



EPT | L'URGENCE DE POLITIQUES SECTORIELLES INTÉGRÉES

Education  
Pour Tous  
EN AFRIQUE  
2 0 0 7



R A P P O R T DAKAR+7

EPT | L'URGENCE DE POLITIQUES SECTORIELLES INTÉGRÉES

DKR+7  
Education  
Pour Tous  
EN AFRIQUE  
2 0 0 7

## Nota Bene :

Les idées et les opinions exprimées dans cet ouvrage sont celles des auteurs et ne reflètent pas nécessairement les vues de l'UNESCO.

Les appellations employées dans cette publication et la présentation des données qui y figurent n'impliquent de la part de l'UNESCO aucune prise de position quant au statut juridique des pays, territoires, villes ou zones, ou de leurs autorités, ni quant à leurs frontières ou limites.

## Sources de données :

### • Données de scolarisation

L'essentiel des données (séries jusqu'en 2004/05) provient de l'Institut de Statistique de l'UNESCO (ISU). Il s'agit de la série de données définitives rendue disponible au cours du premier trimestre 2007. Les indicateurs nécessitant des données de population prennent comme référence les tables des Nations Unies, parfois différentes de celles utilisées au niveau national. Cela explique quelques différences observées entre les chiffres des publications nationales et ceux de ce rapport.

### • Données financières

Au-delà des données de l'ISU, ont été également mobilisées des données collectées lors de missions réalisées par les équipes techniques du Pôle d'analyse sectorielle en éducation de Dakar et/ou de la Banque mondiale au cours de travaux sur les modèles sectoriels de simulation financière et/ou sur les cadres de dépenses à moyen terme (CDMT).

### • Données d'enquête

Elles sont très variées, mais citons en particulier : pour les indicateurs sociaux les enquêtes auprès des ménages MICS et les enquêtes EDS, pour les indicateurs sur les marchés du travail les enquêtes 1-2-3 du projet PARSTAT, et pour les enquêtes sur les acquisitions scolaires et leurs déterminants, les données et analyses du programme PASEC de la CONFEMEN et du programme SACMEQ.

Pour des raisons de clarté, la source spécifique et l'année exacte des données ne sont pas toujours mentionnées dans le corps du texte ni dans les fiches pays ; nous invitons le lecteur à se référer aux annexes « tableaux » pour trouver les informations sur une donnée particulière.

Un travail de contrôle et de consolidation des données a été effectué par les auteurs, notamment lorsqu'il existait plusieurs sources pour une même donnée.

### • Données issues des analyses sectorielles de type RESEN (Rapport d'état d'un système éducatif national)

Les analyses mobilisent aux côtés des données comparatives internationales sur l'éducation produites par l'ISU des informations statistiques complémentaires sur les systèmes éducatifs des pays issues des diagnostics sectoriels de type RESEN réalisés ou en cours de réalisation, en particulier pour les pays suivants :

- Afrique de l'Ouest : Bénin, Burkina Faso, Côte d'Ivoire, Guinée, Mali, Mauritanie, Niger et Togo
- Afrique Centrale : Cameroun, Congo, République centrafricaine, République Démocratique du Congo et Tchad
- Afrique de l'Est : Burundi, Ethiopie, Madagascar, Malawi, Mozambique et Rwanda.
- Afrique Australe : Lesotho, Namibie, Swaziland

**Les sources de données, leur qualité, les définitions et les conventions quant au calcul des indicateurs et des moyennes sont précisées dans les annexes 1, 2 et 3.**

**Numéro de publication UNESCO/BREDA :** ISBN. 978-92-9091-095-4

#### **Photographies :**

© Mario Bels - [www.bels-mario.com](http://www.bels-mario.com)

© By Reg' - [regdakarak@orange.sn](mailto:regdakarak@orange.sn)

**Réalisation graphique :**  M. Régis L'Hostis, Dakar

**Impression :** La Rochette, Dakar

**Traduction français > anglais :** M<sup>me</sup> Marjorie Leach, Montpellier

**Relecture français :** M. Frédéric Duchesne, Paris

**Relecture anglais :** M<sup>me</sup> Sirina Kerim-Dikeni, Dakar



Bureau Régional pour l'Education en Afrique

[www.dakar.unesco.org](http://www.dakar.unesco.org)

*Pôle de Dakar*

ANALYSE SECTORIELLE EN EDUCATION

[www.poledakar.org](http://www.poledakar.org)

## Les auteurs :

Ce rapport a été rédigé au sein du Bureau Régional pour l'Education en Afrique (BREDA) par l'équipe du Pôle d'Analyse Sectorielle en Education de Dakar, avec les contributions des spécialistes éducation du BREDA et du pôle régional de l'ISU, sous la supervision de Dr Lalla Aïcha Ben Barka, directrice du BREDA. Le Pôle d'analyse sectorielle en éducation de Dakar ([www.poledakar.org](http://www.poledakar.org)) est une plateforme d'expertise rattachée au BREDA. A l'origine, fruit d'un partenariat entre le Ministère français des affaires étrangères et l'UNESCO, le Pôle d'Analyse Sectorielle en Education de Dakar œuvre depuis 2001 à l'appui aux pays comme aux partenaires techniques et financiers dans les domaines de l'analyse des systèmes éducatifs, de l'élaboration des stratégies, et du suivi des politiques sectorielles d'éducation.

