



DIALOGUE SUR L'ÉDUCATION

Compte-rendu principal n° 1

**Comprendre le défi de l'Éducation en Afrique
subsaharienne : politique et institutions**

CABRI 

SE CONNECTER • PARTAGER • RÉFORMER



Dialogue de CABRI sur l'éducation

Compte-rendu principal n° 1

Comprendre le défi de l'Éducation en Afrique
subsaharienne : politique et institutions



Table des matières

Liste des tableaux et des figures	iii
Liste des acronymes	iv
1. Introduction	1
2. Vue d'ensemble du cadre de la chaîne des résultats en matière d'éducation	2
3. L'état actuel de l'éducation en Afrique subsaharienne	3
3.1 Niveaux des dépenses consacrées à l'éducation	3
3.2 Sources de financement	5
3.3 Niveau d'instruction (acquis éducatifs) en ASS	5
4. Stratégies clés d'amélioration de l'offre et de la qualité de l'éducation	12
4.1 Conditions d'apprentissage minimales de base	12
4.2 Améliorer la qualité de l'enseignement	13
4.3 Augmenter l'accès aux écoles maternelles	13
4.4 Réduire le coût de l'éducation pour les plus défavorisés	14
4.5 Scolariser à l'âge approprié	14
4.6 Augmenter l'accès à l'enseignement secondaire et supérieur	15
4.7 Adapter le programme scolaire aux besoins du marché du travail	15
4.8 Évaluation de la qualité de l'enseignement	16
5. Structures et procédures budgétaires	16
5.1 Réforme budgétaire	16
5.2 Renforcement des capacités en matière de planification et d'élaboration budgétaires de l'éducation	19
6. Conclusion	20
Références	21



Liste des tableaux et des figures

Tableau 1 : Données comparatives mondiales sur les dépenses d'éducation et les taux de scolarisation en 2010	3
Tableau 2 : Données comparatives sur les dépenses d'éducation et les taux de scolarisation dans certains pays d'Afrique en 2010	4
Tableau 3 : Évolution des dépenses par étudiant et par région, de 1990 à 2006	10
Figure 1 : Le cadre de la chaîne des résultats	2
Figure 2 : Évolution des flux de l'Aide publique au développement destinée à l'Afrique subsaharienne, de 1990 à 2008	5
Figure 3 : Taux d'achèvement (de réussite) au primaire en 2009	8
Figure 4 : Taux d'inscription à l'école primaire et de poursuite des études en Afrique subsaharienne, 2009	8
Figure 5 : Taux bruts de scolarisation dans l'enseignement supérieur par région de 1970 à 2008	9
Figure 6 : Pourcentage des cohortes qui atteignent la 4 ^e année d'études du primaire et des niveaux minimaux d'apprentissage en mathématiques en Afrique australe et orientale, en 2007	11
Figure 7 : Pourcentage des cohortes qui atteignent la 4 ^e année d'études du primaire et des niveaux minimaux d'apprentissage en mathématiques en Afrique francophone, en 2007	11



Liste des acronymes

APD	Aide publique au développement
ASS	Afrique subsaharienne
CDMT	Cadre des dépenses à moyen terme
CEF	<i>Commonwealth Education Fund</i> ou Fonds du Commonwealth pour l'Éducation
EPT	Éducation pour tous
IEA	Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire
IFMIS	Système d'information intégré sur la gestion financière
IPE	Institut international de planification de l'éducation
IPS	Indice de parité entre les sexes
ISU	Institut de statistiques de l'UNESCO
OIT	Organisation internationale du travail
PASEC	Programme d'analyse des systèmes éducatifs (Afrique francophone)
PIB	Produit intérieur brut
PNB	Produit national brut
REE	Rapport (ou ratio) élèves/enseignant (ou enseignant/élèves) également appelé taux d'encadrement
SACMEQ	Consortium de l'Afrique australe et orientale pour le pilotage de la qualité de l'éducation
SEIA	Enseignement secondaire en Afrique
SERCE	Seconde étude régionale comparative et explicative
SIGE	Système d'information pour la gestion de l'éducation
TBA	Taux brut d'admission
TBS	Taux brut de scolarisation (scolaire)
TIC	Technologies de l'information et de la technologie
TIMMS	Tendances de l'enquête internationale sur les mathématiques et les sciences
TNS	Taux net de scolarisation
UNESCO	Organisation des Nations unies, pour l'éducation, la science et la culture



1. Introduction

La prospérité humaine, le développement économique et l'éducation sont intégralement liés. L'éducation est l'une des pierres angulaires du développement et un fondement essentiel à la réduction de la pauvreté, l'amélioration de la santé, la promotion de l'équité et à la contribution de la stabilité sociale et politique. 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 du retard à l'égard de la réalisation universelle de l'enseignement primaire ; 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 (ou niveau d'instruction) ; 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. Tandis que certains pays d'Afrique subsaharienne ont connu une croissance économique remarquable au cours de la/des décennie(s) écoulée(s), la région continue d'avoir les indicateurs de développement humain et économique les plus bas de toutes les régions du monde.

L'impact des extrants d'éducation ainsi que la qualité et la pertinence des compétences des diplômés sur le marché du travail dans la région est une question critique. Le manque généralisé d'emplois d'une part, et, une pénurie de compétences d'autre part, ont mis en exergue l'importance d'améliorer la qualité et la pertinence du système éducatif. Trois agences de développement multinationales, à savoir l'Organisation des Nations unies (par le biais de l'UNESCO), l'Organisation internationale du travail et la Banque mondiale – ont mis l'accent sur la création d'emplois et l'obtention de compétences appropriées dans leurs rapports majeurs de développement 2012/2013 (UNESCO, 2012 ; OIT, 2012 ; et, BM, 2012a).

Le rapport entre les compétences, le développement et la croissance économique n'est pas simple. Ni d'ailleurs, la relation entre le système de l'éducation et la production de compétences adéquates. Toutefois, il est indubitable que la scolarisation précoce de qualité, l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur appropriés et une stratégie intégrée pour la croissance et le développement des compétences, sont les pierres angulaires de la prospérité dans tous les pays :

Le rôle clé des compétences pour parvenir à la prospérité est aujourd'hui manifeste partout dans le monde : les pays qui ont investi de façon judicieuse dans les formations qualifiantes ont réalisé des progrès très importants en ce qui concerne le développement équitable. Ce type d'investissement protège aussi les pays de l'impact des ralentissements de l'économie et permet à un grand nombre de personnes de sortir de la pauvreté. Les pays ont besoin pour prospérer d'une force de travail qualifiée mais les compétences ne conduisent pas automatiquement à l'emploi et à la croissance. Le développement des compétences doit s'inscrire dans une stratégie globale intégrée en vue de la croissance, afin d'améliorer la vie de tous. Il est inutile de demander si la création d'emplois ou le développement des compétences doit venir en premier ; ces deux objectifs doivent être poursuivis conjointement de façon cohérente et systématique. (UNESCO, 2012 : 203)

Le principal thème de l'éducation à travers le monde en 2012 est d'amener les enfants à l'école, de s'assurer qu'ils apprennent et de développer les compétences requises pour trouver des emplois. (BM, 2012b : 7).

Le document est divisé en quatre parties : la première partie expose brièvement le cadre de la chaîne des résultats afin de situer la prestation de services en matière d'éducation dans le contexte. Deuxièmement, il se penche sur l'état de l'éducation en Afrique subsaharienne – en ce qui concerne l'accès, la qualité et les niveaux d'enseignement dans l'ensemble de la population ; troisièmement le document dresse un bilan des politiques, objectifs et stratégies

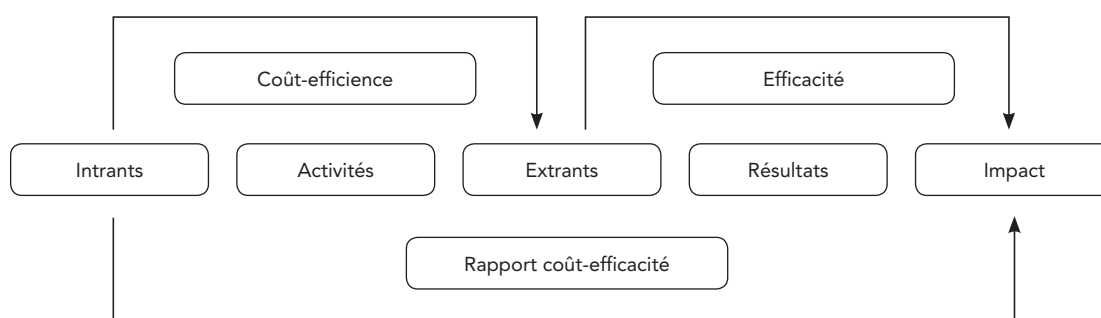


qui prévalent pour le développement de l'éducation ; enfin, il traite des impératifs budgétaires et de financements auxquels font face l'ASS à court terme.

2. Vue d'ensemble du cadre de la chaîne des résultats en matière d'éducation

Il est utile de considérer la prestation des services en matière d'éducation dans un cadre de la chaîne des résultats (voir Figure 1), où les intrants de l'éducation sont convertis en activités qui génèrent des extrants et des résultats au plus haut niveau, qui se traduisent en réalisations (ou impacts). Le succès de la chaîne dépend de politiques saines et d'institutions solides, ainsi que de processus qui sont rentables.

Figure 1 : Le cadre de la chaîne des résultats



Source : Rawle, 2008

Les intrants de l'éducation peuvent être définis comme les ressources fournies par les parents la direction des écoles et les autorités publiques pour faciliter l'apprentissage dans les écoles. Ceux-ci incluent : les enseignants qualifiés et bien rémunérés, les salles de classe, le matériel didactique, les installations/établissements, l'organisation, le programme d'études (ou curriculum), les frais de scolarité, les subventions publiques et le soutien technique aux écoles d'apprentissage. Les indicateurs de scolarisation, de poursuite des études et des effectifs décrivent généralement les extrants du système. Les résultats représentent les mesures de qualité de l'éducation et les niveaux d'instruction de la population dans son ensemble. L'impact du système éducatif est plus difficile d'exprimer quantitativement mais reflète habituellement les améliorations générales en développement humain et économique.

