre heures. Les déplacements au sein de la région sont donc constamment marqués par des difficultés, en raison de l'insécurité, de l'éloignement, du manque de service de transport et du mauvais état du réseau routier. La majorité des routes existantes ne sont pas bitumées et il est pratiquement impossible de se rendre dans certaines localités si on ne dispose pas d'une voiture. Par ailleurs, l'isolement a pour conséquence de rendre difficile l'accès aux denrées alimentaires, aux médias écrits et aux divertissements, surtout dans les villages les plus éloignés.

Selon les personnes interviewées, le manque d'infrastructures scolaires est une caractéristique importante de la région et se traduit par la présence de classes sous paillotes et le manque de tables-bancs pour les élèves. Habituellement construites par les populations locales pour compenser l'insuffisance d'infrastructures publiques, ces classes se retrouvent autant en milieux ruraux qu'en milieux urbains, comme l'explique le directeur d'une école :

¹ À la fin de l'année 2015, des changements importants sont survenus dans le transfert des ressources éducatives vers les communes, et plus particulièrement des logements de maîtres. Les communes jouent maintenant un rôle accru dans la gestion des logements de maîtres, qui pourront maintenant être loués aux enseignants sous le couvert de baux administratifs. Tous les enseignants recevront dorénavant une indemnité de logement et paieront un loyer à la commune pour leur logement, dont le prix est fixé par l'État en fonction de différents critères dont le lieu et les matériaux de construction. Au moment de l'étude toutefois, ce nouveau mode de gestion n'était pas encore en place.

Quatre piquets en fer surmontés de tôles en bon état, d'autres, très usagées, complétées par des morceaux de seccos servant de clôture, quelques tables-bancs sur lesquelles s'entassent les élèves, d'autres par terre, une table sans chaise pour l'instituteur, voilà ce qui tient lieu ici de classe où se déroule la formation de base de l'élite Burkinabè de demain. (Vokouma, 2014, s.p.)

Parallèlement au manque d'infrastructures, la faible demande éducative est une caractéristique de la région de l'Est, et plus particulièrement des zones rurales. Selon plusieurs acteurs, la faible demande éducative s'explique tout d'abord par le faible développement des infrastructures scolaires, mais également par des facteurs culturels et économiques : les enfants sont en effet souvent impliqués dans les activités génératrices de revenus, telles que l'élevage ou le travail dans les mines.

En ce qui a trait aux difficultés générales liées aux conditions de vie dans la région de l'Est, et plus particulièrement dans les zones rurales, plusieurs mentionnent la grande pauvreté qui caractérise ces communes et le faible accès à des soins de santé, à l'électricité, à l'eau et à des toilettes. Les habitations dans les zones rurales sont principalement des maisons en paille ou des cases construites en banco (briques de terre artisanales), sans plancher, avec habituellement un toit de paille. Ces habitations sont très vulnérables aux intempéries, aux animaux et à l'usure du temps.

Le contexte local est finalement marqué par une certaine forme de corruption, notamment au niveau du processus de mise en œuvre de la régionalisation du recrutement et des affectations, et plus particulièrement autour des affectations pour nécessité de service des enseignants, qui peuvent être prononcées à tout moment par l'autorité administrative compétente. Dans ce contexte, certains individus en position d'autorité (familiale, religieuse, économique, sociale ou politique) par rapport à un acteur responsable de la mise en œuvre de la régionalisation font ainsi pression sur eux pour influencer des décisions d'affectation de certains enseignants. L'influence de la corruption dans le processus de mise en œuvre des instruments est reconnue par la majorité des acteurs interviewés, tant au niveau central que déconcentré, et par les enseignants.

Toutes ces caractéristiques de la région de l'Est et de ses zones rurales contribuent à façonner le processus de mise en œuvre des instruments visant à attirer, recruter et retenir les enseignants en zones rurales, notamment par le biais de leurs interactions avec les instruments. C'est ce que nous présentons dans la prochaine section.

Les interactions entre les instruments, les acteurs et les lieux

Dans cette partie de notre analyse, nous étudions les interactions entre les différentes dimensions décrites dans la sous-section précédente afin de mettre en relief les principales contraintes et les leviers à la mise en œuvre des instruments de gestion des enseignants en zones rurales.