L'équipe du Pôle d'Analyse Sectorielle en Education de Dakar était composée de :

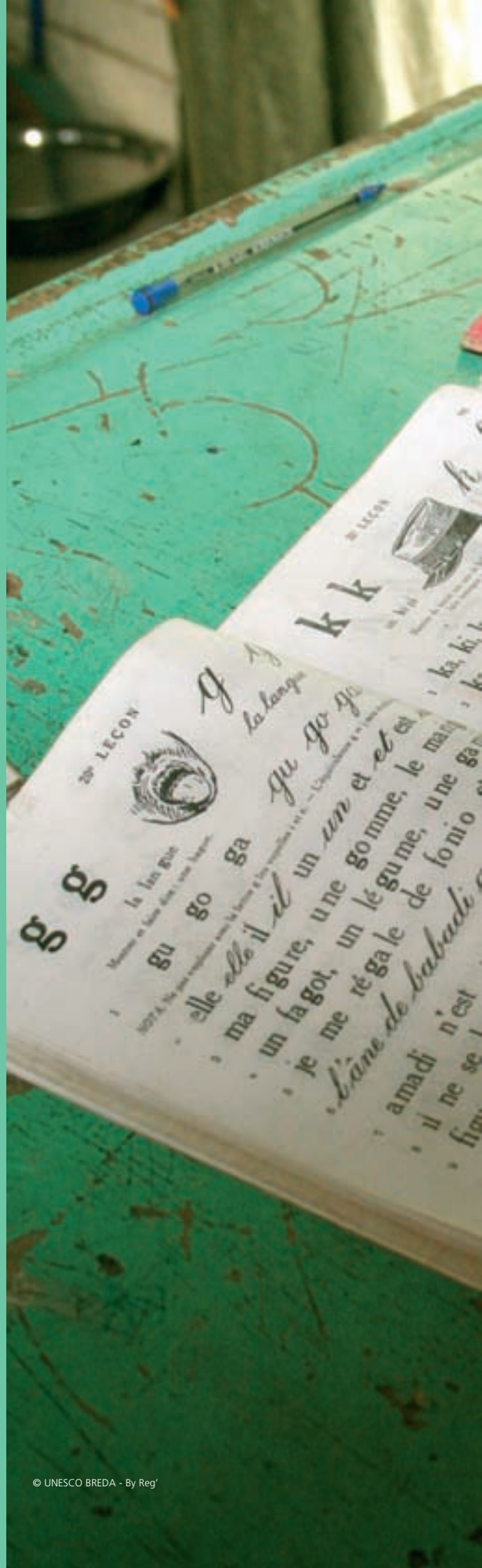
M. Jean-Pierre JAROUSSE, Coordonnateur  
M. Jean-Marc BERNARD, Conseiller pour les appuis aux pays,  
M. Kokou AMELEWONOU, Analyste des politiques éducatives  
M. Borel Anicet FOKO TAGNE, Analyste des politiques éducatives  
M<sup>me</sup> Claire GALL, Analyste des politiques éducatives  
M. Guillaume HUSSON, Analyste des politiques éducatives  
M. André Francis NDEM, Analyste des politiques éducatives  
M<sup>me</sup> Laure PASQUIER-DOUMER, Analyste des politiques éducatives  
M. Nicolas REUGE, Analyste des politiques éducatives

L'équipe des contributeurs du BREDA pour ce rapport était composée de :

M. Teeluck BHUWANEE, Spécialiste de programme  
M. Aimé DAMIBA, Consultant  
M<sup>me</sup> Rokhaya FALL DIAWARA, Chargée de programme  
M. Magatte FAYE, Assistant de programme  
M. Jacques GUIDON, Conseiller à la direction  
M. Hervé HUOT-MARCHAND, Expert sectoriel  
M<sup>me</sup> Fatoumata MAREGA, Spécialiste de programme  
M. Luc RUKINGAMA, Spécialiste de programme  
M<sup>me</sup> Virginie TORRENS, Expert sectoriel  
M. Patrick WATKINS, Consultant

Le Pôle régional de l'ISU :

M. Thierry Lairez, Conseiller régional





## Remerciements :

Le BREDa et l'équipe du Pôle d'analyse sectorielle en éducation de Dakar remercient pour leurs appuis institutionnels, scientifiques et techniques :

A l'UNESCO siège à Paris, pour leur soutien et leur confiance :  
M. Koichiro Matsuura, Directeur Général de l'UNESCO, M. Nouréini Tidjani-Serpos, Sous-Directeur Général pour l'Afrique ;

Au Ministère français des Affaires étrangères :  
M. Jean-Christophe Deberre, Directeur des politiques de développement, M. Alain Dhersigny, chef du Bureau des politiques éducatives et d'insertion professionnelle, et son équipe ;

A l'Institut de Statistique de l'UNESCO (ISU) de Montréal, avec qui un partenariat privilégié a été établi : M. Hendrik Van der Pol, Directeur, ainsi qu'à son équipe, en particulier M. Albert Motivans, M. Saïd Belkaccha et Mme Pascale Ratovondrahona ;

A la Banque mondiale :  
M<sup>me</sup> Jee-Peng Tan, Conseillère principale, M. Mathieu Brossard et M. Rahamatra Rakotomalala ;

A l'IRD-DIAL (Développement Institutions et Analyse de Long terme) :  
M. Javier Herrera, directeur de l'unité de recherche, M. Christophe Jalil Nordman, M. Sébastien Merceron et M. Mathias Kuepie ;

A la Conférence des Ministres de l'Éducation des pays ayant le français en partage (CONFEMEN), pour la communication des données et analyses du PASEC : M<sup>me</sup> Adiza Hima, Secrétaire générale, et toute l'équipe du Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la CONFEMEN, en particulier M. Pierre Varly, coordonnateur du programme, M. Kenneth Hounbedji et M. Beïfith Kouak Tiya ;

Au Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Education Quality (SACMEQ), pour la communication de données et de résultats : M. Kenneth Ross et M<sup>me</sup> Stéphanie Dolata ;

Au Secrétariat de l'Initiative Fast Track :  
M. Desmond Bermingham, responsable du Secrétariat FTI, et M. Luc-Charles Gacougnolle ;

Au niveau des pays, dans les ministères de l'Éducation et administrations impliqués dans la réalisation des analyses sectorielles : toutes les équipes nationales et les experts internationaux qui collaborent avec le Pôle d'analyse sectorielle en éducation de Dakar, trop nombreux pour être tous cités ici ;

A titre individuel :  
M<sup>me</sup> Marjorie Leach, traductrice, M. Régis L'Hostis, designer graphiste et photographe, M. Mario Bels, photographe, M. Frédéric Duchesne et Mme Sirina Kerim-Dikeni, relecteurs, M. Alain Mingat, critique constructif, M. Paul Coustère, ancien coordonnateur du Pôle d'analyse sectorielle en éducation de Dakar, et soutien permanent.