Il est relativement simple d'identifier les intrants dans le processus des fonctions de production de l'éducation mais il particulièrement difficile d'être précis quant aux extrants ou aux résultats. L'exemple d'une école qui reste inchangée à tous égards, à l'exception d'un enseignant supplémentaire ou d'un supplément de 100 USD à dépenser sur le matériel, illustre clairement cette situation. Il est possible de présumer de manière raisonnable que des changements en ce qui concerne les élèves pourraient être attribués à l'enseignant supplémentaire ou le supplément de 100 USD. En réalité, au cours de l'année, élèves et professeurs ont un an de plus, et des départs ou arrivées du personnel enseignant et du corps étudiant interviennent (Vaizey, 1971). Ainsi, les changements apportés à l'ambiance culturelle de l'école et même au sein des familles des élèves peuvent être des facteurs explicatifs. Des études empiriques, à savoir, les fonctions de production de l'éducation essaient de contrôler de tels facteurs externes mais la préoccupation de Vaizey demeure une importante mise en garde dont il faut tenir compte dans les discussions analytiques. En effet, la nature cumulative de l'apprentissage ne permet guère de mesurer le rapport entre les intrants, les extrants et les résultats de l'éducation. C'est aussi en partie à cause de l'absence de données et en partie à cause de la



nature intergénérationnelle de l'impact de l'éducation – comme le rapport entre les niveaux d'éducation de la mère et la diminution de la mortalité infantile.

Le rapport entre les niveaux d'instruction, le développement économique (tel que mesuré par le PIB par habitant) et les dépenses publiques au titre de l'éducation a quelque peu changé ces dix dernières années. Au milieu des années 1990, il existait une corrélation claire entre le PIB par habitant et le pourcentage des dépenses publiques consacrées à l'éducation et la scolarisation dans l'enseignement primaire. Cette corrélation est maintenant assez faible, ce qui signifie que l'augmentation des dépenses seules ne génère pas l'impact souhaité sur le développement économique. Il est important pour les pays de comprendre les déclencheurs essentiels de la qualité de l'éducation et du développement économique. Actuellement, la scolarisation après le primaire est maintenant plus fortement corrélée de manière positive au PIB par habitant et au pourcentage des dépenses publiques consacrées à l'éducation.

3. L'état actuel de l'éducation en Afrique subsaharienne

3.1 Niveaux des dépenses consacrées à l'éducation

Des parts relativement importantes des ressources de développement ont été allouées à l'éducation, dans la plupart des stratégies nationales de développement en Afrique. Dans les années 1990, les budgets de l'éducation dans les pays en développement absorbaient 15 à 27 pour cent des dépenses totales du gouvernement (Todaro, 2000). Les dépenses publiques consacrées à l'enseignement primaire en Afrique subsaharienne a augmenté de 29 % en termes réels entre 2000 et 2005 (UNESCO, 2010). Le pourcentage du PIB par habitant dépensé au titre de l'éducation, a augmenté de 3,5 % en 1999 à 4,7 % en 2010. Les dépenses publiques réelles consacrées à l'éducation en Afrique subsaharienne ont augmenté en termes réels de 5 % en moyenne par année. En raison de la croissance démographique et d'une meilleure scolarisation, cela a signifié en fait, que les dépenses par habitant n'ont pu qu'augmenter en termes réels de 1,5 % par an. Actuellement, l'Afrique subsaharienne dépense environ 17 % des dépenses publiques totales pour l'éducation et un respectable 4,7 % de son PNB pour l'éducation tel qu'illustré dans le Tableau 1.

Tableau 1 : Données comparatives mondiales sur les dépenses d'éducation et les taux de scolarisation en 2010

	Produit national brut moyen par habitant (2010, en USD)	Dépenses publiques d'éducation totales en % du PNB	Dépenses publiques d'éducation totales en % des dépenses publiques totales	Alphabétisation des adultes (15 à 65 ans)	Taux brut d'admission dans le Primaire	TBS dans le Primaire	TNS dans le Primaire	Achèvement dans le Primaire	Taux de transition au Secondaire	TBS dans le Secondaire	TBS dans le Supérieur
États arabes	2 800	4,5	16,7	75	101	98	86	93	94	69	24
Europe centrale et de l'Est	9 900	5,2	11,8	98	99	100	94	98	98	88	66
Asie centrale	2 690	3,5	13,8	99	100	101	90	98	99	95	24
Asie de l'Est et Pacifique	3 000	3,9	13,7	94	106	110	95	80	29
Amérique latine et Caraïbes	6 430	4,7	13,6	91	119	114	94	89	94	90	40
Amérique du Nord et Europe de l'Ouest	43 110	5,8	12,9	...	100	103	96	...	100	102	76
Asie du Sud et de l'Ouest	1 330	4,4	14,1	63	115	106	88	66	86	59	17
Afrique subsaharienne	685	4,7	17,6	63	115	101	76	62	69	40	7

Source : UNESCO, 2012



Les niveaux de dépenses d'éducation en Afrique subsaharienne varient selon les pays. Un nombre de pays africains sélectionnés est présenté dans le Tableau 2 ci-dessous, indiquant leur niveau de dépenses et les données de scolarisation.

Tableau 2 : Données comparatives sur les dépenses d'éducation et les taux de scolarisation dans certains pays d'Afrique, en 2010

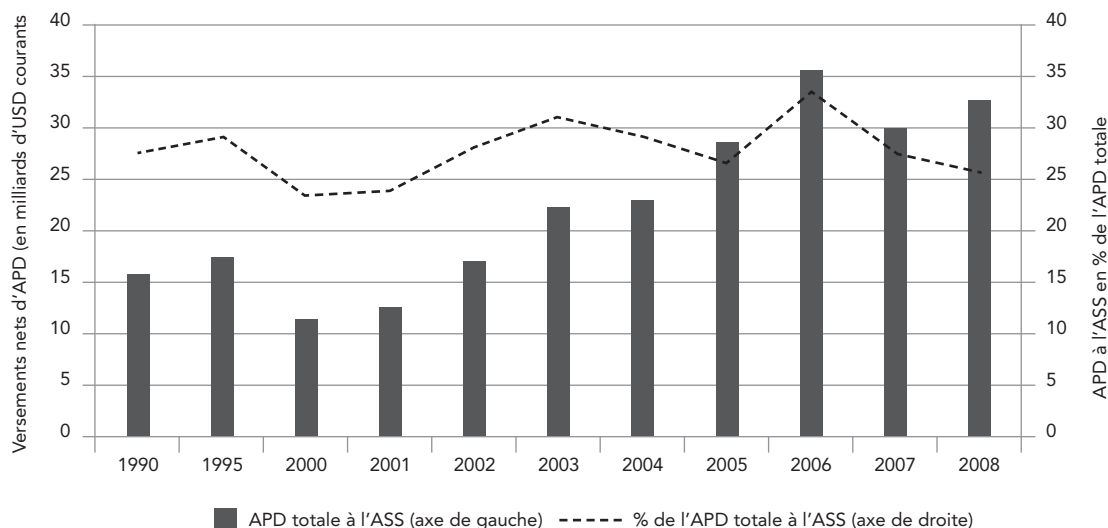
	Produit national brut par habitant (2010, en USD)	Taux brut d'admission dans le Primaire	Taux brut de scolarité dans le Primaire	Taux net de scolarité dans le Primaire	Taux de survie dans le Primaire	Taux brut de scolarité dans le Secondaire	Taux brut de scolarité dans le Supérieur	Taux d'alphabétisation des adultes	Dépenses publiques d'éducation totales en % des dépenses publiques totales	Dépenses publiques courantes d'éducation en % des dépenses publiques courantes	Dépenses publiques courantes pour le Primaire par élève
Burundi	170	161	156		56	25	3	67	25,1	45	29
Malawi	330	154	135	97	53	32	0,7	75	14,7	37	20
Sierra Leone	340	127	125					42	18,1	50	
Éthiopie	390	137	102	81	47	36	5	39	25,4	65	40
Guinée	400	104	94	77	66	38	9	41	19,2		30
Mozambique	440	161	111	90	27	26		56			
Ouganda	500	155	121	91	32	28	4	73	15,0	58	31
Rwanda	520	195	142	99	37	36	5	71	16,9	37	34
République unie de Tanzanie	530	96	102	98	81		2	73	18,3		
Burkina Faso	550	89	79	63	64	23	4	29	20,8	57	83
Mali	600	79	82	63	75	39	6	31	22,0	40	62
Tchad	620	124	93		28	25	2	34	10,1	53	44
Bénin	780	153	126	94			11	42	18,2	59	97
Kenya	790		113	83		60	4	87	17,2		
Zambie	1 070	115	115	91	53			71			
Sénégal	1 090	103	87	75	60	37	8	50	24,0	40	162
Côte d'Ivoire	1 160	83	88	61	61			56	24,6		
Nigeria	1 180	88	83	58	80	44		61			
Ghana	1 230	110	107	84	72	58	12	67	24,4	35	125
Congo	2 150	109	115	91	70		6				
Cap-Vert	3 270	96	110	93	86	88	18	84	14,4	47	504
Afrique du Sud	6 090	91	102	85		94		89	19,2	40	912
Botswana	6 790	111	110	87*	93	82		84	16,2	19	574
Maurice	7 750	97	99	93	98	89	25	89	11,4		



3.2 Sources de financement

En Afrique subsaharienne, les pays qui ont manifesté un engagement financier accru à l'égard de l'éducation ont connu des progrès impressionnants en matière d'éducation. Par exemple, en 1999, la Tanzanie a dépensé seulement 2 % de son PNB pour l'éducation. En 2010, la proportion est de 6,2 % (UNESCO, 2012). Au Sénégal, une augmentation des dépenses de 3,2% du PNB à 5,7 %, a permis une croissance impressionnante de la scolarisation primaire et l'élimination de l'écart entre les sexes. Le Kenya a consacré plus de 5 % de ses recettes à 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 renforcer l'éducation. Le graphique ci-dessous illustre l'évolution de l'Aide publique au développement (APD) entre 1990 et 2008. En 2005, l'APD destinée à l'ASS s'élevait à plus de 25 % de l'APD totale – culminant en 2006 à près de 30 % de l'APD totale.

Figure 2 : Évolution des flux de l'Aide publique au développement destinée à l'Afrique subsaharienne, de 1990 à 2008



Source : ISU, 2011

Les moyennes régionales ou des groupes de revenus, ne reflètent pas fidèlement toute la situation. Dans neuf pays, tous en Afrique subsaharienne, les dons des donateurs représentent plus d'un quart des dépenses publiques consacrées à l'éducation. Même parmi les groupes de pays semblables, des différences significatives sont constatées. Au Kenya, par exemple, environ 4 % du budget de l'éducation est financé par l'aide, une proportion beaucoup plus faible que dans les autres pays d'Afrique subsaharienne à faible revenu, comme le Mali, où la proportion est de 25 %.

Sur le plan financier le montant net de l'APD apporté à l'ASS, a triplé entre 2000 et 2008, passant de 11,5 milliards d'USD en 2000 à 32,8 milliards d'USD en 2008. L'Éthiopie a reçu le plus gros montant net de l'APD en 2008 (3,2 milliards d'USD), suivie par la République-Unie de Tanzanie et du Mozambique, avec 2,3 milliards d'USD et 1,9 milliard d'USD respectivement (ISU, 2011).