Les interactions entre les instruments et les lieux. L'analyse de l'interaction entre les instruments et les lieux amène à s'interroger sur la capacité des instruments à prendre en compte certaines spécificités des lieux de la mise en œuvre, et inversement, l'influence des lieux sur le processus de mise en œuvre des instruments. Il ressort de nos analyses que la régionalisation du recrutement et des affectations est plutôt mal adaptée au contexte de certaines régions telles que l'Est, mais également des zones les moins attractives. Ainsi, la région de l'Est et surtout les provinces et communes les plus rurales et éloignées où les besoins sont les plus importants ne réussissent pas à attirer et à retenir suffisamment de candidats. La régionalisation ne prévoit par ailleurs aucune adaptation spécifique aux contextes propres à chaque région dans les procédures de recrutement ou d'affectation, les instruments étant homogènes pour toutes les régions du Burkina Faso. Il est ainsi impossible pour une région de favoriser des candidats susceptibles d'être plus faciles à attirer

et à retenir dans certaines zones spécifiques (par exemple un enseignant natif de la zone). Cet instrument est construit selon une vision centralisée du marché de l'emploi qui ne tient pas compte des différences entre les régions.

En ce qui a trait aux indemnités offertes aux enseignants en poste dans les zones rurales, il appert que le découpage géographique des indemnités spécifiques et d'astreinte n'est pas représentatif des caractéristiques particulières des zones rurales de la région de l'Est par rapport aux zones urbaines. Ce découpage s'appuie sur les divisions administratives plutôt que sur une réelle distinction des zones en fonction d'autres critères plus représentatifs des difficultés liées aux conditions de vie. Finalement, la variation des montants d'indemnités offertes en zones rurales n'est pas assez importante pour compenser les difficiles conditions de vie et de travail des enseignants. Par conséquent, nous faisons le constat que l'impact réel des indemnités spéciales et d'astreinte sur l'attraction et la rétention des enseignants les zones rurales est très faible.

Enfin, nos analyses montrent que les logements de maîtres sont mal adaptés aux vraies réalités du contexte local : les communes ne semblent pas avoir les ressources nécessaires pour construire et entretenir les logements. Plusieurs enseignants n'ont pas accès à un logement et doivent parfois loger dans l'école ou chez le directeur d'école. En effet, les enseignants non-logés peinent à louer des maisons décentes dans les villages, malgré leur indemnité de logement. Le type d'habitation qu'ils cherchent est souvent inexistant dans ces zones. De plus, la plupart du temps, les enseignants n'ont pas accès à l'eau, à des toilettes et à l'électricité.

Les interactions entre les instruments et les acteurs. Les résultats montrent que le processus de décentralisation de la gestion des indemnités et des affectations rencontre des difficultés importantes qui entravent la mise en œuvre des instruments, particulièrement au niveau des communes. Ces difficultés sont associées, notamment, aux ressources financières très limitées des communes, en raison des faibles transferts des ressources du niveau central au niveau local, aux capacités parfois limitées des acteurs locaux, dont une grande proportion de maires par exemple sont analphabètes, et au manque de coordination entre les différents niveaux de structures, qui tend à entraîner de très longs délais de traitement des indemnités. En outre, nos analyses révèlent que les ressources financières dédiées à la construction des logements de maîtres restent encore majoritairement gérées au niveau central et, dans le cas où elles sont effectivement transférées aux communes, des difficultés structurelles empêchent souvent la réalisation des projets de construction ou de réhabilitation des logements de maître. Tous ces problèmes entravent la capacité des acteurs des communes à mettre en œuvre l'obligation de mise à disposition d'un logement de maître à chaque enseignant des zones rurales.

Les entretiens réalisés ont également mis en évidence les nombreuses irrégularités observées par les acteurs dans les affectations pour nécessités de service et le traitement des dossiers d'indemnités. Celles-ci seraient directement reliées aux difficultés des acteurs de tous les niveaux (central, régional, provincial et local) à mettre en œuvre certains aspects des instruments notamment en raison des pressions subies par les acteurs autour des affectations des enseignants, mais également du manque de ressources pour gérer dans des délais raisonnables les dossiers d'indemnités.

D'un autre côté, les acteurs de la mise en œuvre ont une opinion positive du système de régionalisation du recrutement et des affectations des enseignants, mais plusieurs soutiennent que ce sont les affectations pour nécessité de service qui constituent un frein à sa bonne mise en œuvre. Plusieurs plaident pour un resserrement des règles de ce type d'affectation. Tous s'entendent sur le fait que les indemnités offertes aux enseignants des zones rurales doivent être plus élevées et basées sur un découpage plus représentatif du niveau de difficultés associées aux conditions de travail et

de vie. La question de logements décents pour les enseignants apparaît clairement comme une priorité dans les efforts visant à attirer et surtout à retenir les enseignants dans les zones rurales.