Les auteurs remercient également l'ensemble des institutions et des entreprises qui ont ouvert leurs portes aux photographes pour l'illustration de ce rapport.

# DKR+7

## sommaire

EDITORIAL 16

GUIDE DE LECTURE 21

INTRODUCTION GENERALE 23

### C H A P I T R E 1

## Les changements institutionnels qui ont suivi le forum de Dakar 28

### 1 Des changements institutionnels majeurs... 31

1.1 Des mécanismes pour la promotion et le suivi de l'Education pour tous  
aux niveaux international, régional et national 31

1.2 Au niveau national, la définition d'un cadre global pour  
le développement du secteur éducatif 35

1.3 Une forte mobilisation financière internationale 44

### 2 ...qui font surgir de nouvelles interrogations 54

2.1 Sur l'analyse du secteur éducatif 54

2.2 Sur les mécanismes de suivi de l'EPT au niveau national 55

2.3 Sur la mobilisation financière pour l'éducation 56

### 3 Conclusion 59

### C H A P I T R E 2

## L'évolution de la scolarisation au niveau de l'enseignement primaire 60

### 1 L'évolution des indicateurs de scolarisation dans l'enseignement primaire entre 1990/91 et 2004/05 63

1.1 Une capacité d'accueil en forte expansion depuis 1990/91 63

1.2 Couverture, admission et achèvement 64

1.3 Des disparités persistantes selon le genre en 2004/05 66

### 2 La tenue du Forum de Dakar en 2000 marque un tournant dans la dynamique de la scolarisation primaire en Afrique. 69

2.1 Un changement significatif dans l'accroissement annuel moyen  
des effectifs scolarisés 69

2.2 Des efforts confirmés au niveau de l'admission... 71

2.3 ...et au niveau de l'achèvement 73

2.4 Un point sur le redoublement 76

### 3 Retour sur les projections concernant les perspectives d'atteinte de la scolarisation universelle en 2015 79

### 4 Conclusion 83



## C H A P I T R E 3

### Les niveaux post-primaires et la dynamique des scolarisations

84

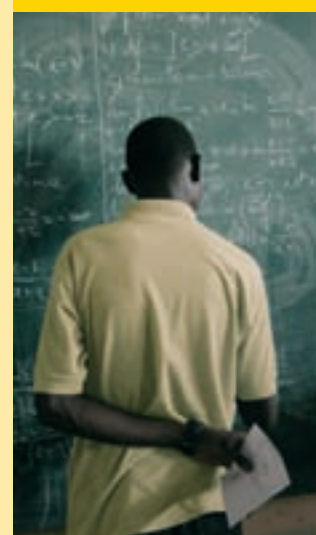
<b>1 Etat des lieux : une grande diversité sur tout le continent</b>	<b>87</b>
1.1 Couverture des enseignements post-primaires	87
1.2 Des disparités de genre toujours marquées	95
1.3 Les taux d'encadrement	97
<b>2 Les dynamiques de scolarisation à l'œuvre</b>	<b>99</b>
2.1 Depuis 2000, quelle évolution pour les enseignements post-primaires ?	99
2.2 La focalisation sur les objectifs de la SPU a-t-elle mécaniquement augmenté la pression de la demande s'exerçant sur l'enseignement secondaire général?	102
<b>3 Conclusion</b>	<b>108</b>

## C H A P I T R E 4

### Mesures, évolutions et gestion de la qualité des apprentissages

110

<b>1 Panorama de la qualité des apprentissages dans l'éducation de base en Afrique</b>	<b>113</b>
1.1 Le positionnement des pays africains dans les enquêtes internationales	113
1.2 Des disparités importantes	115
1.3 L'alphabetisation comme mesure de la qualité des apprentissages à l'école primaire	117
<b>2 Extension de la scolarisation primaire et qualité des apprentissages : loin des idées reçues</b>	<b>121</b>
2.1 Les dynamiques en termes de scolarisation et d'alphabetisation entre 1970 et 1990	121
2.2 Les dynamiques récentes	123
<b>3 Les disparités entre écoles et entre classes au cœur des problèmes de qualité des apprentissages</b>	<b>127</b>
3.1 Le poids des différents facteurs dans le processus d'acquisition des écoles africaines	127
3.2 L'importance des disparités entre classes et écoles	129
3.3 Disparités entre classes et performance des systèmes éducatifs	129
3.4 Comment réduire les disparités entre classes ?	131
<b>4 Conclusion</b>	<b>134</b>



## C H A P I T R E 5

**Quelle stratégie pour l'enseignement non formel dans le panorama actuel de l'éducation pour tous ? 136**

<b>1 Effets sociaux comparés des systèmes d'enseignement formels et non formels dans le contexte africain</b>	<b>139</b>
1.1 L'importance de l'enseignement non formel est très variable selon les pays.	139
1.2 Le profil des bénéficiaires de l'enseignement non formel.	141
1.3 La mesure des effets sociaux de l'enseignement non formel	141
<b>2 Déterminants de la qualité et de la durabilité des acquis dans le domaine de l'alphabétisation des adultes au Maroc</b>	<b>145</b>
2.1 Les activités d'alphabétisation des adultes au Maroc	145
2.2 L'enquête exploratoire et ses principaux enseignements	147
2.3 La recherche en cours	149
<b>3 Conclusion</b>	<b>150</b>