3.3 Niveau d'instruction (acquis éducatifs) en ASS

Au cours des dix dernières années, les inscriptions à l'école ont augmenté à tous les niveaux d'enseignement et la région a connu une croissance des taux d'alphabétisation des adultes. L'augmentation du PIB par habitant à laquelle s'ajoute l'augmentation de l'appui des donateurs à l'éducation, ont signifié que les dépenses par habitant pour l'enseignement primaire ont



augmenté (et ce, malgré l'augmentation considérable du taux de scolarisation). L'enseignement secondaire et supérieur a augmenté à un rythme beaucoup plus lent. Cette partie examine en détail l'accès aux différents secteurs de l'éducation compte tenu des six objectifs de l'Éducation pour tous (EPT). L'EPT est un engagement mondial visant à fournir une éducation de base pour tous les enfants, les adolescents et les adultes. À l'occasion du Forum mondial de l'éducation (Dakar, 2000), 164 gouvernements se sont engagés à parvenir à l'EPT et ont identifié six objectifs à atteindre d'ici 2015. Les six objectifs sont :

1. Développer l'éducation et la protection de la petite enfance
2. Réaliser l'enseignement primaire universel
3. Promouvoir l'apprentissage et les compétences nécessaires à la vie courante pour les jeunes et les adultes
4. Réduire de 50 % l'analphabétisme des adultes
5. Réaliser la parité et l'égalité entre les sexes dans l'Éducation
6. Améliorer la qualité de l'éducation

OBJECTIF 1 : Éducation et protection de la petite enfance

Développer et améliorer sous tous leurs aspects la protection et l'éducation de la petite enfance, et notamment des enfants les plus vulnérables et défavorisés.

En ce qui concerne le développement de l'enseignement pré-primaire, l'ASS a connu une croissance de 119 % dans ce secteur entre 1999 et 2010, comme indiqué dans le Tableau 3 ci-dessous. Il s'agit de la plus haute performance régionale après l'Asie du Sud et de l'Ouest. Toutefois, l'amélioration part d'une base extrêmement faible et le taux brut de scolarisation (TBS)¹ dans le pré-primaire en ASS est de 17 %.

Alors que les indicateurs de santé pour les enfants de moins de cinq ans sont une responsabilité multisectorielle, l'indicateur est approprié pour le secteur de l'éducation, car il montre à la fois l'impact à long terme de l'éducation sur la pauvreté et le bien-être de l'enfant ainsi que les succès à moyen terme des stratégies gouvernementales relatives à la réduction de la pauvreté. En Afrique subsaharienne, les taux de mortalité infantile et de retard de croissance sévère chez les enfants de moins de 5 ans, entre 2000–2005 et 2010–2015, se sont améliorés, même si les indicateurs restent encore à des niveaux inquiétants.

OBJECTIF 2 : Enseignement primaire universel

Faire en sorte que d'ici à 2015, tous les enfants, notamment les filles et les enfants en difficulté ou issus de minorités ethniques, aient la possibilité d'accéder à un enseignement primaire obligatoire et gratuit de qualité et de le suivre jusqu'à son terme.

D'importants progrès ont été réalisés dans la prestation de l'enseignement primaire en Afrique subsaharienne pour ce qui est de l'accès à l'enseignement primaire : le taux brut d'admission

¹ TBS : Nombre total d'inscrits à un niveau d'enseignement donné, quel que soit leur âge, exprimé en pourcentage de la population de la tranche d'âge théorique qui correspond à ce niveau d'enseignement durant une année scolaire donnée. Son but est de montrer le niveau général de participation à un niveau d'enseignement donné. Il indique la capacité du système éducatif à accueillir les élèves d'un groupe d'âge particulier. Il peut aussi être un indicateur complémentaire au taux net de scolarisation (TNS) en indiquant le degré de scolarisation tardive et précoce.



(d'accès) à l'enseignement primaire (TBA)², le taux de survie³ à la dernière année d'études de l'enseignement primaire et le taux net de scolarisation primaire (ajusté) (TNS)⁴. Le TBA pour l'ASS est passé de 92 % à 115 % entre 1999 et 2012 (UNESCO, 2012). Le TBA seul ne nous apprend pas forcément grand-chose sur l'établissement de la cohorte en première année. En outre, un TBA excédant 100% indique une ou deux choses – soit que le système est encore en pleine croissance et que les enfants ayant dépassé l'âge officiellement prescrit, s'inscrivent à l'école pour la première fois (ainsi que les élèves qui ont l'âge requis) ou que des enfants redoublent la première année après avoir abandonnés l'école en cours d'année (et donc n'étant pas considérés comme redoublants « officiels »).⁵

Le taux net de scolarisation primaire en Afrique subsaharienne a augmenté de 59 % à 77 %, indiquant bien que de plus en plus d'enfants ayant l'âge approprié accèdent à l'école primaire. Toutefois, l'objectif pour l'EPT en 2015 est d'obtenir un TNS de 96 %, et, à cet égard, il existe bien sûr des enfants pauvres, des groupes marginalisés et des filles qui ne fréquentent pas du tout l'école, ainsi que la préoccupation soulevée auparavant concernant les enfants qui abandonnent l'école primaire avant de l'avoir finie.

Le taux de survie à la dernière année de l'enseignement primaire n'a pas augmenté en Afrique subsaharienne au cours des dix dernières années – une indication inquiétante le double impact de la pauvreté et du manque d'apprentissage de qualité, n'est pas résolu. La carte ci-dessous propose une représentation graphique des taux d'achèvement de l'école primaire. Elle montre les pays qui ont obtenus les meilleurs résultats comme le Botswana et la Tanzanie, suivis de l'Afrique du Sud, de la Namibie, de la Zambie, du Gabon, du Bénin, du Ghana et de la Sierra Leone.

La réalisation de l'éducation à travers l'ASS n'est pas homogène. Dans la figure ci-dessous Majgaard et Mingat (2011) ont recoupé sous forme d'un tableau le TBA à l'école primaire avec le taux de poursuite des études. Quatre différents types d'accès à l'école sont identifiés : faible admission et poursuite d'études élevée – ces pays ont tendance à ne pouvoir offrir une éducation primaire qu'à la petite élite (habituellement) urbaine qui est en mesure d'achever la scolarité primaire ; faible admission et faible poursuite d'études – ces pays ne sont pas en mesure d'offrir des places à l'école primaire ou de garder des enfants qui parviennent à fréquenter des écoles primaires ; une admission élevée et une faible poursuite d'études – ces pays constituent la majorité de l'ASS et alors qu'ils ont déployé des efforts pour accroître l'accès à l'éducation, les problèmes écrasants de la pauvreté et de la qualité ont signifié que les enfants ne restent pas longtemps à l'école ; le dernier type, sont les pays qui inscrivent tous les enfants et conservent plus de 80 % jusqu'à la dernière année de l'école primaire.

2 TBA : Nombre total de nouveaux inscrits en première année du primaire, quel que soit leur âge, exprimé en pourcentage de la population ayant l'âge correspondant officiellement à l'entrée à l'école primaire. Son but est d'indiquer le niveau général d'accès à l'enseignement primaire. Il indique également la capacité du système éducatif de fournir l'accès en première année de l'enseignement primaire pour la population ayant l'âge correspondant officiellement à l'entrée à l'école (ISU, 2009).

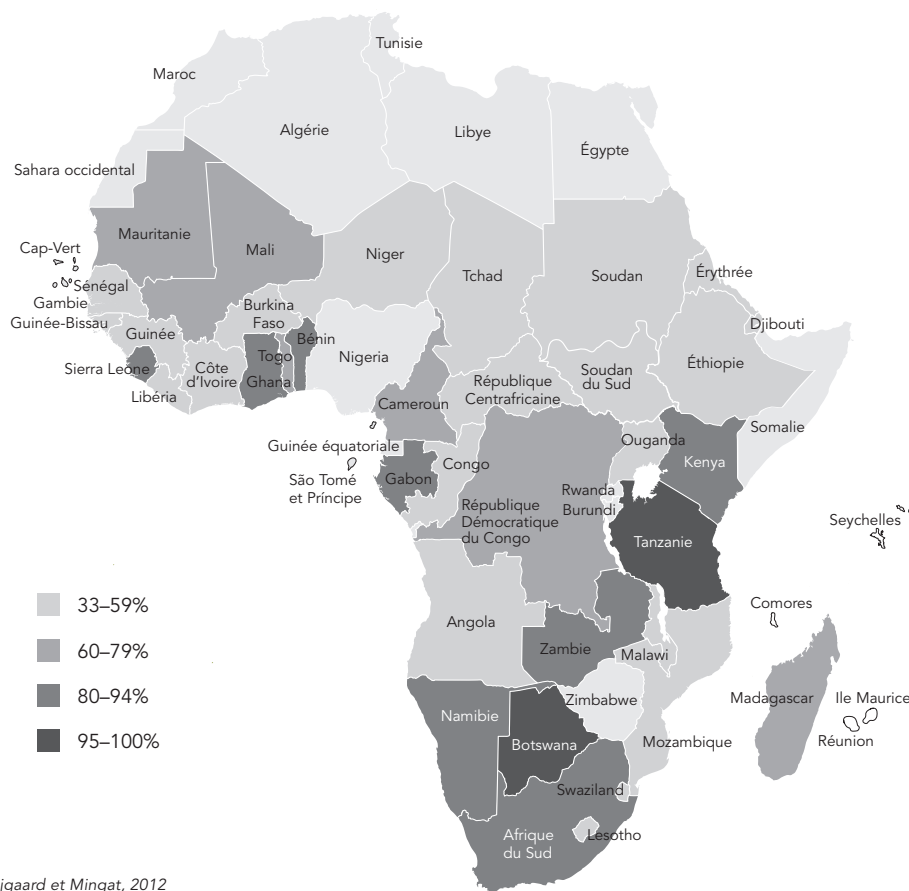
3 Taux de survie (ou de poursuite des études) : Pourcentage d'une cohorte d'élèves (ou d'étudiants) inscrits en première année d'un niveau ou d'un cycle d'enseignement donné, durant une année scolaire donnée, et qui devrait passer dans les classes supérieures. Son but est de mesurer la capacité de poursuite d'études et de l'efficacité interne du système éducatif. Il illustre la situation concernant les élèves (ou étudiants) poursuivant leurs études, et inversement l'ampleur de l'abandon par année d'études.

