

OPTIMISATION DES RESSOURCES EN MATIÈRE DES DÉPENSES D'ÉDUCATION EN AFRIQUE

INTRODUCTION

L'éducation est l'une des pierres angulaires du développement et un fondement essentiel à la réalisation de la stabilité politique et sociale, à la réduction de la pauvreté, à l'amélioration de la santé, et à la promotion de l'équité. L'Afrique subsaharienne (ASS) consacre environ 17 % des dépenses publiques totales et un respectable 4,7 % de son produit national brut (PNB) à l'éducation. Même si les fonds de donateurs financent plus d'un quart des dépenses publiques consacrées à l'éducation dans certains pays, les gouvernements de l'ASS ont manifesté un engagement financier accru à l'égard de l'éducation. Beaucoup ont connu une croissance impressionnante en matière de dépenses d'éducation. Par exemple, la Tanzanie a augmenté ses dépenses d'éducation, passant de 2 % du PNB en 1999 à 6,2 % en 2010 (UNESCO, 2012). Au Sénégal, une augmentation des dépenses de 3,2 % du PNB à 5,7 % a permis une expansion impressionnante de la scolarisation primaire et l'élimination de l'écart entre les sexes. En moyenne, le Kenya a dépensé plus de 5 % de ses recettes annuelles dans le domaine de l'éducation entre 1999 et 2009 (UNESCO, 2012). En outre, l'aide à l'éducation en Afrique subsaharienne a été essentielle aux efforts déployés par les gouvernements pour améliorer l'accès à l'éducation.

Bien que les deux dernières décennies aient enregistré une progression importante de l'accès à l'éducation en Afrique subsaharienne, de nombreux pays du continent accusent un retard à l'égard de la réalisation universelle de l'enseignement primaire. En outre, la qualité de l'enseignement dispensé ne suffit pas à garantir l'alphabétisation tout au long de la vie ou de poser les fondements pour renforcer les acquis éducatifs ; le taux d'inscription dans l'enseignement secondaire et supérieur est encore faible ; et la compatibilité des compétences entre le système éducatif et le marché du travail reste sporadique. Pour relever ces défis, plusieurs pays ont introduit des réformes visant à accroître les résultats de l'éducation, tels que : l'amélioration des conditions minimales d'apprentissage de base ; l'amélioration de la qualité de l'enseignement ; l'amélioration de l'accès à l'école maternelle ; la réduction du coût de l'éducation pour les plus défavorisés ; le commencement de la scolarisation à l'âge approprié ; l'augmentation de l'accès à l'enseignement secondaire et

supérieur ; l'adaptation du programme d'études aux besoins du marché du travail ; l'évaluation de la qualité de l'enseignement ; et, l'amélioration des structures et des procédures budgétaires destinées aux dépenses d'éducation.

Alors que toutes les stratégies ci-dessus ont des avantages importants, ce document d'information met l'accent sur les façons dont l'éducation peut être améliorée par une gestion plus efficace et efficiente des dépenses. En particulier, citons la budgétisation appropriée, l'amélioration de l'efficacité technique et allocative des ressources et des moyens innovants du financement de l'éducation.

QUESTIONS CONCERNANT L'ÉLABORATION DU BUDGET DE L'ÉDUCATION

Les réformes budgétaires ont obtenu des résultats variés. De nombreux pays d'Afrique subsaharienne ont mis en œuvre avec succès des cadres de dépenses à moyen terme, qui ont conduit à la stabilité de la planification et du chiffrage du secteur de l'éducation (ISU, 2011 ; Allen, 2009 ; et, IPE, 2006). Cependant des problèmes persistent au niveau de l'exécution du budget, du contrôle des dépenses, et du suivi de la mise en œuvre des objectifs politiques. Les conclusions de plusieurs pays africains, tels que le Ghana, le Kenya, le Malawi et l'Ouganda, exposent les lacunes qui émergent dans les domaines suivants :