Il ressort de nos analyses que les enseignants ont une opinion positive des instruments, notamment quant à leur pertinence et au fait qu'ils leur ont permis de trouver du travail. En revanche, ils ont une représentation négative de plusieurs aspects de la mise en œuvre de ces instruments, entre autres les iniquités dans les affectations pour nécessités de service, le manque de logements décents, les longs délais de traitement des demandes d'indemnités et le fait que les indemnités ne sont pas suffisantes pour compenser les difficultés vécues en zones rurales. Ces opinions des enseignants sur les instruments sont étroitement liées à leurs perceptions des conditions de vie et de travail dans les zones rurales.

Les interactions entre les acteurs et les lieux. Au fil de la présentation des interactions entre les instruments et les acteurs, plusieurs liens avec les interactions entre les lieux et les acteurs ont été introduits. Nous proposons ici d'étudier ces interactions par le biais des opinions des enseignants sur les zones rurales et des caractéristiques du contexte rural influençant leurs actions stratégiques.

Les résultats de nos analyses révèlent que les opinions des enseignants varient en fonction de leur région d'origine. Tous ont des opinions négatives des conditions de vie et de travail en zones rurales, mais les enseignants originaires de la région de l'Est réussissent parfois à trouver une motivation et une gratification dans le fait de travailler dans ces zones, alors que les enseignants originaires d'une autre région tendent à éprouver plus de difficultés avec les communautés locales et le contexte local. La plupart du temps, ces derniers ont un bagage culturel, linguistique et parfois même religieux différent de celui de la population majoritaire de la région de l'Est, ce qui fait que leur intégration dans la région, et surtout dans les zones rurales, est plus difficile, notamment parce que les populations locales sont plus homogènes du point de vue culturel. Les caractéristiques des zones rurales de l'Est ont une influence, notamment, sur les stratégies des enseignants pour le choix de cette région, ainsi que pour leurs demandes d'affectation et les lieux qu'ils vont privilégier. La région de l'Est est souvent choisie par les enseignants parce qu'il est reconnu que cette région peine à attirer des enseignants et que les postes disponibles y sont plus nombreux. Cette caractéristique pousse ainsi plusieurs enseignants à postuler pour cette région afin de maximiser leurs chances d'être recrutés.

Les lieux influencent également les actions des acteurs de la mise en œuvre, notamment par le biais des pressions exercées sur eux pour obtenir des affectations particulières pour certains enseignants. Pour plusieurs enseignants, l'accès à un réseau de connaissances, incluant les autorités locales, coutumières, religieuses et différentes personnes d'influence, est d'une importance capitale puisque ceux-ci peuvent faire pression sur les acteurs de la mise en œuvre afin de leur obtenir une « bonne » affectation. L'accès ou non à un tel réseau peut être déterminant dans les stratégies déployées par les enseignants, à savoir s'ils respecteront les règles qui définissent les procédures d'affectation pour convenances personnelles ou s'ils tenteront d'obtenir une affectation pour nécessité de service. Finalement, les difficiles conditions de vie et de travail dans les zones rurales jouent un rôle dans le processus des prises de décisions d'affectation. Certains acteurs décentralisés sont bien conscients des difficultés vécues par les enseignants dans ces zones et ils en tiennent compte pour organiser les affectations. Pour eux, cette compréhension fine du contexte leur permet de mettre en place des conditions gagnantes pour l'intégration des enseignants.

Discussion et conclusion

L'analyse des résultats permet de tirer certaines conclusions relativement aux contraintes affectant négativement le processus de mise en œuvre des instruments visant à attirer et retenir les

enseignants dans les zones rurales de la région à l'étude. Notre premier constat est lié à la reconnaissance, par tous les acteurs politiques, tant au niveau central que déconcentré, du problème public que constituent les pénuries d'enseignants en zones rurales. Nos résultats montrent que malgré cette reconnaissance, les politiques de gestion des enseignants au Burkina Faso tiennent peu compte des spécificités des zones rurales; les deux types d'instruments mis en œuvre spécifiquement dans ce but ne couvrent que deux dimensions des politiques de gestion des enseignants, soit le recrutement et les conditions d'emploi et la rémunération et les avantages. Ces types d'instruments sont d'ailleurs ceux qui sont les plus utilisés dans les pays d'Afrique subsaharienne pour répondre aux enjeux de l'attraction et de la rétention des enseignants dans les zones rurales (ADEA/FAO, 2005; Adedeji & Oliniyan, 2011; Bennell, 2004; Cobbold, 2006; McEwan, 1999; Murnane, 1993; Nungu, 2010; Tanaka, 2012; UNESCO-BREDA, 2009).