4 Cet indicateur mesure la participation effective de la population appartenant aux âges officiels du primaire et évalue le niveau d'achèvement de l'objectif de l'enseignement primaire universel (EPU). Nombre d'inscrits dans un niveau d'enseignement donné et appartenant à la tranche d'âge correspondant officiellement à ce niveau, exprimé en pourcentage de la population de cette tranche d'âge. Son objectif est d'indiquer le degré de couverture d'un niveau d'enseignement donné d'enfants et de jeunes appartenant à la tranche d'âge théorique qui correspond à ce niveau d'enseignement.

5 Il s'agit d'un problème particulier avec le sous-dénombrement des redoublants. Les enfants quittent l'école au cours de l'année et les écoles peuvent ne pas les considérer comme des redoublants « officiels ». Elles ont donc tendance à déclarer uniquement les redoublants qui ont terminé l'année, mais ont échoué. Ainsi bien qu'un enfant soit un redoublant, il est compté de nouveau par l'école comme un enfant inscrit pour la première fois. Cette tendance au sous-dénombrement des redoublants conduit également à tort à des taux d'abandon élevés – Étant donné que le taux d'abandon est calculé « en soustrayant la somme des taux de passage en classe supérieure et de redoublement à 100 durant l'année scolaire donnée (ISU, 2009).

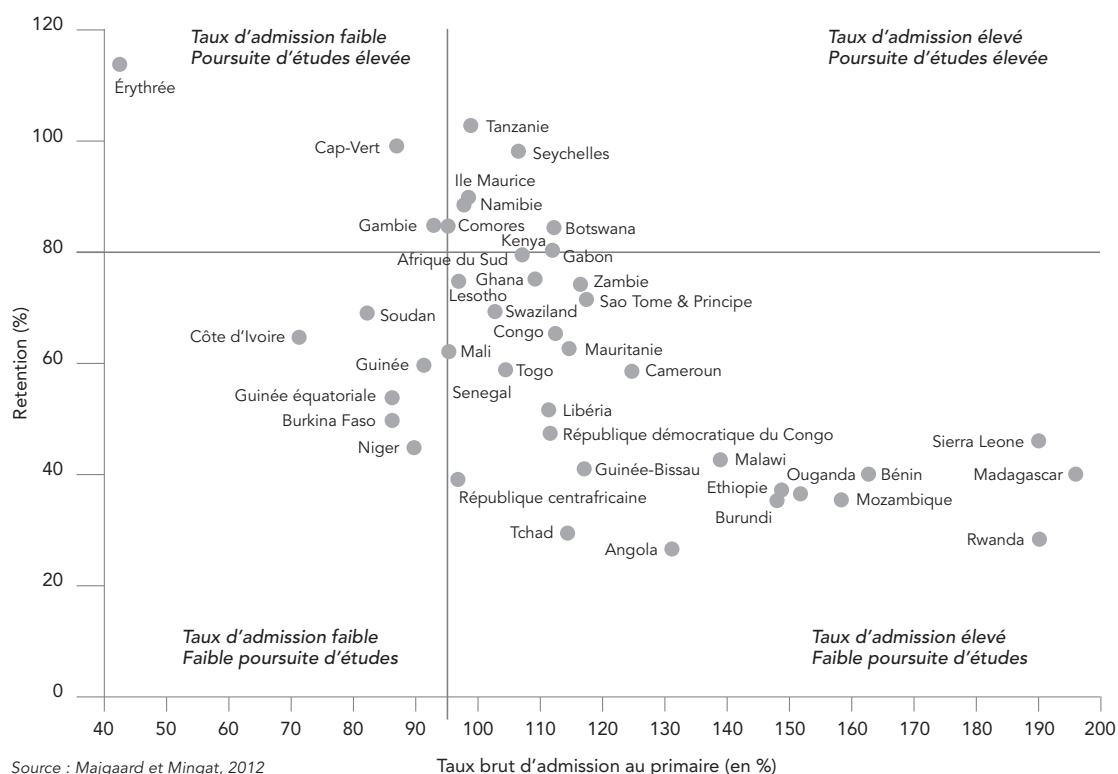


Figure 3 : Taux d'achèvement (de réussite) au primaire, en 2009



Source : Majgaard et Mingat, 2012

Figure 4 : Taux d'inscription à l'école primaire et de poursuite des études en Afrique subsaharienne, 2009



Source : Majgaard et Mingat, 2012

**OBJECTIF 3 : Besoins d'apprentissage des jeunes et des adultes**

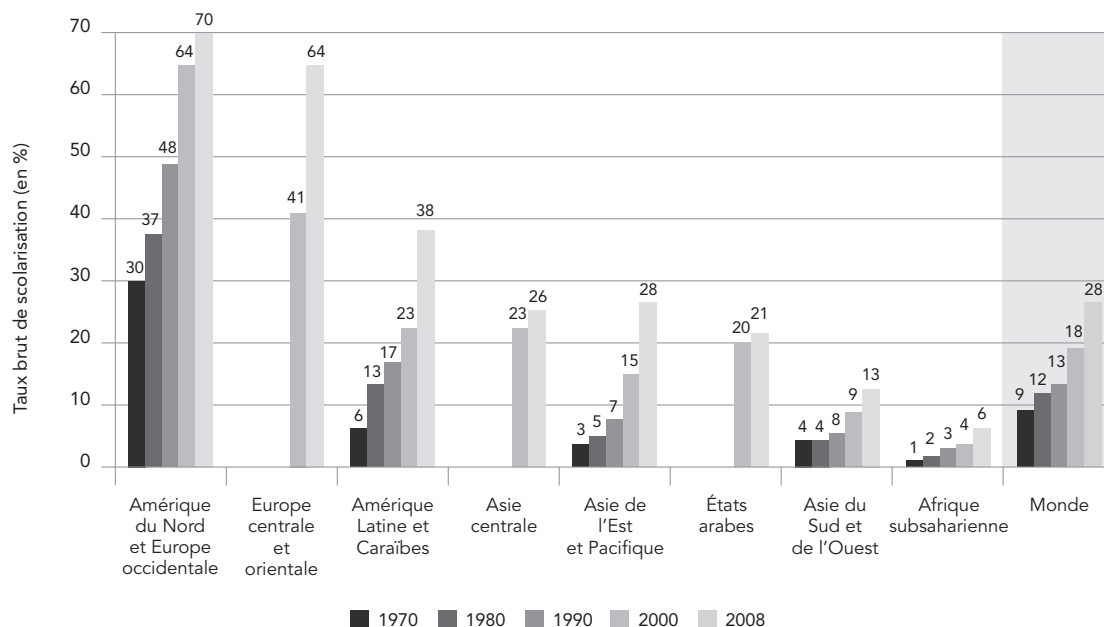
Répondre aux besoins éducatifs de tous les jeunes et de tous les adultes en assurant un accès équitable à des programmes adéquats ayant pour objet l'acquisition de connaissances ainsi que de compétences nécessaires dans la vie courante.

Enseignement secondaire

Au fur et à mesure que le taux d'achèvement du primaire et le taux d'admission dans des établissements du secondaire augmentent, il en va de même pour la demande d'inscription dans le secondaire. Les inscriptions en secondaire en Afrique subsaharienne ont augmenté de 110 % et la moyenne pondérée du TBS pour tous les élèves du secondaire a augmenté dans la région de 25 % à 40 % (UNESCO, 2012). Avec des TBS dans le 1^{er} et le 2^e cycle du secondaire passant de 29 % à 40 % et 20 % à 31 %, respectivement, entre 1999 et 2010 (UNESCO, 2012). Les données disponibles montrent également une amélioration très marginale dans l'enseignement technique et professionnel.

Enseignement supérieur

Les inscriptions dans l'enseignement supérieur en Afrique subsaharienne ont triplé au cours des 15 dernières années pour totaliser 4,5 millions en 2008 (ISU, 2010). Toutefois, le TBS pour l'enseignement supérieur reste le plus bas du monde avec 6 % d'inscrits de la cohorte d'étudiants en âge de poursuivre des études dans l'enseignement supérieur, contre une moyenne mondiale de 26 %. Ce constat est illustré à la Figure 5 ci-dessous.

Figure 5 : Taux brut de scolarisation dans l'enseignement supérieur par région, de 1970 à 2008

Source : ISU, 2010

Bien que l'Afrique ait maintenu ses investissements publics dans l'enseignement supérieur, lui allouant environ 0,78 % de son PIB et environ 20 % de ses dépenses consacrées à l'éducation, les dépenses par étudiant dans les pays les plus pauvres de l'ASS ont diminué en termes réels. Tout comme pour l'enseignement secondaire, les priorités dans les dépenses de l'enseignement primaire ont évincé une augmentation des dépenses dans l'enseignement supérieur.

**Tableau 3 : Évolution des dépenses par étudiant par région, de 1990 à 2006**

Groupe de pays	Dépenses par étudiant (en 2006, en USD)		Dépenses par étudiant en % du PIB par habitant (en 2006, en USD)	
	1990	2006	1990	2006
Afrique :	2 900	2 000	352,7	292,7
à faible revenu	1 800	1 330	459,6	356,1
autre	2 800	3 200	228,1	170,3
OCDE	9 700	11 500	38,9	31,8
Pays en développement non africains	460	875	63,4	63,2
Monde	2 550	4 600	130,7	124,4

Source : Banque mondiale, 2010

OBJECTIF 4 : Améliorer les niveaux d'alphabétisation des adultes

Améliorer de 50 % les niveaux d'alphabétisation des adultes, et notamment des femmes, d'ici à 2015, et assurer à tous les adultes un accès équitable aux programmes d'éducation de base et d'éducation permanente.

Bien que les taux de l'alphabétisation en Afrique subsaharienne aient augmenté de 53 % à 63 % au cours des dix dernières années, cette augmentation a été trop lente pour contrer les effets de la croissance démographique. En conséquence, le nombre d'adultes analphabètes dans la région a en fait augmenté de 27 % au cours des vingt dernières années, atteignant 169 millions en 2010 » (UNESCO, 2012 : 91). Alors que l'indice de parité entre les sexes (IPS) pour l'alphabétisation des adultes en Afrique subsaharienne a augmenté à 0,76, la prépondérance des adultes analphabètes en Afrique subsaharienne sont des femmes.

OBJECTIF 5 : Évaluer la parité et l'égalité entre les sexes dans l'éducation

Éliminer les disparités entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire d'ici à 2005 et instaurer l'égalité dans ce domaine en 2015, en veillant notamment à assurer aux filles un accès équitable et sans restriction à une éducation de base de qualité avec les mêmes chances de réussite.