- > la gestion des enseignants est sporadique ; ils ne sont pas toujours assignés aux écoles en fonction des ratios annoncés enseignant/élèves ;
- > la présence n'est pas contrôlée ;
- > les subventions accordées aux écoles ne sont pas toujours versées à temps, ce qui crée bien souvent une confusion quant à leur objet (d'autres problèmes sont constatés à l'égard de leur gestion et de leur audit).
- > les manuels et le matériel scolaires sont distribués tardivement ou n'arrivent jamais ;
- > les bâtiments scolaires ne sont pas entretenus comme prévu ; et,

- > les objectifs de la politique et les stratégies destinées à les atteindre ne sont pas exprimés clairement par les gouvernements

Au niveau de l'ensemble du système, les échecs de l'exécution budgétaire, le contrôle des dépenses et le suivi des objectifs politiques sont spécifiques aux pays. Toutefois, plusieurs caractéristiques semblent être plus ou moins universelles. L'un des facteurs sous-jacents à tous les autres est la question de la faiblesse des capacités, humaines et physiques qui prend la forme de pénuries en personnel compétent, de systèmes administratifs sous-développés, structures physiques inappropriées et d'un manque de matériel informatique. Bien que ces problèmes affectent souvent les bureaux centraux ils sont endémiques aux niveaux décentralisés de la région, du district et de l'école. En même temps, les solutions informatiques sont trop souvent considérées comme une panacée pour résoudre les problèmes de mise en œuvre et de suivi budgétaires, lorsque les systèmes de gestion administrative et financière qui les sous-tendent ne sont pas clairs. La collecte, le transfert et l'utilisation des informations entre ces systèmes sont fréquemment des freins à la planification, à l'exécution et au suivi budgétaires. En fait, les changements du système, souvent trop ambitieux, dans le cadre de vastes projets informatiques comme les systèmes intégrés d'informations relatifs à la gestion financière (IFMIS) ne sont pas conçus assez soigneusement avec des délais réalistes et en gardant à l'esprit les conditions ou capacités locales (Allen, 2009).

En outre, l'élaboration du budget-programme ou du budget fondé sur les performances repose intrinsèquement sur la capacité d'identifier des centres de coût responsables. Cependant, une piètre administration et une mauvaise gouvernance, ainsi que l'absence de suivi suffisant des dépenses, rendent ces initiatives obsolètes, avec le maintien de fait d'un système d'élaboration de budget par poste (ISU, 2011). Différentes priorités ministérielles en matière de suivi/contrôle des dépenses entraînent souvent le double-emploi des systèmes plutôt que leur intégration. Bien que les ministères des Finances ne soient pas orientés selon les mêmes indicateurs de performance que les ministères de l'Éducation, ce qui est compréhensible, cela entraîne néanmoins la répétition inutile de la collecte et de l'analyse des données. En outre, les analyses complètes de la performance et des dépenses sont souvent attendues annuellement, entraînant une surcharge considérable et au final, un manque d'informations significatives. Des enquêtes par échantillon ou semestrielles bien menées peuvent s'avérer bien plus précieuses

EFFICIENCE EN MATIÈRE DE DÉPENSES D'ÉDUCATION

À partir de l'analyse approfondie de données, l'abondance des inefficiences au sein des systèmes éducatifs des pays aussi bien développés qu'en développement, fait consensus.

Glewwe (2002) conclut qu'il « existe des preuves écrasantes attestant de l'inefficacité de nombreuses écoles dans les pays en développement, et de leur fonctionnement loin de toute limite concevable d'efficacité ». Des travaux antérieurs sur le Moyen-Orient et l'Afrique du Nord (Banque mondiale) ont conclu « que suffisamment de fonds » sont disponibles pour l'éducation mais qu'ils sont utilisés pour payer les salaires d'enseignants qui n'enseignent pas, pour financer la construction d'écoles localisées sans considération des lieux de résidence des élèves, et enfin, pour produire des élèves qui n'apprennent pas les mathématiques et la science selon les normes internationales, et qui n'apprennent sans doute pas comment apprendre.