## C H A P I T R E 6

**Soutenabilité financière du développement des enseignements secondaire et supérieur 152**

<b>1 Le cas de l'enseignement secondaire général</b>	<b>156</b>
1.1 Rappel de quelques éléments contextuels et de politique éducative pour les pays analysés	156
1.2 Rythmes d'expansion de l'enseignement secondaire selon quelques scénarios	159
1.3 De tels rythmes d'expansions auront d'importantes conséquences financières	165
<b>2 Le cas de l'enseignement supérieur</b>	<b>167</b>
2.1 La demande pour l'enseignement supérieur africain est croissante et pourrait continuer de croître	167
2.2 Les rythmes d'expansion actuels ne seront pas soutenables financièrement dans de nombreux pays	170
2.3 La soutenabilité physique est aussi importante à considérer	174
<b>3 Conclusion</b>	<b>176</b>

## C H A P I T R E 7

**Soutenabilité sociale et économique du développement post-primaire 182**

<b>1 Les caractéristiques de l'investissement éducatif, ses conséquences sur la demande et le financement de l'éducation</b>	<b>185</b>
<b>2 Quels sont les effets sociaux spécifiques aux enseignements post-primaires ?</b>	<b>191</b>
<b>3 L'accès à l'emploi des sortants des systèmes éducatifs en Afrique</b>	<b>193</b>
3.1 Le contexte global de l'emploi et la structuration des marchés	193
3.2 La situation des sortants des niveaux post-primaires sur le marché du travail	197
<b>4 La contribution des niveaux d'éducation à la croissance économique</b>	<b>204</b>
<b>5 Conclusion</b>	<b>209</b>

## C H A P I T R E 8

# Les nouveaux repères pour l'action : l'urgence de politiques sectorielles intégrées 210

<b>1 Maintenir les priorités qui n'ont pu être atteintes</b>	<b>214</b>
1.1 Confirmation et consolidation des objectifs quantitatifs de la SPU	214
1.2 Un objectif qualitatif à privilégier	215
1.3 La nécessaire remobilisation des bailleurs de fonds pour l'atteinte d'une SPU de qualité	217
<b>2 Développer de véritables politiques sectorielles intégrant une réforme profonde des enseignements post-primaires</b>	<b>219</b>
2.1 Repenser l'enseignement basique, une option stratégique de long terme.	220
2.2 Des ambitions pour l'Enseignement et la Formation Techniques et Professionnels	220
2.3 Pour une politique ambitieuse de redéfinition d'un enseignement secondaire général clairement articulé avec un enseignement supérieur de qualité	222
<b>3 Régulation des flux, financement de l'éducation et équité</b>	<b>224</b>
3.1 Régulation des flux et participation des familles au financement des enseignements post-primaires	224
3.2 Financement privé de l'éducation et équité	226
<b>4 Adopter des outils de gestion et d'orientation de l'offre de formation et des cadres de dialogue et d'intervention adéquats</b>	<b>227</b>
4.1 Affiner le diagnostic sectoriel au niveau national	227
4.2 Mieux orienter l'offre de formation en mettant en place des mécanismes de suivi régulier du marché de l'emploi et des besoins en formation	228
4.3 Promouvoir et enrichir le dialogue sectoriel	229
4.4 Améliorer la coordination de l'EPT	231

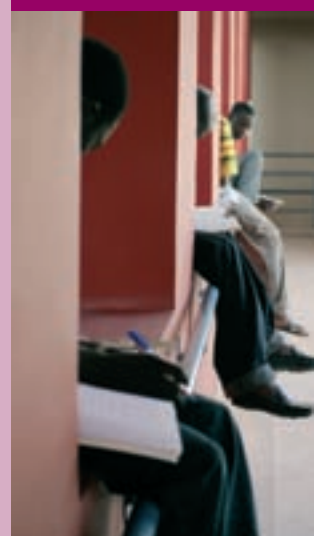
## FICHES PAYS 234

COMMENT LIRE LES INDICATEURS ET GRAPHIQUES ?	336
Les pyramides éducatives	346
Les profils pays	348

## ANNEXES 350

ANNEXE 1 : LA QUALITE DES DONNEES STATISTIQUES DISPONIBLES	352
ANNEXE 2 : TABLEAUX STATISTIQUES RECAPITULATIFS	354
ANNEXE 3 : LISTE DES SIGLES ET ACRONYMES	360

BIBLIOGRAPHIE	362
---------------	-----



## DKR+7 liste des

## E N C A D R É S

<b>Encadré 1.1 :</b> Initiative PPTTE : des ressources potentielles mais non systématiques pour l'éducation	52
<b>Encadré 1.2 :</b> L'efficacité de l'aide publique au développement en question	58
<b>Encadré 2.1 :</b> La description globale de l'évolution des scolarisations primaires	78
<b>Encadré 2.2 :</b> Une méthode de projection simplifiée	79
<b>Encadré 3.1 :</b> Les cas de l'Ethiopie, du Kenya et du Malawi	91
<b>Encadré 3.2 :</b> Décomposition par log-linéarisation de la croissance observée dans l'accès au premier cycle du secondaire	105
<b>Encadré 4.1 :</b> La mesure de l'alphabétisation dans les «enquêtes ménages»	119
<b>Encadré 4.2 :</b> Le temps scolaire : enjeu majeur de la qualité des apprentissages	133
<b>Encadré 5.1 :</b> Programme d'évaluation et de suivi de l'alphabétisation (LAMP) : un outil privilégié de l'initiative LIFE	146
<b>Encadré 6.1 :</b> La méthode et les hypothèses d'estimation de l'expansion de l'enseignement secondaire	160
<b>Encadré 6.2 :</b> Les quatre scénarios illustratifs testés dans les simulations financières de l'expansion de l'enseignement supérieur	172
<b>Encadré 6.3 :</b> Les besoins en enseignants de rang magistral seront aussi importants	175
<b>Encadré 7.1 :</b> Les rendements privés de l'éducation en Afrique	186
<b>Encadré 7.2 :</b> La fuite des cerveaux constitue plus un handicap qu'un atout pour le développement des pays africains les plus pauvres	188
<b>Encadré 7.3 :</b> Le sous-emploi comme mesure des déséquilibres du marché de l'emploi en Afrique	194
<b>Encadré 7.4 :</b> La question des prétentions salariales	196
<b>Encadré 7.5 :</b> Le devenir des diplômés du secondaire et du supérieur dans quatre pays d'Afrique anglophone	203
<b>Encadré 7.6 :</b> Une méthodologie (dans ses grandes lignes) pour tester l'effet des différents niveaux d'enseignement sur la croissance (Foko et Brossard 2007)	205