La convergence de l'inscription des garçons et des filles dans les écoles primaires (et de plus en plus dans les écoles secondaires) « est l'un des succès du mouvement en faveur de l'EPT. » (UNESCO, 2012 : 106). Alors que la parité entre les sexes dans l'enseignement primaire reste encore à être atteinte dans de nombreux pays d'Afrique subsaharienne, son indice de 0,93, indique un succès notable. Les perspectives pour la parité entre les sexes sont moins prometteuses dans l'enseignement secondaire. Au niveau du Secondaire, la situation de l'Afrique subsaharienne n'a cessé de se détériorer en ce qui concerne la parité entre les sexes, faisant état d'une baisse de l'IPS régional dans le Secondaire de 0,82 en 1999 à 0,79 en 2008. Vingt-quatre pays de la région avaient des IPS dans la scolarisation secondaire de 0,90 ou moins en 2008 et neuf pays avaient des IPS de moins de 0,70 (UNESCO, 2011b : 5).

OBJECTIF 6 : La qualité de l'Éducation

Améliorer sous tous ses aspects la qualité de l'éducation dans un souci d'excellence de façon à obtenir pour tous des résultats d'apprentissage reconnus et quantifiables – notamment en ce qui concerne la lecture, l'écriture et le calcul et les compétences indispensables dans la vie courante.



Non seulement les acquis éducatifs en Afrique subsaharienne, sont entravés par la mauvaise qualité de l'éducation reçue mais les voies pour poursuivre l'éducation et la formation ainsi que l'alphabétisation tout au long de la vie, sont compromises. À cet égard, l'accent est mis de plus en plus sur la qualité des intrants et de la qualité des connaissances et des compétences acquises. Le simple fait de fréquenter l'école primaire en Afrique subsaharienne n'est même pas considéré comme l'achèvement des niveaux minimums de l'apprentissage.

Un des indicateurs principaux de variable pour la qualité de l'école est le rapport enseignant/élèves (REE). En tant que mesure de la qualité des intrants, il est significatif que l'ASS soit la seule région du monde où le REE soit resté inchangé. Toutefois, les mesures de réussite de l'apprentissage et des compétences acquises – qualité des extrants – deviennent de plus en plus courantes, car elles sont considérées comme la meilleure façon de vérifier si le système éducatif s'améliore. La plupart des pays ont un examen de sortie à la fin du secondaire du 1^{er} cycle ou du secondaire du 2^e cycle, mais l'importance de mesurer les connaissances acquises à divers stades de l'école primaire à de plus en plus de partisans. Malheureusement, les pays ne sont pas tous en mesure de participer à des contrôles normalisés au niveau international ou régional comme la TIMSS, le SACMEQ ou le PASEC. Les figures ci-dessous montrent différents pays – qui ont participé à certains de ces contrôles internationaux – achèvement des niveaux minimums en mathématiques en 4^e année d'études du primaire.

Figure 6 : Pourcentage des cohortes qui atteignent la 4e année d'études du primaire et des niveaux minimums d'apprentissage en mathématiques en Afrique australe et orientale, en 2007

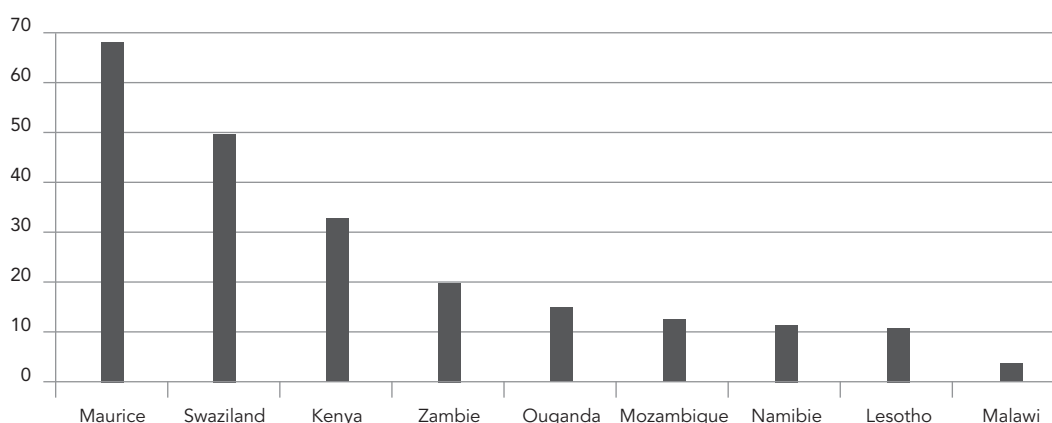
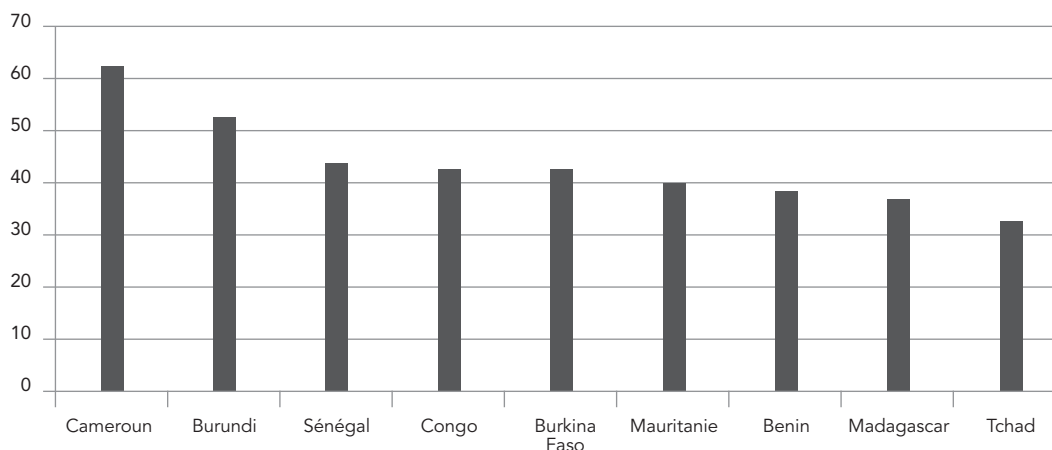


Figure 7 : Pourcentage des cohortes qui atteignent la 4e année d'études du primaire et des niveaux minimums d'apprentissage en mathématiques en Afrique francophone, en 2007





Les chiffres indiquent que Maurice et le Cameroun sont parmi les pays qui obtiennent les meilleurs résultats en matière de réussite en mathématiques aux niveaux de la 4^e année d'études du primaire. Le Lesotho et le Malawi sont parmi les pays les plus faibles par rapport à cet indicateur. Les pays sélectionnés ci-dessus, montrent qu'en général, les pays francophones réussissent mieux que les pays anglophones. Les résultats montrent que tandis que de nombreux élèves passent en année d'études supérieures, de nombreux enfants des écoles primaires acquièrent les compétences et les connaissances de base.

Plusieurs raisons expliquent pourquoi les systèmes éducatifs n'atteignent pas les niveaux souhaitables d'apprentissage, dont certaines sont abordées dans la partie sur la stratégie du présent document, et dont certaines sont traitées dans le compte-rendu principal n° 2 sur l'efficacité des dépenses. En résumé, les piètres résultats d'apprentissage enregistrés sont le fait généralement des niveaux de sous-développement et de pauvreté connus en Afrique subsaharienne. Il existe une corrélation directe et insidieuse entre l'origine sociale et la réussite scolaire dans les années de scolarité atteinte et sur ce qu'apprennent les enfants à l'école. Une santé faible, une mauvaise nutrition, un manque d'éducation parentale (en particulier celui des mères) et de ressources familiales, ont un impact négatif sur les acquis scolaires. Au niveau de l'école, l'absence d'un minimum d'intrants éducatifs, tels que le surpeuplement, la pénurie d'enseignants, les faibles niveaux de compétences des enseignants et du temps passé à enseigner ainsi que la pénurie de ressources, de manuels scolaires et d'équipements ont aussi un impact négatif sur les acquis scolaires.

4. Stratégies clés d'amélioration de l'offre et de la qualité de l'éducation

Avec la réalisation de l'accès universel à l'éducation dans la plupart des pays, l'accent du développement de l'éducation est de plus en plus mis sur l'amélioration de la qualité de l'offre éducative et sur l'accroissement de la réussite scolaire. En matière d'éducation et de formation post-élémentaire, l'accent est mis sur l'augmentation de la qualité et de la pertinence de l'éducation et des compétences acquises pour le monde du travail et de l'emploi. Cette partie analysera certaines des stratégies adoptées par les pays pour fournir des services éducatifs de qualité et ainsi améliorer les résultats. Des années de réflexion, de recherche et de propositions pour le développement de l'éducation ont été accumulées dans le « Rapport mondial de suivi sur l'Éducation pour tous 2012 » (UNESCO, 2012) et dans la « Stratégie pour l'éducation : horizon 2020 » de la Banque mondiale. Ces deux documents serviront ainsi de fondement à cette étude.

4.1 Conditions d'apprentissage minimales de base

Dans le contexte des besoins grandissants en résultats éducatifs de qualité, les décideurs politiques doivent prendre des décisions éclairées sur la façon d'investir les ressources publiques limitées, de façon à améliorer la qualité de l'éducation et à produire des résultats rentables. Il est amplement démontré qu'investir plus dans les intrants éducatifs ne garantit pas l'amélioration de la qualité des extrants ; « l'investissement dans ces intrants élargit la capacité physique d'un système éducatif à offrir des services, mais il ne garantit pas que son fonctionnement sera efficace ou efficient » (Banque mondiale, 2011: 32).

La qualité des intrants ne peut toutefois pas être ignorée. Des conditions d'apprentissage de base et des intrants minimaux sont nécessaires à tout apprentissage, et en Afrique subsaharienne, cela reste un obstacle à l'apprentissage élémentaire. Le compte-rendu principal n° 2 se penche sur certains des débats cherchant à savoir combien d'intrants sont rentables pour faire progresser



les acquis pédagogiques, mais il est important d'avoir un minimum de salles de classe, de mobilier, de manuels scolaires, de supports pédagogiques et d'enseignants. Hungi (2011), analyse les données du Consortium de l'Afrique australe et orientale pour le pilotage de la qualité de l'éducation (SACMEQ) de 2007 et conclut que les ressources scolaires, la taille des classes, les manuels et le rapport enseignant/élèves ALTÈRENT la performance des élèves dans les pays d'Afrique australe.

L'augmentation des rapports élèves/classe ou enseignant, le manque de manuels scolaires et de matériel minent la qualité de l'éducation même pour ceux de la cohorte ayant un meilleur potentiel de réussite. Si ces problèmes ne sont pas traités urgemment, ce cycle de la mauvaise qualité continuera avec le nombre croissant d'élèves mal préparés à l'entrée dans l'enseignement secondaire, minant aussi la qualité du système secondaire.