L'utilisation d'instruments associés à ces deux dimensions renvoie au modèle du déficit rural (Ankrah-Dove, 1982). Les solutions s'inscrivant dans ce modèle tendent à s'appuyer sur une vision selon laquelle la vie en milieu rural est difficile et les conditions de vie que ce milieu offre ne permettent pas d'attirer les enseignants. Ainsi, dans une majorité de pays en développement, lorsque les solutions aux problèmes d'attraction et de rétention sont formulées dans cette perspective, deux types d'instruments tendent à être utilisés : la contrainte, par le biais des procédures de transfert et d'affectation obligatoire, et les incitatifs monétaires et non-monétaires qui visent à dédommager les enseignants pour la difficulté vécue dans les écoles des milieux ruraux (Ankrah-Dove, 1982). Ce modèle met de l'avant des solutions à court terme aux problèmes de pénuries d'enseignants en zones rurales, ce qui signifie qu'il vise à pourvoir rapidement les postes vacants, sans se préoccuper d'y retenir les enseignants à moyen ou long terme. C'est la perspective qui semble avoir guidé (consciemment ou inconsciemment) le choix des instruments au Burkina Faso. Ces instruments ont été élaborés dans le but de combler la demande quantitative d'enseignants à court terme dans les zones rurales. Pourtant, la recherche montre que les affectations obligatoires ont des effets positifs à court et moyen termes sur le recrutement et l'attraction des enseignants, mais ont peu d'effets à long terme sur leur rétention (Ankrah-Dove, 1982; Cobbold, 2006). De plus, pour être efficaces, les processus d'affectation doivent s'appuyer sur des systèmes d'information réactifs et des compétences de gestion particulières chez les acteurs responsables des affectations (UNESCO-BREDA, 2009). Or, ce n'est pas le cas dans le contexte du Burkina Faso, où le gouvernement a difficilement accès à des données à jour sur les enseignants. Les affectations obligatoires limitées dans le temps ont même tendance à favoriser l'augmentation de la mobilité des enseignants au terme de la période d'affectation obligatoire, et à entraîner une augmentation des taux d'attrition (Ankrah-Dove, 1982).

Quant aux indemnités et au logement de maîtres, lorsqu'utilisés sans les affectations obligatoires, ils peuvent avoir une certaine efficacité à moyen terme. Cependant, lorsque ces instruments sont utilisés avec des mécanismes d'affectation obligatoire, comme c'est le cas au Burkina Faso, leur effet serait de très courte durée, notamment sur la rétention des enseignants (Ankrah-Dove, 1982). De plus, pour être vraiment efficaces, les indemnités doivent être assez élevées pour compenser les difficultés vécues (Bennell, 2004; Nungu, 2010).

Les résultats de la présente recherche ont permis de faire ressortir certains leviers sur lesquels les décideurs peuvent s'appuyer pour améliorer les politiques existantes. De manière évidente, un instrument d'action publique a un réel impact positif sur le recrutement, l'attraction et la rétention des enseignants dans les zones rurales de la région du Burkina Faso que nous avons étudiée; il s'agit de la régionalisation du recrutement et des affectations. Tout d'abord, la mise en œuvre de cet instrument a contribué positivement à augmenter le recrutement d'enseignants. En effet, bien que le nombre d'enseignants recrutés soit insuffisant par rapport aux besoins, les acteurs

de la mise en œuvre et plusieurs rapports (Coordination des cinq syndicats du MENA, 2011; Ouoba, 2012; Teachers for EFA, 2014) montrent que la régionalisation a permis d'augmenter le recrutement d'enseignants dans la région de l'Est et dans d'autres régions déficitaires du Burkina Faso.