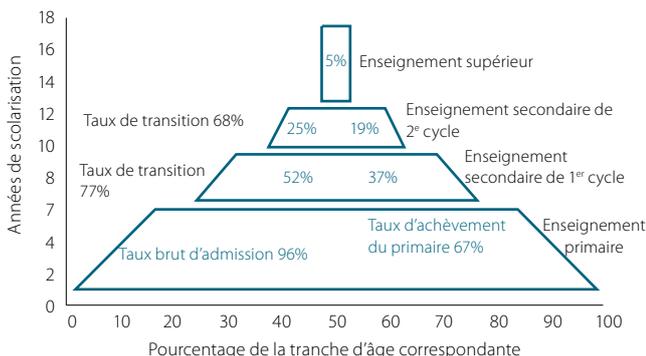
Plus récemment, au cours de leur étude approfondie sur l'éducation en ASS, Majgaar et Mingat (2012), avertissent que la fréquentation scolaire en Afrique est insuffisante pour améliorer les résultats d'alphabétisation et d'apprentissage du calcul et « augmenter la productivité sur le lieu de travail ». Ils mettent en exergue que « les données sur les résultats aux épreuves internationales en Afrique subsaharienne montrent que les acquis pédagogiques des élèves sont souvent faibles ». Leur indice d'apprentissage implique que « les élèves n'absorbent et ne comprennent que 45 % du programme scolaire au moment de l'épreuve », et que « seuls trois adultes sur quatre ayant achevé six ans de scolarité, savent lire ». Les implications sont claires : un gaspillage et une inefficacité considérables se produisent dans les écoles en Afrique, ce qui rend difficile d'atteindre les objectifs éducatifs au moyen des ressources disponibles.

EFFICIENCE INTERNE

« L'efficacité interne » se concentre sur l'entrée et le flux des apprenants dans le système éducatif. Les apprenants entrent au niveau le plus élémentaire et au cours des années peuvent soit passer dans la classe supérieure, soit redoubler ou abandonner l'école. Dans un système pleinement efficace tous les enfants s'inscrivent à l'école à l'âge approprié et terminent chaque cycle sans redoubler ni abandonner l'école (voir Rawle, 2008). L'analyse de l'efficacité interne est un outil diagnostique relativement simple, qui identifie les domaines potentiels de gaspillage et partant, les domaines de politiques sur lesquels mettre l'accent.

La Figure 1 illustre les flux d'apprenants en ASS et donc, de certains indicateurs d'efficacité. Elle montre que l'accès ou le taux d'admission initial est élevé mais que le taux d'abandon scolaire est également élevé et se traduit par un taux d'achèvement de l'école primaire (la proportion du groupe d'âge concerné qui termine l'école primaire) de 67 % seulement. Par conséquent, environ 30 % d'une cohorte abandonne l'école. Seuls 77 % des enfants ayant terminé le cycle primaire, entrent en premier cycle du secondaire et le taux d'abandon à ce niveau est de nouveau juste en dessous de 30 %. Étant donné que 19 % seulement de la cohorte d'âge termine le 2e cycle du secondaire, le taux global d'abandon scolaire est de plus de 80 %.

Figure 1 : Pyramide de l'éducation en Afrique subsaharienne, vers 2009



Source : Majgaard & Mingat (2012)

L'analyse de l'efficacité interne met en évidence plusieurs menaces et domaines qu'il convient d'examiner (et souligne notamment les défis quantitatifs auxquels fait face un système). Il est cependant essentiel, aux fins de la planification et de l'élaboration du budget, que les ministères de l'Éducation et des Finances aient une vue très claire des flux et des flux prévus, ce qui fournit un cadre permettant à la planification et aux stratégies d'améliorer les efficacités. En effet, l'indisponibilité de données fiables sur l'évolution démographique et l'inscription d'une part, et sur l'évolution de la scolarisation s'y rapportant d'autre part, constitue l'une des plus grandes contraintes qui pèse sur les processus efficaces de planification et d'élaboration du budget. Il est impossible d'améliorer les efficacités sans avoir de bonnes données détaillées aux niveaux démographique et scolaire. Des travaux sont en cours pour améliorer les modèles de simulation qui utilisent les réalités démographiques de base et des informations relatives au système éducatif afin d'établir des prévisions quant aux taux d'inscription et aux flux dans le système.