4.2 Améliorer la qualité de l'enseignement

Le recrutement d'un nombre suffisant d'enseignants afin de répondre à la demande toujours grandissante d'inscriptions n'est pas le seul défi des décideurs politiques africains. D'autres problèmes couramment identifiés, qui affectent la qualité de l'enseignement en Afrique subsaharienne sont notamment : l'absentéisme des enseignants ; la sous-utilisation des enseignants ; leur déploiement et leur maintien en poste dans les zones rurales et isolées ; le manque de données précises sur la gestion des enseignants ; et le statut précaire de certaines catégories d'enseignants (Institut de statistiques de l'UNESCO, 2011).

Le rapport mondial de suivi sur l'EPT 2012 suggère que l'un des éléments clés de l'amélioration de la qualité de l'éducation est de traiter la crise dès les premières années d'enseignement, principalement en accroissant la formation préalable des enseignants et leurs connaissances thématiques, et en soutenant la formation en cours d'emploi. Il existe un débat sur la question de savoir si l'on dispose de preuves suffisantes pour soutenir que le nombre croissant d'années de formation préalable des enseignants améliore réellement la qualité des résultats. L'Institut de statistiques de l'UNESCO (2011), affirme que la qualité de la formation des enseignants est plus importante que le nombre d'années.

Le coût à court terme de la formation ainsi que le coût à long terme des augmentations du bordereau de salaire justifient certainement des recherches approfondies avant que ce problème ne s'enracine. Les propositions de la Banque mondiale en faveur du développement des enseignants soutiennent qu'une formation préalable de qualité « reste vitale, mais la formation en milieu scolaire et le tutorat des enseignants débutants se sont montrés plus efficaces et moins coûteux que la formation préalable conventionnelle pour le développement de compétences principales d'enseignement et professionnelles » (Banque mondiale, 2005 : xxii).

4.3 Augmenter l'accès aux écoles maternelles

Le rapport entre la protection de la petite enfance et l'éducation est double. Tout d'abord, le niveau d'éducation de la mère affecte la santé et la mortalité de l'enfant ; puis, la santé améliorée de la petite enfance, la nutrition et l'éducation rehaussent la réussite scolaire de l'enfant par la suite. La majorité des enfants en Afrique subsaharienne sont exclus de la maternelle avec un taux brut de scolarisation d'à peine 17%, et les enfants vivant dans des conditions de pauvreté extrême ont besoin de soins dès la petite enfance et d'éducation (UNESCO, 2011b). Selon le rapport de suivi sur l'Éducation pour tous 2012, le manque d'investissement est l'une des raisons essentielles de la faible couverture de l'école maternelle. Par exemple, le Niger dépense moins de 0,1 % du PIB pour les écoles maternelles, et Madagascar et le Sénégal dépensent moins de 0,02 %. Le rapport mondial de suivi de l'EPT 2012, fait une proposition quelque peu controversée et suggère que la maternelle obligatoire



pourrait augmenter les inscriptions si elle est complétée par des mesures d'élargissement de l'offre. Plusieurs pays à revenu intermédiaire ont fait le pas ces dernières années : le Mexique, le Ghana, l'Afrique du Sud et les Philippines entre autres. « Rendre obligatoire la maternelle envoie un signal politique fort qui la valorise et qui peut fournir l'impulsion nécessaire à l'expansion des infrastructures et des investissements dans les enseignants, mais des maternelles largement accessibles peuvent émerger sans législation » (UNESCO, 2012 : 54).

4.4 Réduire le coût de l'éducation pour les plus défavorisés

Bien que la plupart des pays d'Afrique subsaharienne aient aboli les frais de scolarité, les frais non officiels, les uniformes, le matériel, les livres et le transport contribuent aux coûts directs de la scolarisation. Les coûts indirects d'opportunité comme la perte de revenus, l'aide à la famille, et les tâches ménagères comme la garde des enfants plus jeunes, affectent la décision des familles d'envoyer un enfant à l'école et/ou de poursuivre sa scolarisation. On recommande plusieurs stratégies pour diminuer les coûts de scolarisation primaire pour les familles défavorisées. Cette recommandation implique d'assurer que les écoles n'imposent pas de frais officiels, réduisent le prix des uniformes, qu'elles financent la scolarisation des enfants défavorisés dans les écoles privées dans les zones où la demande dépasse l'offre en écoles publiques, ce qui inclut aussi d'effectuer des transferts d'espèces aux foyers défavorisés afin de les aider à pourvoir aux coûts spécifiques liés à l'éducation.

Le financement de la scolarisation d'enfants défavorisés pour qu'ils aient accès aux écoles privées dans les zones où les écoles publiques ne sont pas disponibles est un débat politique complexe, abordé en détail dans la note d'orientation numéro trois de cette série. Néanmoins, bien qu'un certain nombre d'enfants défavorisés rejoignent des écoles privées, en général, le coût est considérablement plus élevé pour les foyers que celui des écoles publiques. Les gouvernements peuvent choisir entre investir leurs rares ressources en vue d'enrayer le déclin de la qualité de l'enseignement dans les écoles publiques, ou ils peuvent subventionner les foyers pour qu'ils envoient leurs enfants dans des écoles privées par le biais de systèmes de bons d'études. Selon l'UNESCO (2012), les bons peuvent sembler être une solution rapide, mais investir dans les écoles publiques est vraisemblablement la meilleure façon d'atteindre les plus démunis. Les transferts d'espèces directs aux familles défavorisées visant à couvrir les dépenses scolaires ont rencontré un certain succès, surtout lorsqu'ils visent particulièrement à améliorer la présence des filles à l'école. Cela inclut des bourses, des transferts d'espèces, et de la nourriture et/ou du carburant (UNESCO, 2012).

De nombreux pays d'Afrique subsaharienne, comme le Ghana et l'Ouganda, ont aboli les frais dans les écoles de premier cycle secondaire et ont observé une augmentation du taux d'inscription des filles de foyers défavorisés (UNESCO, 2012). Le Kenya, et plus récemment le Rwanda, ont aboli les frais de scolarité à toutes les étapes de l'enseignement secondaire. Plusieurs pays ont adopté des stratégies de scolarisation gratuite dans le secondaire et des subventions conditionnelles supplémentaires (financières ou alimentation et carburant) pour certains secteurs, notamment pour les filles des zones rurales pauvres (Banque mondiale, 2005). Au Malawi, les transferts d'espèces pour les adolescentes et les jeunes femmes ont fait passer le taux d'abandon de 11% à 6% et ont multiplié par 2,5 la part de réinscriptions de filles qui avaient abandonné l'école avant le lancement du programme (Baird et coll., 2009 dans UNESCO, 2012 : 235).

4.5 Scolariser à l'âge approprié

En Afrique subsaharienne, une fourchette d'âges extrêmement divers lors de la première année de scolarisation est un phénomène répandu. L'inscription précoce d'enfants qui ne passeront probablement pas à la classe suivante et qui dérivent pendant l'année est non



seulement inefficace mais aussi démoralisante pour les enfants en question. La scolarisation tardive à l'école primaire augmente les chances de redoublement et d'abandon. Ce problème est endémique dans les pays à revenu faible et intermédiaire. « Dès la troisième année, les enfants qui sont arrivés tardivement ont jusqu'à quatre fois plus de chances d'abandonner que les enfants qui ont démarré l'école à l'âge approprié » (UNESCO, 2012 : 4). De plus, les enfants défavorisés sont ceux qui ont le plus de chances de commencer tardivement. Faire en sorte que les enfants soient inscrits à l'école à l'âge approprié peut être amélioré par une réglementation plus stricte sur les limites d'âge, et grâce à des programmes alternatifs pour les enfants trop âgés » (UNESCO, 2011b).

4.6 Augmenter l'accès à l'enseignement secondaire et supérieur

La logique sociale et économique d'expansion des opportunités d'apprentissage au-delà de l'éducation primaire est claire, mais les défis sont décourageants et la tâche de mettre au point des stratégies durables pour l'éducation secondaire est complexe. Par exemple, les pays africains doivent faire face à des questions de : financement ; qualité et pertinence de l'enseignement et de l'apprentissage ; programme scolaire et évaluations ; enseignement des sciences et technologies ; formation et gestion des enseignants ; équité et accès à l'éducation. Ils doivent aussi créer des systèmes d'enseignement secondaire qui promeuvent la croissance économique et la compétitivité, et qui produisent des étudiants diplômés ayant les compétences requises sur le marché local du travail (Banque mondiale, 2012d).

L'urgence de l'élargissement de l'accès à l'enseignement secondaire et supérieur s'est accrue au cours de cette dernière décennie. Une combinaison de facteurs a mis davantage l'accent sur le secteur de l'enseignement au-delà du primaire. Premièrement, la croissance de l'enseignement primaire et le nombre en augmentation d'enfants terminant le cycle primaire ont entraîné une demande sociale d'enseignement et de formation au-delà du primaire. Deuxièmement, les impératifs de la croissance économique et du développement social dans les pays en développement ont nécessité une nouvelle approche à la formation professionnelle qui soit plus réceptive aux besoins du marché du travail et à la création d'emplois. Outre la demande croissante d'enseignement au-delà du primaire, l'Afrique subsaharienne a traversé et traverse toujours une période de croissance importante de sa population jeune.

L'importance de l'enseignement au-delà du primaire est indiscutable en matière de contribution aux revenus individuels, à la productivité et à la croissance économique ainsi que son association à l'amélioration de la santé, de l'équité, de l'autonomie des genres, de la condition sociale et de l'engagement civique (BM, 2005 ; Verspoor et l'équipe SEIA, 2008 ; UNESCO, 2012 ; et, Majaard et Mingat, 2012). Le taux d'inscription aux cycles secondaire et supérieur s'est accru considérablement ces dix dernières années, mais l'éviction du financement publique par l'impératif de la scolarisation universelle au cycle primaire a entraîné une baisse de la qualité du secteur de l'enseignement au-delà du primaire (Institut de statistiques de l'UNESCO, 2010). « Les universités ont de plus en plus de mal à maintenir leur personnel enseignant, les amphithéâtres sont surpeuplés, et les bâtiments se détériorent ; le matériel didactique n'est pas remplacé, l'investissement dans la recherche pour les nouveaux professeurs est insuffisant, et beaucoup d'entre eux doivent compléter leurs revenus en offrant leurs services au secteur privé. Au pire, le manque de ressources peut entraîner des manifestations et des grèves étudiantes qui menaceront la fin de l'année universitaire » (Banque mondiale, 2010 : 2).