# illustrations

## T A B L E A U X

<b>Tableau 1.1</b> : Etat des lieux des plans sectoriels en éducation en Afrique	38	<b>Tableau 6.1</b> : Principaux indicateurs de contexte et de politiques du secondaire dans les pays étudiés, comparaison avec la moyenne africaine	158
<b>Tableau 1.2</b> : Pays africains dotés d'un cadre de dépenses à moyen terme (CDMT)	41	<b>Tableau 6.2</b> : Classement des pays selon le nombre d'années théoriques nécessaires pour atteindre la fin du 1 <sup>er</sup> cycle du secondaire	161
<b>Tableau 1.3</b> : Liste des pays élus à l'initiative Fast Track et année d'endossement	48	<b>Tableau 6.3</b> : Coefficient multiplicatif des effectifs du secondaire en 2015 par groupe de pays selon trois scénarios de référence dans une optique de non atteinte de la SPU	162
<b>Tableau 1.4</b> : Versements effectifs et prévus au titre du Fonds catalytique (en millions de dollars des E.U)	50	<b>Tableau 6.4</b> : Coefficient multiplicatif des effectifs du secondaire en 2015 par groupe de pays selon trois scénarios de référence dans une optique de l'atteinte de la SPU	164
<b>Tableau 1.5</b> : Part de l'Afrique dans les flux d'aide des bailleurs bilatéraux et multilatéraux	57	<b>Tableau 6.5</b> : Dépenses courantes du secondaire en pourcentage des ressources disponibles pour l'éducation suivant deux scénarios	166
<b>Tableau 1.6</b> : Part de l'éducation dans les flux d'aide des bailleurs bilatéraux et multilatéraux, Afrique	57	<b>Tableau 6.6</b> : Paramètres affectant la mobilisation des ressources publiques et les dépenses courantes pour l'enseignement supérieur, pays africains, année 2004 ou proche	171
<b>Tableau 2.1</b> : Situation comparée des pays africains selon leur niveau de taux brut de scolarisation en 1990/91 et 2004/05 (ou années proches)	63	<b>Tableau 6.7</b> : Besoin en financement sur les dépenses publiques courantes de l'enseignement supérieur en 2015 selon différents scénarios, pour 30 pays africains à faibles revenus	173
<b>Tableau 2.2</b> : Situation comparée des pays africains selon leur niveau de taux d'accès en dernière année de l'enseignement primaire en 1990/91 et 2004/05 (ou années proches)	65	<b>Annexe 6.1</b> : Facteurs multiplicatifs par pays des effectifs du secondaire en 2015 selon trois scénarios de référence et dans une optique de non atteinte de la SPU	178
<b>Tableau 2.3</b> : Accroissement des effectifs scolarisés dans l'enseignement primaire	70	<b>Annexe 6.2</b> : Facteurs multiplicatifs par pays des effectifs du secondaire en 2015 selon trois scénarios de référence et dans une optique de l'atteinte de la SPU	179
<b>Tableau 2.4</b> : Comparaison des projections 2005 et 2007	82	<b>Annexe 6.3</b> : Niveau actuel et projection des dépenses et des ressources publiques pour le fonctionnement courant de l'enseignement supérieur en Afrique, moyenne annuelle (scénario de statu quo, millions de dollars de l'année 2004)	180
<b>Tableau 2.5</b> : Situation des pays africains au regard de l'objectif de SPU en 2014/15	82	<b>Tableau 7.1</b> : Mesure consolidée de l'impact social à l'âge adulte des différents niveaux éducatifs sur une variété de dimensions sociales au Mali	192
<b>Tableau 3.1</b> : Répartition des pays selon les durées d'enseignement de chaque cycle du secondaire général	87	<b>Tableau 7.2</b> : La mesure des différentes composantes du sous-emploi dans les capitales de l'Afrique de l'Ouest	196
<b>Tableau 4.1</b> : Les performances des pays africains dans l'enquête TIMSS 2003 (8 <sup>ème</sup> année de scolarité)	114	<b>Tableau 7.3</b> : Taux de chômage des 25-34 ans (%)	198
<b>Tableau 4.2</b> : Les disparités au sein des pays	116	<b>Tableau 7.4</b> : Répartition des travailleurs de 25-34 ans les plus éduqués selon le secteur institutionnel	199
<b>Tableau 4.3</b> : % d'élèves de 5 <sup>ème</sup> année ne disposant pas de certaines commodités ou ne possédant pas certains biens à la maison	124	<b>Tableau 7.5</b> : Répartition des travailleurs de 25-34 ans les plus éduqués selon le type d'emploi dans le secteur moderne (%)	200
<b>Tableau 4.4</b> : Comparaison des scores moyens minimaux et maximaux de français aux tests PASEC de 5 <sup>ème</sup> année de l'école primaire	129	<b>Tableau 7.6</b> : Distribution des travailleurs de 25-34 ans selon la qualification par rapport à l'emploi occupé (%)	201
<b>Tableau 4.5</b> : Incidence des classes sous performantes sur la qualité des apprentissages au sein des systèmes éducatifs	130	<b>Tableau 7.7</b> : Comparaison du nombre d'emplois de cadres disponibles avec le nombre de primo-demandeurs d'emploi diplômés de l'enseignement supérieur	202
<b>Tableau 5.1</b> : répartition de la population de 15-49 ans selon le type d'enseignement (%)	140	<b>Tableau 7.8</b> : Appréciation qualitative de l'impact du niveau initial d'éducation sur la croissance économique entre 1970 et 2003	207
<b>Tableau 5.2</b> : Répartition des formés de l'enseignement non formel selon leurs caractéristiques individuelles et sociales (%)	141	<b>Tableau 7.9</b> : Comparaison des performances des groupes de pays (1970-2003)	208
<b>Tableau 5.3</b> : Impact de l'enseignement non formel en termes d'alphabétisation	142	<b>Tableau 8.1</b> : Admission et rétention des 28 pays susceptibles de ne pas atteindre la SPU dans les conditions actuelles de scolarisation, (année 2004/05 ou année proche)	214
<b>Tableau 5.4</b> : Effets de l'enseignement non formel par rapport à l'absence d'instruction	144		
<b>Tableau 5.5</b> : Pourcentage cumulé de réussite aux différents items selon les opérateurs	147		
<b>Tableau 5.6</b> : Variance des acquis (%) associée aux différents groupes de variables	148		