EFFICACITÉ ALLOCATIVE : EST-CE QUE LES FONDS SONT AFFECTÉS AUX DOMAINES ET AUX GROUPES PRIORITAIRES ?

La notion de l'efficacité allocative est plus difficile à intégrer dans le schéma de la chaîne des résultats, mais elle cherche à évaluer si les ressources sont utilisées pour les activités ou priorités ayant le plus grand impact. Parmi les mesures typiques ayant trait aux questions concernant l'efficacité allocative, on peut citer la proportion des dépenses affectées à une activité particulière (comme les dépenses en matière d'éducation en tant que pourcentage du PIB) et la répartition des fonds entre les divers niveaux de l'enseignement, l'enseignement spécifique et les activités connexes, et entre les divers groupes de revenu (ce qui représente alors un indicateur d'équité). Quant à la répartition des fonds alloués entre les divers niveaux de l'éducation, Abagia et Odipo (1997) se réfèrent à la déclaration suivante de la Banque mondiale : « malgré des indications qui permettent de conclure que les taux de rendement de l'éducation de base sont généralement

plus élevés que ceux de l'enseignement supérieur, la plupart des pays africains continuent à investir plus de ressources dans l'enseignement supérieur ».

Boissiere (2004) soulève des questions concernant l'accent mis sur la scolarisation primaire universelle quelle que soit la qualité de celle-ci, affirmant que deux alternatives peuvent être identifiées : une expansion « big bang » de l'accès à l'éducation primaire au titre duquel la scolarisation universelle doit être atteinte avant de se consacrer à la qualité de l'éducation ; ou alors, une approche plus progressive consistant à améliorer l'acquisition de compétences des élèves en cycle primaire avant de rechercher l'expansion du système primaire. Il fait état d'un ensemble de preuves démontrant que c'est la qualité de l'éducation (les acquis cognitifs) et non le nombre d'années passées à l'école qui a un impact sur la croissance. Il s'appuie aussi sur le compte-rendu historique et les expériences de la Chine, de l'Inde et de l'Europe qui indiqueraient l'intérêt de « développer les secteurs de l'enseignement supérieur bien avant d'atteindre la scolarisation primaire universelle ».

LES OPPORTUNITÉS DU FINANCEMENT INNOVANT EN FAVEUR DE L'ÉDUCATION EN AFRIQUE SUBSAHARIENNE

Le financement innovant est plus simplement défini en tant que financement axé sur le développement qui transcende les affectations budgétaires traditionnelles ainsi qu'en tant que mécanismes de mobilisation et de dépenses de fonds bilatéraux et multilatéraux. Les mécanismes du financement innovant se caractérisent : en tant qu'innovation au niveau des sources - la mobilisation grandissante de capitaux grâce à de nouveaux bailleurs de fonds ou à des bailleurs de fonds existants mais qui apportent ces capitaux selon de nouvelles modalités, ou l'exploitation de capitaux privés et la mobilisation de ressources publiques ; et, en tant qu'innovation au niveau des usages - changer la façon dont le capital existant est utilisé ou dépensé, et créer des solutions financières pour améliorer son efficacité, son efficacité et son impact global sur le secteur public et le secteur privé. Par exemple, la Facilité internationale d'achat de médicaments (UNITAID) innove en augmentant l'accès aux traitements contre le VIH/SIDA, le paludisme et la tuberculose dans les pays à faible revenu, grâce aux taxes sur la sécurité aérienne. Il existe d'autres exemples de mécanismes du financement innovant qui peuvent être utilisés pour accroître les sources de financement. Bien que les mécanismes exposés en détail ci-dessous ne constituent pas une liste exhaustive, ils sont révélateurs des possibilités de mobilisation de ressources supplémentaires.