4.7 Adapter le programme scolaire aux besoins du marché du travail

Certains pays ont rendu l'enseignement secondaire plus pertinent par rapport au marché du travail en diversifiant le programme, afin de répondre à une gamme variée d'intérêts et de talents. Pour assurer que l'enseignement secondaire offre le plus d'opportunités à l'éventail le



plus large d'étudiants, notamment ceux issus de milieux défavorisés, l'une des premières étapes vitales est de fournir un programme de base commun qui consolide les compétences de base. Procurer un programme commun à tous les élèves jusqu'à l'âge de 15 ans, au lieu de les diviser en groupes selon leur performance scolaire, est une bien meilleure façon d'assurer que tous acquièrent les compétences indispensables.

L'expérience dans la plupart des régions du monde a montré que les apprentissages formels peuvent être bénéfiques à la création de passerelles entre l'école et le lieu de travail. Les apprentissages reliés au système scolaire sont plus courants dans les pays développés ; ils peuvent rendre le système éducatif plus attrayant et encourager la scolarisation tout en bénéficiant aux employeurs. Les conseils d'orientation professionnelle aident aussi les jeunes désavantagés à obtenir des apprentissages. Certaines écoles offrent de tels conseils, mais ceux-ci ont tendance à mettre l'accent sur les choix éducatifs plutôt que sur l'orientation professionnelle.

4.8 Évaluation de la qualité de l'enseignement

L'un des défis qui s'imposent concernant l'amélioration de l'accès aux systèmes éducatifs et de leur qualité est de garantir l'utilisation la plus efficace des ressources limitées. Les décisions politiques et l'allocation de ressources doivent être fondées sur des preuves solides de ce qui fonctionne. Pour ce faire, les pays d'Afrique subsaharienne conduisent et organisent de plus en plus des tests d'évaluation nationaux, régionaux et internationaux conçus pour récolter des informations et savoir si les étudiants acquièrent réellement les compétences spécifiées dans les normes et programmes scolaires, et pour procurer des outils à la réforme de l'éducation. S'assurer que les enfants apprennent doit être le cœur de tout système éducatif. Les évaluations nationales, régionales et internationales ont contribué à la réalisation grandissante que l'accroissement de l'accès à l'école primaire et l'inégalité des résultats d'apprentissage entre les pays et au sein des pays diffèrent largement. L'utilisation des résultats des tests nationaux est un point important de l'obligation de rendre compte et de la revalorisation (orthopédagogie).

5. Structures et procédures budgétaires

Des évolutions majeures sur le plan de la réforme des structures et procédures budgétaires se sont produites ces dix dernières années. La pression grandissante en faveur d'une offre de service plus efficace et de l'obligation de rendre compte, à la fois des pays et de la communauté des donateurs, a entraîné des réformes de la gestion des finances publiques, avec notamment : la mise en œuvre de cadres de dépenses à moyen terme, s'éloignant des budgets par poste mais se rapprochant de l'élaboration du budget fondée sur des programmes ; des processus de planification intergouvernementale comme les documents stratégiques sur la réduction de la pauvreté ; l'introduction de centres de coût pour améliorer la gestion des performances et l'obligation de rendre compte ; et de nouveaux systèmes de comptabilité publique et de suivi des dépenses.

5.1 Réforme budgétaire

Les réformes budgétaires ont rencontré des degrés variés de réussite dans la plupart des pays d'Afrique subsaharienne ayant mis en œuvre avec succès les cadres de dépenses à moyen termes. Les allocations budgétaires à moyen terme ont conduit à la stabilité de la planification du secteur de l'éducation et les pays sont en mesure de mettre au point des plans éducatifs chiffrés à moyen terme (ISU, 2011 ; Allen, 2009 ; et, IPE, 2006).

Cependant des problèmes persistent au niveau de l'exécution du budget, du suivi et du contrôle des dépenses, et de la mise en œuvre des objectifs politiques.



Les mécanismes de financement public se sont améliorés, mais on observe toujours des contraintes inhérentes aux capacités administratives et à la gouvernance. Certains avancent que la simple allocation des ressources publiques aux biens et services adaptés peut ne pas entraîner les résultats attendus en cas d'insuffisance de la bonne gouvernance. Dans le secteur de l'éducation, les conséquences d'une gouvernance faible sont évidentes ; par exemple, la fuite des flux de trésorerie non-salariaux et du matériel pédagogique, la mauvaise allocation des ressources, la mauvaise gestion des enseignants (notamment le taux élevé d'absentéisme et le manque de motivation), etc. (UNESCO, 2008 pour l'ISU, 2011: 21)

Ces dernières années, plusieurs initiatives de suivi des dépenses et de contrôle de la mise en œuvre budgétaire impliquant des organisations non-gouvernementales ont été instaurées. La plupart se concentrent sur la promotion des capacités locales en matière de contrôle budgétaire et d'exercices de suivi. Certaines des conclusions du rapport du CEF (sans date) sur quatre études de cas portant sur des pays d'Afrique subsaharienne (Ghana, Kenya, Malawi et Ouganda) illustrent les conclusions de la plupart des projets similaires. Au niveau scolaire, des écarts émergent presque systématiquement 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 ; et la présence n'est pas surveillée.
- Les subventions des écoles ne sont pas toujours versées, ce qui crée souvent une confusion quant à leur objet, qui les gère et qui les vérifie.
- Les manuels et le matériel n'arrivent jamais.
- Les bâtiments scolaires ne sont pas réparés comme prévu.
- Les objectifs et stratégies politiques destinés à les réaliser ne sont pas articulés clairement par les gouvernements.

Au niveau de l'ensemble du système, les échecs de l'exécution budgétaire, le suivi des dépenses et le contrôle des objectifs politiques sont évidemment spécifiques aux pays. Toutefois, plusieurs raisons semblent être plus ou moins universelles. La liste suivante est non-exhaustive :

- L'une des raisons sous-jacentes à toutes les autres est la question des capacités, humaines et physiques ; un personnel compétent, des systèmes administratifs sous-développés, le manque de structures physiques et de matériel informatique affectent souvent même le bureau central et sont endémiques au niveau décentralisé de la région, des districts et des écoles (Allen, 2009 ; IIPE, 2006 ; et, ISU, 2011).
- D'une part, 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 à la base ne sont pas clairs. D'autre part, le manque d'intégration des systèmes informatiques signifie que la collecte des données est souvent dupliquée. Par exemple, les bordereaux de salaire des enseignants sont gérés par les ministères des Finances mais la gestion des ressources humaines pour les enseignants incombe aux ministères de l'Éducation. La collecte, le transfert et l'utilisation de l'information entre ces systèmes sont fréquemment des freins à la planification, à l'exécution et au suivi budgétaires. Il faut encore trouver des façons plus efficaces de gérer cette situation ; cependant, un système informatique pleinement intégré n'est pas nécessairement réalisable (ni nécessaire).
- Les changements du système, souvent trop ambitieux, dans le cadre de vastes projets informatiques comme les systèmes d'information intégrés sur 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).

- L'élaboration du budget-programme ou fondée sur les performances repose intrinsèquement sur la capacité d'identifier des centres de coût responsables ; mais 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 de budget par poste (ISU, 2011).
- Les différentes priorités des ministères en matière de suivi/contrôle des dépenses impliquent souvent la déviation des systèmes au lieu de leur intégration. Les ministères des Finances ne sont 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.
- 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 sondage ou semestrielles bien menées peuvent s'avérer bien plus précieuses.
- Le manque de réalisme des critères concernant les indicateurs de performance entraîne le gaspillage des efforts, et au final, ces critères sont insignifiants.
- La décentralisation requiert davantage d'expertise en matière de mise en œuvre et de suivi budgétaires.

Aide mutualisée

La Déclaration de Paris de 2005 sur l'efficacité de l'aide a joué un rôle instrumental dans l'harmonisation de l'acheminement de l'aide des donateurs, dans l'objectif d'assurer que les fonds affluent par le biais des procédures d'élaboration du budget (Soutien aux budgets sectoriels) et de rapports des dépenses des gouvernements. Entre-temps, le financement mutualisé continue de coordonner le financement conjoint de plusieurs partenaires au développement, et le financement par le gouvernement d'une approche sectorielle au développement de l'éducation. Selon le Secrétariat de l'Initiative de mise en œuvre accélérée (2008), cette approche est mise en œuvre dans tous les pays bénéficiaires de l'aide de donateurs.

Le but du passage d'un financement mutualisé à l'appui budgétaire serait de réduire la multiplication des modalités de l'aide budgétaire et du rapport des dépenses. À cet égard, la plupart des pays sont en mesure de mutualiser les fonds de donateurs et de les aligner sur les priorités nationales, mais le manque de gestion rigoureuse des finances publiques implique qu'ils ne sont pas encore capables de les intégrer aux processus budgétaires et de rapports des dépenses. En général, les fonds mutualisés continuent d'être gérés par les procédures de gestion financière des donateurs, ce qui requiert fréquemment l'utilisation de systèmes doubles de rapports financiers.

L'un des écueils majeurs du passage du financement mutualisé à l'appui budgétaire est le coût élevé de l'élaboration de critères et indicateurs de performance nécessitant un volume de données trop important pour mesurer et suivre l'impact des dépenses. De plus, dans de nombreux cas, les données sont inexistantes ou bien, lorsque des processus de collecte des données très coûteux sont en place, le processus de présentation de rapports a « dégénéré en exercices rituels et en l'accumulation de vastes bases de données pleines d'informations redondantes et non-utilisées, sans être reliées au budget lui-même » (Allen, 2009 : 13).



5.2 Renforcement des capacités en matière de planification et d'élaboration du budget de l'éducation

Le manque de capacités en matière de planification et de gestion a été identifié comme un obstacle majeur de la réalisation de l'EPT. La Déclaration de Paris de 2005 estime que « la capacité à planifier, gérer, mettre en œuvre et rendre compte des résultats des politiques et programmes est cruciale pour atteindre les objectifs du développement ». Étant donné que le budget de l'éducation reçoit la part la plus importante du budget national, il est impératif que les fonds soient dépensés correctement et au bénéfice de la société dans son ensemble.

Les changements au niveau des processus de planification et d'élaboration du budget, l'utilisation croissante de données pour orienter la prise de décision et les nouveaux systèmes informatiques impliquent qu'une plus grande diversité et profondeur de compétences sont nécessaires, à la fois au niveau des individus et des processus organisationnels. Les réformes de la gouvernance comme la décentralisation signifient que le personnel dans les bureaux régionaux et de district ont aussi besoin d'avoir accès à des programmes de formation.