## G R A P H I Q U E S

<b>Graphique 1.1</b> : Les principales étapes de l'approche programme	35
<b>Graphique 1.2</b> : Les analyses sectorielles en Afrique	36
<b>Graphique 1.3</b> : Evolution de la part de l'Afrique dans le montant d'APD global	44
<b>Graphique 1.4</b> : Poids des différents niveaux d'enseignement dans l'APD pour l'éducation (Afrique subsaharienne)	46
<b>Graphique 1.5</b> : Part de l'aide extérieure pour l'éducation à destination de l'enseignement primaire et selon le taux d'achèvement (TAP) de cet enseignement (année 2005)	47
<b>Graphique 1.6</b> : Part des dépenses courantes d'éducation dans les dépenses de l'Etat	53
<b>Graphique 2.1</b> : Situation de quelques pays au regard des taux brut de scolarisation, taux brut d'admission et taux d'achèvement du cycle primaire, année 2004/05 ou proche	64
<b>Graphique 2.2</b> : TBA filles vs TBA garçon, région Afrique, année 2004/05 ou proche	66
<b>Graphique 2.3</b> : Comparaison du taux d'achèvement du primaire garçon - filles, année 2004/05 ou proche	67
<b>Graphique 2.4</b> : Parité selon le genre, indices calculés sur la base du TBA et du TAP, année 2004/05 ou proche	68
<b>Graphique 2.5</b> : Accroissement annuel moyen du TBA : période 1990-2000 et 2000-2004, région Afrique	71
<b>Graphique 2.6</b> : Accroissement annuel moyen du TAP : période 1990-2000 et 2000-2004, région Afrique	74
<b>Graphique 2.7</b> : Pourcentages de redoublants en 1990/91 et 2000/01 ou années proches	77
<b>Graphique 2.8</b> : Pourcentages de redoublants en 2000/01 et 2004/05, ou années proches	77
<b>Graphique 2.9</b> : Taux d'achèvement du primaire à l'horizon 2014/15, révisions des estimations	80
<b>Graphique 3.1</b> : TBS aux deux cycles du secondaire en 2004/05 (ou proche)	88
<b>Graphique 3.2</b> : Taux de transition et taux de rétention au 1 <sup>er</sup> cycle du secondaire général en 2004/05 (ou proche)	90
<b>Graphique 3.3</b> : Taux de transition et taux de rétention au 2 <sup>nd</sup> cycle du secondaire général en 2004/05 (ou proche)	90
<b>Graphique 3.4</b> : Couverture de l'ETFP en 2004/05 (ou proche)	92
<b>Graphique 3.5</b> : Part des effectifs de l'ETFP dans l'enseignement secondaire en 2004/05 (ou proche)	93
<b>Graphique 3.6</b> : Couverture au niveau de l'enseignement supérieur en 2004/05 (ou proche)	94
<b>Graphique 3.7</b> : Part des filles dans l'enseignement secondaire général en 2004/05 (ou proche)	95
<b>Graphique 3.8</b> : Taux d'encadrement dans l'enseignement secondaire (général et EFTP) en 2004/05 (ou proche)	97
<b>Graphique 3.9</b> : Taux d'encadrement dans l'enseignement supérieur en 2004/05 (ou proche)	98