Les donateurs internationaux : le contre-remboursement (CR)

Le CR (ou paiement à la livraison) est une démarche dont le but est de lier les paiements à un unique résultat spécifique. Par exemple, les États donateurs paieraient une somme fixe pour chaque enfant supplémentaire qui se soumet à un test standard de connaissances lors de la dernière année

d'enseignement primaire. L'État bénéficiaire y gagne en flexibilité pour débours des fonds comme bon lui semble et cela lui permet de participer à un processus davantage transparent dans le cadre duquel l'État doit rendre des comptes à ses citoyens.

Le CR promet, en tant que vecteur, de lier plus étroitement les flux de financement aux résultats attendus. Il a été utilisé avec succès dans la mobilisation de ressources dans le domaine de la santé. Bien qu'il existe des programmes pilotes dans le secteur de l'enseignement primaire en Éthiopie, la mise en pratique du mécanisme dans le domaine de l'éducation reste globalement non-vérfiée. En outre, le vecteur doit être conçu avec soin pour apaiser les inquiétudes qui existent concernant la mesure des résultats et la création d'incitations aux conséquences imprévues.

Les investisseurs pratiquant l'impact investing : le Fonds capital-risque pour l'éducation (EdVF) et l'Institut indien de finances scolaires (ISFC)

L'impact investing est une nouvelle tendance dans le domaine de l'investissement. Il vise à avoir un impact social et environnemental positif. Ce terme a été adopté mondialement par des investisseurs, des intermédiaires et des entrepreneurs très divers. JP Morgan et la Fondation Rockefeller (2010) définissent l'impact investing comme « un investissement conçu dans l'objectif de générer un impact social et/ou environnemental positif ». Dans le cadre de l'éducation, les investisseurs étudient les modèles axés sur les actions et ceux axés sur les dettes. Ces modèles soutiennent généralement la création et le fonctionnement d'écoles à bas coût et à but lucratif bien qu'il existe également des modèles dont le but est de fournir des services scolaires privés pour les expatriés et les élites locales. Ces modèles proposent un flux de financement durable directement lié à la demande croissante d'éducation. En plus de mobiliser des ressources supplémentaires pour l'éducation, ce mécanisme répond également aux inquiétudes liées à la capacité de l'État de construire de nouvelles écoles et de les pourvoir en personnel. Les fonds de capital-investissement (ou fonds privés) qui se concentrent exclusivement sur l'éducation en Afrique sont actuellement restreints en nombre et en portée. De même, le financement spécialisé des écoles privées à bas coût dans les pays en développement reste limité du fait que les microcrédits traditionnels sont insuffisants pour les écoles et que les obstacles bureaucratiques rendent l'accès aux prêts commerciaux, difficile ; néanmoins un tel financement dans les écoles privées à bas coût fait l'objet d'une attention croissante dans le domaine de l'impact investing. Compte tenu du rôle important que joue le secteur public dans le financement et la prestation de services éducatifs, le caractère modulaire de ces modèles n'est pas encore vérifié .

Les organisations philanthropiques : le Fonds de la Coupe du monde FIFA 2010

Le fonds d'affectation spéciale susmentionné qui est associé à la Coupe du monde 2010 en Afrique du Sud, a mobilisé 100

millions d'USD pour le développement des collectivités. Bien qu'il ait été largement promu comme vecteur du financement innovant, trois caractéristiques pourraient neutraliser son efficacité comme outil de mobilisation durable de ressources pour l'éducation. Premièrement, son mandat global regroupe l'éducation et la santé, ainsi que des actions humanitaires, ce qui diluera l'impact du financement pour l'éducation. Deuxièmement, son flux de financement dépend des priorités philanthropiques de la FIFA qui pourraient changer dans le futur. Troisièmement, il met principalement l'accent sur la promotion du football non-professionnel plutôt que sur des problèmes spécifiques auxquels fait face le secteur de l'éducation. Ces caractéristiques de conception reflètent les limitations importantes des capacités des modèles philanthropiques et de responsabilité sociale d'entreprise de promouvoir des mécanismes durables du financement innovant.