Les niveaux de capacités individuelles diffèrent grandement entre les pays et au sein d'un même pays. Chez certains, les départements de planification et d'élaboration du budget disposent d'individus compétents qui contribuent efficacement ; dans d'autres, les individus compétents sont utilisés de manière inefficace ; et dans d'autres encore, le personnel compétent fait défaut (De Grauwe, 2009). Le manque de candidats adéquats et la perte d'individus formés signifie que la formation et le développement ont besoin d'être établis de manière permanente dans la structure organisationnelle plutôt que de faire l'objet de programmes ponctuels.

« L'efficacité du personnel ne dépend pas seulement du niveau de compétences mais aussi du fonctionnement de l'organisation au sein de laquelle l'individu travaille » (De Grauwe, 2009 : 15). Les changements organisationnels qui pourront faciliter le renforcement des capacités découlent d'un processus extrêmement complexe ; hors, la flexibilité du processus d'embauche des services publics pour recruter du personnel technique avec un salaire compétitif est souvent un frein à l'instauration d'unités de planification et d'élaboration du budget.

Le renforcement durable des capacités requiert des interventions complexes au niveau institutionnel, organisationnel et individuel. Voici des propositions de principes fondamentaux :

- La prise en charge et l'appropriation nationales, doivent être le point de départ de toute intervention.
- Les stratégies doivent correspondre au contexte.
- Elles doivent inclure un ensemble intégré d'interventions.
- Les partenaires doivent s'engager à investir à long terme dans le renforcement des capacités, tout en oeuvrant à atteindre les objectifs à court terme (De Grauwe, 2009).

Les besoins spécifiques en ce qui concerne la formation à cet égard sont très importants. La liste suivante est une modeste tentative de donner un peu de sens aux besoins dans le domaine de la planification de l'éducation et de la gestion budgétaire :

- Mise au point et gestion du SIGE ;
- TIC et traitement des données ;
- Collecte, traitement et analyse des statistiques et indicateurs sur l'éducation ;
- Recherche, analyse et conseil en matière de politiques ;



- Suivi et évaluation ;
- Gestion des bordereaux de salaire et des enseignants ;
- Collaboration interministérielle ;
- Accroissement de l'utilisation des données en faveur d'une planification fondée sur des données factuelles (Ulleberg et De Grauwe, 2009).

6. Conclusion

Ce document s'est penché sur les gains de l'accès à l'éducation en Afrique subsaharienne au cours de la dernière décennie. L'enseignement primaire universel approche un taux de 100 % dans presque tous les pays, et le taux d'inscriptions au secondaire et au supérieur connaît une croissance rapide. Dans ce contexte, l'égalité des sexes a pu s'améliorer considérablement, en particulier au niveau primaire. Les efforts doivent maintenant se concentrer sur l'amélioration de la qualité de l'éducation dans tout le système, surtout pendant les années formatrices où les enfants qui échouent au premier obstacle rattrapent rarement le niveau. L'expansion d'un enseignement secondaire et supérieur pertinent et des formations de qualité est une étape cruciale du développement économique et social du continent à long terme.

À cet effet, le financement de l'éducation en Afrique subsaharienne devra continuer d'augmenter en termes réels. Le rendement des investissements dans l'éducation et la formation se fait à long terme ; gouvernements et donateurs à la fois 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 ; des plans réalisables et solidement budgétisés ; une mise en œuvre bien gérée ; des progrès suivis systématiquement ; et une comptabilité financière rigoureuse. C'est dans cette perspective que ce document a étudié certaines des stratégies prédominantes d'amélioration de la qualité de l'éducation ; la clé étant que les enfants se rendent à l'école avec au moins un minimum de structures, qu'ils soient en bonne santé et bien nourris, que leurs enseignants soient engagés et correctement formés, et que les ressources disponibles arrivent à l'école dans les délais et qu'elles soient bien utilisées.

À cet égard, il faut encore faire de nombreuses recherches sur les politiques et les stratégies appropriées, y compris relier les intrants les plus efficaces aux résultats. Les réformes de la planification et de l'élaboration du budget ainsi que le renforcement des capacités sont d'une importance capitale, mais ils doivent être reliés à la gestion du système, depuis les ressources humaines jusqu'aux ressources matérielles en passant par le développement des infrastructures. Sans une bonne gouvernance à tous les niveaux du système, le développement de l'éducation dont la future prospérité de l'Afrique subsaharienne dépend, ne se produira pas.



Références

- 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. FMI : Washington.
- Banque mondiale (2012a). *Rapport sur le développement dans le monde: Emplois*. Banque mondiale : Washington.
- Banque mondiale (2012b). *Education 2012 : Year in Review* (Bilan 2012 sur l'Éducation).
- Banque mondiale (2012c). *Global Partnership for Education Catalytic Fund: World Bank Annual Progress Report for 2011* (Partenariat mondial pour le Fonds catalytique en faveur de l'éducation: rapport d'activité annuel de la Banque mondiale). Banque mondiale : Washington.
- Banque mondiale (2012d). Note conceptuelle : *Éducation secondaire en Afrique* (SEIA). Site Web.
- Banque mondiale (2011). *Apprentissage pour tous : investir dans l'acquisition de connaissances et de compétences pour promouvoir le développement*. Stratégie du groupe de la Banque mondiale pour l'éducation : horizon 2020. Banque mondiale : Washington.
- Banque mondiale (2010). *Financing Higher Education in Africa* (Le financement de l'enseignement supérieur en Afrique). Banque mondiale : Washington.
- Banque mondiale (2008). *Accelerating Catch-Up: Tertiary Education for Growth in Sub-Saharan Africa* (Accélérer le rattrapage: l'enseignement supérieur au service de la croissance en Afrique subsaharienne). Banque mondiale: Washington.
- Banque mondiale (2005). *Élargir les possibilités et développer les compétences des jeunes : un nouveau programme pour l'enseignement secondaire*. Banque mondiale : Washington.
- CEF (Commonwealth Education Fund) (Fonds du Commonwealth pour l'Éducation) (sans date) *Making the budget work for Education: Experiences, achievements and lessons from civil society budget work* (Faire fonctionner le budget de l'Éducation: expériences, réalisations et enseignements du travail budgétaire de la société civile). CEF: Royaume-Uni.
- Chang, G (2006). *Plan national sectoriel de l'éducation : un guide d'approche pour une planification axée sur les résultats*. Politiques et Stratégies d'Éducation No. 13. UNESCO : Paris.
- De Grauwe (2009). *Les capacités sont la clé du développement*. UNESCO (Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture) et IIEP (Institut International de planification de l'éducation) : Paris.
- Hite, J et A De Grauwe (2008). *Le développement des capacités en planification et gestion de l'éducation : enseignements tirés des réussites et des échecs*. Un rapport de la réunion d'experts de l'IIEP-UNESCO, Paris, France, 1 et 2 juillet 2008. IIEP : Paris.
- Hungi, N (2011). *Accounting for Variations in the Quality of Primary School Education* (Représentation des variations dans la qualité de l'enseignement des écoles primaires). SACMEQ : Paris.
- IIEP (Institut international de planification de l'éducation) (2006). *Lettre d'information* Vol. XXIV, N° 2, avril – juin. Paris : IIEP.
- 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*. ISU: Montréal.
- ISU (Institut de statistiques de l'UNESCO) (2010). *Tendances de l'enseignement supérieur : l'Afrique subsaharienne*. Bulletin d'information de l'ISU, décembre 2010, No. 10. ISU: Montréal.



- ISU (Institut de statistiques de l'UNESCO) (2009). *Education Indicators: Technical guidelines*. (Indicateurs de l'éducation : Directives techniques) ISU: Montréal.
- Majgaard, K and A Mingat (2012). *Education in Sub-Saharan Africa: A Comparative Analysis* (Éducation en Afrique subsaharienne : une analyse comparative). Banque mondiale : Washington.
- Mullis, I.V.S, Martin, M.O, et Foy, P (2005). *IEA's TIMSS 2003 International Report on Achievement in the Mathematics Cognitive Domains: Findings from a Developmental Project exhibits* (Rapport international 2003 sur le TIMSS de l'IEA sur le rendement dans les domaines cognitifs en mathématiques : conclusions d'une exposition de projets de développement) 2.1 à 2.6, Données de l'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (IEA), Tendances de l'enquête internationales en mathématiques et en sciences, 2003.
- Organisation internationale du travail (2012). *Rapport sur le travail dans le monde 2012 : De meilleurs emplois pour une meilleure économie*. OIT: Genève.
- Rawle, G (2008). 'Jordan Education for Knowledge Economy II: Preparation study on education finance' (Projet Octobre). Oxford Policy Management pour la Banque mondiale.
- Secrétariat de l'Initiative de mise en œuvre accélérée du programme Éducation pour tous (2008), *Le guide des modalités de l'IMOA-EPT* : novembre 2008.
- Secrétariat de l'Initiative de mise en œuvre accélérée du programme Éducation pour tous (2012). *Les allocations indicatives de l'IMOA-EPT de 2012 à 201*.
- Sutherland-Addy, E (2008). *Gender Equity in Junior and Senior Secondary Education in Sub-Saharan Africa* (Égalité entre les sexes dans le 1^{er} cycle et le 2^e cycle de l'enseignement secondaire en Afrique subsaharienne). Document de travail de la Banque mondiale No. 140. Banque mondiale : Washington.
- Todaro, M (2000). *Economic development* (Développement économique). USA: Addison-Wesley.
- Ulleberg, I et A De Grauwe (2009). *An analysis of the status of education planners* (Une analyse du statut des planificateurs de l'éducation). IIEP (Institut international de planification de l'éducation) : Paris.
- 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.
- UNESCO (2011a). *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2011*. UNESCO : Paris.
- UNESCO (2011b). *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2011: Aperçu régional : Afrique subsaharienne*. UNESCO : Paris.
- UNESCO (2010). *Rapport mondial de suivi sur l'EPT : Aperçu régional : Afrique subsaharienne*. UNESCO : Paris.
- UNESCO (2008a). *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2008 : Éducation pour tous en 2015: un objectif accessible*. UNESCO : Paris.
- UNESCO (2008b). *Rapport mondial de suivi sur l'EPT : Aperçu régional : Afrique subsaharienne*. UNESCO : Paris.
- UNESCO (2005). *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2005: L'exigence de la qualité*. UNESCO : Paris.

Vaizey, J (1971). *The production process and education* (Le processus de production et l'Éducation). Dans D. Adams (Ed.). *Education in National Development*. (Éducation au service du développement national) London: Routledge et Kegan Paul Ltd.

Verspoor, A et l'équipe SEIA (Enseignement secondaire en Afrique) (2008). *À la croisée des chemins : Choix en matière d'enseignement secondaire en Afrique subsaharienne*. Série développement humain – Région Afrique. Banque mondiale : Washington.



SE CONNECTER • PARTAGER • RÉFORMER