Aussi, bien que tous les enseignants aient des opinions négatives sur les conditions de vie et de travail en zones rurales, les enseignants originaires de l'Est réussissent parfois à trouver une motivation et une gratification dans le fait de travailler dans les zones rurales. Par exemple, certains mentionnent qu'ils sont fiers de contribuer au développement de leur communauté et à la formation de la jeunesse de leur région, et que cela les motive à continuer malgré les difficultés rencontrées. Les acteurs de la mise en œuvre tendent à avoir une vision très positive de la régionalisation du recrutement et des affectations et ils se sentent compétents pour la mettre en œuvre. Selon eux, les commissions d'affectation jouent un rôle très important et pertinent dans le processus de mise en œuvre. Les critiques concernent principalement les affectations pour nécessités de service, qui échappent au contrôle de cette commission. La régionalisation est également perçue positivement par les enseignants, notamment parce qu'elle leur a permis de trouver un travail et que le système d'affectation pour convenances personnelles leur permet une mobilité dans le système.

Le recrutement d'enseignants au niveau de chaque région pour pourvoir les postes dans les écoles des zones rurales est reconnu par plusieurs auteurs comme une stratégie efficace dans la majorité des pays en développement. En effet, ce type de recrutement permet d'attirer des enseignants originaires de ces régions, qui seront potentiellement attirés dans les zones rurales en raison de leurs racines et de leur expérience personnelle, et qui auront tendance à y rester (Adedeji & Oliniyan, 2011; Black et al., 1993; Cobbold, 2006; Craig et al., 1998; Mulkeen & Chen, 2008; UNESCO-BREDA, 2009). Adedeji et Oliniyan (2011, p. 45) suggèrent que « un des intérêts de cette approche est que si les enseignants s'installent dans leurs propres communautés, ils peuvent obtenir des avantages supplémentaires liés à la proximité des parents, ce qui peut contribuer à la stabilité à long terme. »

L'amélioration des politiques peut s'inspirer de ce dernier constat, particulièrement pertinent dans le contexte du Burkina Faso. Elle peut également s'appuyer sur certains leviers, dont le principal est la politique de régionalisation, qui est très efficace pour attirer et recruter les enseignants dans les zones rurales des régions les plus difficiles. Le principal défi reste la rétention des enseignants à plus long terme, au-delà de la période d'affectation obligatoire dans les zones rurales des régions les plus difficiles. Pour relever ce défi, les autorités pourraient s'inspirer de la vision et des instruments du modèle du défi rural d'Ankrah-Dove (1982) qui met l'accent sur la formation initiale et le développement professionnel.

Pour favoriser la rétention à long terme, les acteurs de la mise en œuvre et les enseignants rencontrés ont formulé une série de recommandations dont l'application contribuerait à favoriser la rétention à plus long terme. Les acteurs suggèrent d'améliorer les politiques existantes en resserrant les règles d'affectation pour nécessité de service afin de renforcer l'équité entre tous les enseignants, en révisant le découpage des zones et la variation des montants du régime indemnitaire afin de le rendre vraiment attractif, et en accordant une priorité à la construction et l'entretien de logements décentes pour les enseignants des zones rurales. Chez les enseignants, l'importance de leur donner accès à du matériel pédagogique pertinent pour leurs élèves et à de la formation continue pour les aider à adapter leur enseignement est soulevée. De plus, ils mentionnent l'importance de l'amélioration globale des conditions de vie et d'enseignement dans les zones rurales. L'accès à l'électricité, à l'eau potable et à des moyens de transport apparaît comme un élément incontournable pour les attirer et les retenir dans les zones les plus difficiles. Ces suggestions s'inscrivent dans la problématique globale du développement rural ou de

l'amélioration des conditions de vie dans les zones rurales afin d'assurer aux enseignants des conditions de travail et de vie positives, peu importe leur lieu d'affectation.