La diaspora : les obligations de la diaspora

L'idée des obligations de la diaspora n'est pas nouvelle : des pays tels que l'Inde, Israël, le Sri Lanka, l'Afrique du sud et le Liban, entre autres, ont déjà fait appel à leur diaspora afin de mobiliser des capitaux indispensables pour financer des activités de développement (Ketkar et Ratha, 2007). Toutefois, ce mécanisme reste relativement inexploité, surtout en Afrique et en Amérique latine. Pour les pays comptant nombre d'expatriés, les avantages sont clairs : les émigrants ont plutôt tendance à investir dans leur pays d'origine pour des raisons patriotiques, contrairement aux investisseurs internationaux, car leur perception du risque-pays pourrait être également moins prononcée. Les obligations de la diaspora offrent une opportunité importante de financer des biens publics tels que l'Infrastructure et, potentiellement, l'Éducation. Tout comme le CR (discuté ci-dessus), les obligations de la diaspora sont des mécanismes généraux qui peuvent s'appliquer à une gamme de défis liés au développement. Par conséquent, les ressources produites par les obligations de la diaspora seraient probablement affectées à un nombre de priorités gouvernementales.

Selon Dilip Ratha, économiste principal à la Banque mondiale, l'émission de ces obligations et la capacité de surmonter les faiblesses des systèmes légaux et réglementaires de la région de l'ASS permettraient aux investisseurs d'avoir accès à des sommes comprises entre 5 et 10 milliards d'USD chaque année. Ratha note que les estimations préliminaires suggèrent que les pays d'Afrique subsaharienne pourraient mobiliser entre 1 et 3 milliards d'USD en baissant le coût des transferts de fonds internationaux des migrants, entre 5 et 10 milliards d'USD en émettant des obligations de la diaspora, et 17 milliards d'USD par titrisation des futurs fonds et autres crédits futurs (Ratha & Plaza, 2011).

Enseignements généraux concernant le financement innovant

S'appuyant sur l'expérience de la dernière décennie, les enseignements et les principes suivants peuvent être tirés afin de guider les applications futures du financement innovant :

- > *Le financement innovant doit être axé sur des objectifs.* Le financement innovant devrait servir d'outil pour aborder des problèmes, des lacunes et des questions clairement établis. Une bonne compréhension de l'énoncé du problème et des besoins particuliers permettra de garantir la mise au point de solutions pratiques et adaptées qui sont soutenues par le milieu du financement innovant.
- > *Le financement innovant ne remplacera pas l'Aide publique au développement (APD) traditionnelle et la mobilisation de fonds.* Les moyens innovants de mobilisation de fonds ne se substituent pas aux efforts traditionnels de mobilisation d'APD (notamment au niveau des flux concessionnels) ; au contraire, ils jouent un rôle complémentaire et catalytique.
- > *Le financement innovant a joué un rôle important dans la distribution de fonds grâce à des solutions innovantes de financement sur le terrain.* Bien que le financement innovant représente certainement une partie négligeable de l'APD, l'innovation au niveau des usages a permis de proposer un vaste et robuste éventail de solutions et d'outils financiers en réponse aux inefficacités du marché et de continuer à inciter les investissements des ressources privées.
- > *Le financement innovant crée de nouvelles opportunités pour la contribution du secteur privé au développement.* Le financement innovant crée une conjoncture favorable aux fonds privés qui permet aux particuliers et aux acteurs commerciaux de mieux contribuer aux objectifs de développement.
- > *Il est important d'enregistrer des avancées pour maintenir la dynamique engagée.* Le maintien de l'attention et de l'engagement des donateurs et des investisseurs potentiels nécessitera que l'on enregistre des avancées en matière d'efficacité et d'efficacités des usages.

CONCLUSION

Les retours sur investissement dans les domaines de l'éducation et de la formation nécessitent un engagement à long terme, et aussi bien les gouvernements que les donateurs doivent être rassurés quant à la valeur du financement continu de l'éducation en Afrique subsaharienne. Une partie de cette réassurance repose sur la prise de décisions solides et fondées sur des données, sur des plans réalisables et solidement budgétisés, sur une mise en œuvre bien gérée, sur des progrès suivis systématiquement, et, sur une comptabilité financière rigoureuse. En ce qui concerne le financement innovant, il n'existe pas de panacée aux défis du financement de l'éducation. En prenant en compte un large éventail de possibilités et en élaborant des cadres permettant d'identifier les forces et les faiblesses dans des contextes spécifiques, les gouvernements peuvent mettre en œuvre des stratégies en matière de financement innovant adaptées à leurs contextes spécifiques.