<b>Graphique 3.10</b> : Taux d'accès en 2000/01 et en 2004/05 (ou proches) au premier cycle du secondaire	99	<b>Graphique 6.4</b> : Facteur multiplicatif du nombre d'élèves à scolariser supérieur à 5 dans le secondaire selon une hypothèse de la réalisation d'une éducation universelle de neuf ou dix années	164
<b>Graphique 3.11</b> : Taux d'accroissement annuel moyen de la couverture de l'EFTP entre 2000/01 et 2004/05 (ou proches)	100	<b>Graphique 6.5</b> : Nombre d'étudiants dans l'enseignement supérieur africain entre 1980 et 2004 en milliers, et projections en 2015 selon trois scénarios	168
<b>Graphique 3.12</b> : Taux d'accroissement annuel moyen de la couverture de l'enseignement supérieur entre 2000/01 et 2004/05 (ou proches)	101	<b>Graphique 6.6</b> : Facteur d'augmentation du nombre d'étudiants dans l'enseignement supérieur africain entre 2004 et 2015, compte tenu des rythmes d'expansion actuels (simulations)	169
<b>Graphique 3.13</b> : Taux d'accroissement annuels moyens des taux d'accès au secondaire général entre 1990 et 2000 et entre 2000 et 2004	102	<b>Graphique 6.7</b> : Evolution du rapport entre les dépenses courantes et les ressources publiques pour l'enseignement supérieur pour les 30 pays, scénario de statu quo, 2005-2015	173
<b>Graphique 3.14</b> : Taux d'accès au secondaire général en 2000 et taux de croissance annuel moyen de l'accès entre 2000 et 2004	103	<b>Graphique 7.1</b> : Taux de chômage en Afrique subsaharienne, 1995-2004 (%)	193
<b>Graphique 3.15</b> : Taux d'accroissement annuels moyens des effectifs en 1 <sup>ère</sup> année du secondaire général entre 1990 et 2000 et entre 2000 et 2004	104	<b>Graphique 7.2</b> : Proportion d'emplois modernes dans un échantillon de pays africains	197
<b>Graphique 3.16</b> : Décomposition du gain dans l'accès au 1 <sup>er</sup> cycle du secondaire entre 2000 et 2004	106	<b>Graphique 8.1</b> : Proportion d'élèves de 6 <sup>ème</sup> année atteignant le niveau 4 en lecture aux tests du SACMEQ II	216
<b>Graphique 4.1</b> : Les scores de mathématiques et de lecture aux tests SACMEQ II	115		
<b>Graphique 4.2</b> : Les scores de mathématiques et de français aux tests PASEC de 5 <sup>ème</sup> année (score sur 100)	116		
<b>Graphique 4.3</b> : Mesure de l'alphabétisation après 6 années de scolarité primaire	118		
<b>Graphique 4.4</b> : Relation entre progrès quantitatif et qualitatif sur la période 1970-1990	122		
<b>Graphique 4.5</b> : Acquisitions et accès en 5 <sup>ème</sup> année de l'enseignement primaire dans la perspective de la scolarisation primaire universelle en 2015	123		
<b>Graphique 4.6</b> : Acquisitions et accès en 6 <sup>ème</sup> année de l'enseignement primaire	125		
<b>Graphique 4.7</b> : Le poids des différentes catégories de facteurs dans le processus d'acquisition dans 10 pays d'Afrique subsaharienne	128		
<b>Graphique 4.8</b> : Les différences de performances à ressources identiques au sein d'un système éducatif : l'exemple du Cameroun en 5 <sup>ème</sup> année (sous-système francophone)	131		
<b>Graphique 5.1</b> : Performances de l'enseignement non formel et de l'enseignement formel en termes d'alphabétisation	143		
<b>Graphique 6.1</b> : Facteur multiplicatif du nombre d'élèves à scolariser dans le secondaire inférieur à 2 selon une hypothèse de non atteinte de la SPU et de statu quo sur les paramètres du secondaire	163		
<b>Graphique 6.2</b> : Facteur multiplicatif du nombre d'élèves à scolariser dans le secondaire supérieur à 2 selon une hypothèse de non atteinte de la SPU et de statu quo sur les paramètres du secondaire	163		
<b>Graphique 6.3</b> : Facteur multiplicatif du nombre d'élèves à scolariser inférieur à 5 dans le secondaire selon une hypothèse de la réalisation d'une éducation universelle de neuf ou dix années	164		

# DKR+7 éditorial

**Par Dr. Lalla Aïcha Ben Barka**

Directrice du Bureau Régional de l'UNESCO pour l'Education en Afrique (BREDA)







**C**e second rapport du Bureau Régional de l'UNESCO pour l'Education en Afrique sur l'Education pour tous en Afrique complète le précédent publié en 2005, tout en bénéficiant, du fait de la mobilisation des données les plus récentes couvrant l'année 2004-2005 ou 2005-2006, du recul nécessaire à un bilan précis des conséquences du Forum de Dakar. Ce bilan n'est pas seulement limité à l'évolution des scolarisations. Il concerne les changements institutionnels intervenus depuis cette date. Ils sont nombreux et consacrent de nouvelles pratiques de la part des Etats, des partenaires techniques et financiers, des institutions sous régionales et régionales. Ce bilan concerne également le suivi des engagements financiers de la communauté internationale. Dans la continuité du précédent rapport, il convenait de mesurer précisément les évolutions en matière de scolarisation primaire universelle. Il nous a paru important d'aller au-delà et de tenter d'apprécier également les conséquences de ces évolutions : d'abord en termes de qualité des apprentissages, puisque la marche vers la scolarisation primaire universelle (SPU) fait craindre à nombre d'observateurs que celle-ci ait été sacrifiée sur l'autel du taux d'achèvement ; ensuite, en s'interrogeant sur la marginalisation de l'enseignement non formel dans la mobilisation actuelle en faveur de l'enseignement primaire ; enfin, en matière de dynamique des scolarisations au niveau des enseignements post-primaires.

Le bilan d'ensemble est positif. Le Forum de Dakar a changé la donne et rompu avec de longues années au cours desquelles ne s'échangeaient que bonnes paroles et bonnes intentions. La mobilisation a été réelle, tant au niveau des Etats que de la communauté internationale ; elle se traduit très concrètement par une hausse des indicateurs de scolarisation dans l'enseignement primaire (accès, achèvement) aussi importante entre 2000 et 2005 qu'entre 1990 et 2000. Nous avons ré-estimé sur cette base les projections quant à l'atteinte de la SPU en 2015 qui avaient été faites dans le précédent rapport : 15 pays seront en mesure d'atteindre l'objectif. Ceux qui ne l'atteindront sans doute pas, qui pour la plupart d'entre eux accusaient un retard très important en 2000, s'en sont néanmoins beaucoup rapprochés en 2005. Pour ces derniers pays, le chantier de la SPU restera ouvert au-delà de l'année 2015 ; pour tous les pays africains celui de sa consolidation devrait demeurer prioritaire. Cette consolidation concerne le maintien du niveau d'achèvement, qui a baissé sur la période récente pour quelques pays qui en 2000 étaient pratiquement parvenus à l'objectif de scolarisation primaire universelle, mais aussi, et surtout, l'amélioration de la qualité des apprentissages.

Cette consolidation des objectifs quantitatifs et qualitatifs de la SPU n'est pas que l'affaire des Etats. Si la communauté internationale s'est fortement mobilisée à la suite du Forum de Dakar, des signes d'essoufflement sont perceptibles en matière de financement, alors même que les promesses initiales n'ont été que partiellement tenues, tant dans le volume de l'aide que dans son affectation. Même, l'initiative Fast Track qui est la plus caractéristique de cette évolution des pratiques de l'après Dakar, en promouvant l'élaboration et le partage des « plans crédibles » et en formalisant les nouvelles orientations de la coopération internationale (harmonisation, alignement, aide-programme), ne semble pas assurée aujourd'hui de disposer des moyens nécessaires à ses ambitions.