Références

- ADEA/FAO. (2005). *Des enseignants pour les populations rurales en Afrique. Rapport du Séminaire ministériel sur l'éducation pour les populations rurales*. ADEA/FAO.
- Adedeji, S. O. et Oliniyan, O. (2011). *L'amélioration des conditions des enseignants et de l'enseignement en milieu rural en Afrique*. UNESCO-IICBA.
- Ankrah-Dove, L. (1982). The deployment and training of teachers for remote rural schools in less-developed countries. *International Review of Education*, 28(1), 3–27.
- Anlimachie, M. A. (2019). Enacting relevant basic education to bridge the rural-urban inequality in Ghana. The prospects and approaches for investigating rural educational realities. *International Journal of Humanities and Social Sciences*, 11(1), 42–57. <https://doi.org/10.26803/ijhss.11.1.5>
- Bennell, P. (2004). *Teacher motivation and incentives in Sub-Saharan Africa and Asia*. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.539.6931&rep=rep1&type=pdf>
- Black, H., Govinda, R. et Kiragu, F. (1993). *School improvement in the developing world: An evaluation of the Aga Khan Foundation programme*. (Scottish Council for Research in Education).
- Chakanika, W., Sichula, N., Sumbwa, P. et Nduna, M. (2012). The challenges of rural education in Africa. *South Africa Rural Educator*, 2, 6–17.
- Chivore, B. R. S. (1988). Factors determining the attractiveness of the teaching profession in Zimbabwe. *International Review of Education*, 34(1), 59–78.
- Clarke, S. et Stevens, E. (2009). Sustainable leadership in small rural schools: Selected Australian vignettes. *Journal of Educational Change*, 10(4), 277–293.
- Cobbold, C. (2006). Attracting and retaining rural teachers in Ghana: The premise and promise of a district sponsorship scheme. *Journal of Education for Teaching*, 32(4), 453–469.
- Coordination des cinq syndicats du MENA. (2011). *Problématique du recrutement régional des enseignants du Burkina Faso*. http://www.sneab.csfef.org/IMG/docx/PROBLEMATIQUE_DU_RECRUTEMENT_REGIONAL_DES_ENSEIGNANTS_AU_BURKINA_FASO.docx
- Craig, H. J., Kraft, R. J. et Du Plessis, J. (1998). *Teacher development: Making an impact*. The World Bank. <http://documents.worldbank.org/curated/en/275761468758373557/Teacher-development-making-an-impact>
- Du Plessis, P. et Mestry, R. (2019). Teachers for rural schools—a challenge for South Africa. *South African Journal of Education*, 39(1), S1–S9.
- Honig, M. I. (Éd.). (2006). *New directions in education policy implementation: Confronting complexity*. State University of New York Press.
- ISU. (2014). *Recherche enseignants formés pour garantir le droit de chaque enfant à l'enseignement primaire*. <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/fs30-wanted-trained-teachers-to-ensure-every-childs-right-to-primary-education-fr.pdf>
- ISU. (2016a). *L'Atlas de l'UNESCO sur les enseignants du primaire*. <http://tellmaps.com/uis/teachers/#!/tellmap/-1209350075?lang=fr>
- ISU. (2016 b). *Profil-pays. Burkina Faso*. <http://www.uis.unesco.org/DataCentre/Pages/countryprofile.aspx?SPSLanguage=FR&code=BFA®ioncode=40540>
- ISU. (2018). *Profil-pays. Burkina Faso*. <http://uis.unesco.org/fr/country/bf>
- Kamano, P. J., Rakotomalala, R., Bernard, J.-M., Husson, G. et Reuge, N. (2010). *Les défis du système éducatif Burkinabè en appui à la croissance économique*. BIRD/Banque mondiale.
- Lascoumes, P. et Le Galès, P. (2005). Introduction : L'action publique saisie par ses instruments. Dans P. Lascoumes et P. L. Galès (Éds.), *Gouverner par les instruments*. (p. 11–44). Presses de Sciences Po (P.F.N.S.P.).
- Lauwerier, T. et Akkari, A. (2015). *Les Enseignants et la qualité de l'éducation de base en Afrique subsaharienne* (N° 11; Recherche et prospective en éducation : réflexions thématiques). UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232733>
- Mafora, P. (2013). Managing teacher retention in a rural school district in South Africa. *The Australian Educational*