RÉFÉRENCES

- Abagi O & Odipo G (1997) *Efficiency of primary education in Kenya: Situational analysis and implications for educational reform (Efficacité de l'enseignement primaire au Kenya: analyse de la situation et implications pour la réforme de l'éducation)*. Document de réflexion 4/1997. Nairobi : Institute of Policy Analysis and Research.
- Allen, R (2009) *The Challenge of Reforming Budgetary Institutions in Developing Countries* (Le défi de réformer les institutions budgétaires dans les pays en développement). Document de travail du FMI WP/09/06. Washington DC : Fonds monétaire international.
- Boissiere M (2004) *Rationale for public investments in primary education in developing countries (Raison des investissements publics dans l'enseignement primaire dans les pays en développement)*. Washington DC : Banque mondiale.
- Glewwe P (2002) Schools and skills in developing countries: Education policies and socio-economic outcomes (Écoles et compétences dans les pays en développement : les politiques et les résultats socio-économiques en matière d'éducation). *Journal of Economic Literature* XL: 436–482.
- IIEP (Institut international de planification de l'éducation) (2006) *Lettre d'information* Vol. XXIV, n° 2, avril-juin. Paris, IIEP.
- JP Morgan & Rockefeller Foundation (2010) *Impact investments: An emerging asset class (Les investissements à impact: une nouvelle catégorie d'actifs)*. Disponible sur le site : <http://www.rockefellerfoundation.org/uploads/files/2b053b2b-8feb-46ea-adbd-f89068d59785-impact.pdf> [document consulté le 23 août 2013].
- Ketkar SL & Ratha D (2007) *Development finance via diaspora bonds (Le financement du développement via les obligations de la diaspora)*. Washington DC : Banque mondiale.
- Majgaard K and Mingat A (2012) *Education in sub-Saharan Africa: A comparative analysis*. (L'éducation en Afrique subsaharienne : une analyse comparative). Washington DC : Banque mondiale.
- Ratha D & Plaza S (2011) *Harnessing Diasporas*. Finance & Development.
- Rawle G (2008) *Jordan Education for Knowledge Economy II: Preparation study on education finance*. Projet de document. Oxford Policy Management pour la Banque mondiale.
- UIS (ISU) (Institut de statistiques de l'UNESCO) (2011) « Le financement de l'éducation en Afrique subsaharienne : relever les défis de l'expansion, de l'équité et de la qualité », Montréal, ISU.
- UNESCO (Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture) (2012) *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2012. Jeunes et compétences : l'éducation au travail*. Unesco : Paris.

World Bank (Banque mondiale) (1999) *Education in the Middle East & North Africa: A Strategy Towards Learning for Development (L'éducation au Moyen-Orient & en Afrique du Nord : une stratégie vers l'apprentissage au service du développement)*. Washington DC.

REMERCIEMENTS D'AUTEURS

Ce document d'information s'appuie sur les contributions faites par Nana Adowaa Boateng, Serena Guarnaschelli, John Kruger et Helen Perry. Les auteurs tiennent à remercier Anke Braumann, Neil Cole et Emilie Gay pour leurs revues et leurs observations.



Pour tout renseignement sur l'Initiative Africaine Concertée sur la Réforme Budgétaire, ou pour obtenir des exemplaires de cette publication, veuillez contacter :
CABRI Secretariat, PostNet Suite 314, Private Bag X 06, Waterkloof, Pretoria 0145, South Africa
E-mail: info@cabri-sbo.org
www.cabri-sbo.org



Cette publication a été produite avec l'aimable assistance de la Fondation William et Flora Hewlett. La Fondation William et Flora Hewlett ne partage pas forcément les opinions exprimées dans cet ouvrage. CABRI assume l'entière responsabilité du présent contenu.