- Researcher*, 40(2), 227–240.
- Masinire, A. (2015). Recruiting and retaining teachers in rural schools in South Africa: Insights from a rural teaching experience programme. *Australian and International Journal of Rural Education*, 25(1), 2–14.
- McEwan, P. J. (1999). Recruitment of rural teachers in developing countries: An economic analysis. *Teaching and Teacher Education*, 15, 849–859.
- Mégie, A. (2010). Mise en œuvre. Dans L. Boussaguet, S. Jacquot et P. Ravinet (Éds.), *Dictionnaire des politiques publiques* (p. 343–350). Presses de Sciences Po.
- Mulkeen, A. (2006). *Des enseignants pour les écoles rurales : Un défi pour l'Afrique*. Association pour le développement de l'éducation en Afrique. <http://www.adeanet.org/clearinghouse/fr/des-enseignants-pour-les-%C3%A9coles-en-milieu-rural>
- Mulkeen, A. et Chen, D. (2008). *Teachers for rural schools. Experiences in Lesotho, Malawi, Mozambique, Tanzania, and Uganda*. The World Bank. <http://www.adeanet.org/clearinghouse/fr/des-enseignants-pour-les-%C3%A9coles-en-milieu-rural>
- Murnane, R. J. (1993). Economic incentives to improve teaching. Dans J. P. Farrell et J. B. Oliveira (Éds.), *Teachers in Developing Countries. Improving effectiveness and Managing Costs* (p. 137–143). The World Bank.
- Nungu, M. (2010). Why teachers shun remote rural schools: Re-examining understandings of rural hardships in Kenya. *Journal of Educational Administration and Foundations*, 21(2), 1–18.
- Ouoba, V. (2012). *Étude de cas. La régionalisation des enseignants au Burkina Faso : Une réponse au défi de l'allocation des enseignants aux écoles*. Ouagadougou, Burkina.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (3e édition). Armand Colin.
- Sargent, T. et Hannum, E. (2005). Keeping Teachers Happy: Job Satisfaction among Primary School Teachers in Rural Northwest China. *Comparative Education Review*, 49(2), 173–204.
- Tanaka, C. (2012). The exploration of teacher incentives. Experiences of basic schools in rural Ghana. Dans M. Ginsburg (Éd.), *Preparation, practice, and politics of teachers: Problems and prospects in comparative perspective* (p. 139–160). SensePublishers.
- Teachers for EFA. (2014). *Politiques et pratiques relatives aux enseignants dans la perspective de l'Éducation pour Tous. Études de cas du Burkina Faso, du Sénégal et du Togo*. UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002308/230892f.pdf>
- UNESCO. (2010). *Guide méthodologique d'analyse de la question enseignante*. UNESCO-BREDA.
- UNESCO. (2015). *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2015. Éducation pour tous 2000–2015 : Progrès et enjeux*. UNESCO.
- UNESCO-BREDA. (2009). *La scolarisation primaire universelle en Afrique : Le défi enseignant*. BREDA.
- UNPD. (2017). *World population prospects: The 2017 revision and world urbanization prospects*. <https://esa.un.org/unpd/wpp/DVD/>
- Vokouma, J. (2014, février 20). Éducation : Écoles sous pailloles dans le Gourma, l'autre visage de l'école burkinabè. *Le Faso.net*. <http://lefaso.net/spip.php?article58001>
- Wallace, A. et Boylan, C. (2009). Reviewing the « rural lens » in education policy and practice. *Education in Rural Australia*, 19(2), 23–30.

Geneviève Sirois est professeure en administration scolaire à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT), où elle contribue activement à la formation des futurs enseignants et des directions d'établissement. Chercheure associée au Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE), elle se spécialise dans le domaine des politiques éducatives et de la gestion des enseignants. Ses recherches récentes s'intéressent entre autres aux enjeux de l'attraction, de la formation, du recrutement et de la rétention des enseignants au Québec et dans les pays en développement.

Martial Dembélé est professeur titulaire à la faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal. Ses activités d'enseignement, de recherche et d'expertise portent principalement sur les processus et pratiques d'amélioration de l'efficacité des établissements scolaires, la profession enseignante dans les pays en développement, l'imputabilité en éducation et les approches qualitatives de recherche. Il est coauteur, entre autres, de *Global Perspectives on Teacher Learning: Improving Policy and Practice* (Schwille & Dembélé, 2007); et *More and Better Teachers for Quality Education for All: Identity and Motivation, Systems and Support* (Kirk, Dembélé & Baxter, 2013).

Adriana Morales-Perlaza est professeure en éducation comparée et internationale à l'Université de Montréal et chercheure associée au Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE). Ses intérêts de recherche portent sur les perspectives internationales et l'éducation comparée, la sociologie de l'éducation et de l'évaluation scolaire, ainsi que les politiques et l'histoire de la professionnalisation de l'enseignement. Elle a réalisé des études comparatives de la formation et de la profession enseignante au Québec, en Ontario, en Finlande et en Suisse, et participe actuellement à des recherches dans ce domaine au Québec, en Europe, en Amérique latine et en Afrique.