Comme le montre le rapport, il est possible d'augmenter la scolarisation sans pour autant sacrifier la qualité : certains pays, une majorité, ont réussi à concilier forte croissance des effectifs et qualité des apprentissages alors que d'autres n'y sont pas parvenus. Au-delà de ce résultat, qui tranche avec l'opinion commune sur le sujet et confirme l'existence de politiques permettant de concilier ces deux objectifs souvent présentés comme contradictoires, la qualité de l'enseignement primaire reste cependant

problématique sur l'ensemble du continent. Dans les comparaisons internationales, les meilleurs pays africains sont très nettement distancés. Au niveau continental, la proportion d'enfants qui atteint un seuil minimal d'acquisition est faible, y compris parmi les pays où la scolarisation primaire est déjà très développée. C'est assurément un des chantiers prioritaires pour les années à venir. Il passe par l'élaboration de nouveaux instruments d'évaluation au niveau continental, mais aussi, par la promotion de politiques locales de gestion de la qualité dans chacun des Etats, politiques dont le rapport dresse les contours.

Si ce chantier de la SPU reste actif et justifie une remobilisation de la communauté internationale, d'autres s'ouvrent qui vont mériter dans les années à venir une attention tout aussi soutenue. Le premier est celui de l'enseignement non formel et de sa contribution à la politique globale de lutte contre l'analphabétisme. Le second, beaucoup plus vaste et plus complexe, concerne les enseignements post-primaires.

Parce que la SPU n'est pas encore pour de nombreux pays africains une réalité, mais aussi parce qu'il peut constituer un préalable à la formation professionnelle de nombreux acteurs des marchés du travail informels, et ainsi faciliter l'insertion des jeunes, l'enseignement non formel aura un rôle important à jouer dans les années à venir. Le rapport montre qu'il peut être efficace, notamment en matière d'alphabétisation, mais suggère que le peu d'intérêt porté à la question de l'évaluation des programmes constitue sans doute un sérieux handicap dans une concurrence inévitable avec les moyens mobilisés pour l'enseignement formel. Il est urgent de promouvoir un changement des pratiques en la matière et de suivre l'exemple de l'enseignement primaire pour lequel la multiplication des évaluations, en permettant le repérage de quelques « bonnes pratiques », a assurément favorisé la mobilisation dont il a bénéficié.

Le chantier des enseignements post-primaires s'ouvre aujourd'hui avec un réel caractère d'urgence. En réalité, il fut toujours ouvert, mais sans doute a-t-il été négligé, et peut être était-il nécessaire qu'il le soit, au nom de la mobilisation autour d'un objectif simple, évident, consensuel, permettant à tous les acteurs, nationaux et internationaux, de mettre en œuvre des pratiques renouvelant profondément les modalités d'élaboration, de financement et de pilotage des politiques éducatives. Sans doute a-t-il aussi été

négligé parce qu'il est très difficile à gérer techniquement et socialement. Les connaissances sur la manière d'organiser l'enseignement professionnel et technique, l'enseignement secondaire, l'enseignement supérieur, sans parler de la définition de leur contenu, ne sont pas partagées comme pouvait l'être celles, beaucoup mieux balisées, concernant l'enseignement primaire ; autre différence de taille avec l'enseignement primaire, ces niveaux d'enseignement n'ont, pour la plupart d'entre eux, pas vocation à un accès universel. Ceci impose une réflexion sur les principes techniques et sociaux du rationnement qui doit nécessairement s'opérer.

Le rapport se penche longuement sur cette question de la réforme des enseignements post-primaires. Il le fait en privilégiant une orientation, celle de la promotion de véritables politiques sectorielles, et un mode d'analyse, celui d'une analyse économique et financière de l'évolution souhaitable de ces niveaux d'enseignement. Ce point de vue n'épuise évidemment pas le sujet. Il définit l'espace des possibles et devrait à ce titre constituer le point de départ d'un véritable débat de fond sur le contenu des politiques à conduire.

La réforme des enseignements post-primaires en Afrique ne se justifie pas seulement en regard de la croissance récente des effectifs de l'enseignement primaire. Elle est une nécessité en regard de leurs missions actuelles, souvent peu en phase avec le contexte de nombreux pays africains, de leur pertinence modeste en matière de contenus et de qualité, enfin de leur fréquent décalage avec les opportunités d'emplois. Cette situation plaide pour la mise en œuvre de véritables politiques sectorielles, embrassant tous les niveaux éducatifs dans une logique d'arbitrage privilégiant l'intérêt collectif. Le défi qui se pose demain à la plupart des pays africains n'est pas de réussir la SPU, ils y parviendront, mais de structurer l'ensemble de leur système éducatif pour tirer le meilleur profit de cette importante réalisation. Il faut assurément concevoir au plus vite des formes d'enseignement professionnel qui permette une insertion rapide à un grand nombre de jeunes sortant de l'enseignement primaire et des autres niveaux d'enseignement, préparer et, déjà pour certains pays, mettre en œuvre un solide enseignement de base dépassant les frontières traditionnelles du primaire, hausser le niveau de qualité de l'enseignement secondaire long et de l'enseignement supérieur qui en s'éloignant des standards internationaux ne sont plus en situation de jouer le rôle qui est le leur. L'énoncé des objectifs

ne définit pas les réformes à entreprendre ni leur ampleur, qui dépasse de très loin celle ayant favorisé l'atteinte de la SPU, notamment si l'on tient compte du fait qu'elles supposent une mise en cohérence, et dans de nombreux cas une complète redéfinition, des contenus des différents enseignements.

Ces politiques sont fortement contraintes. En matière de financement, rares sont les pays qui seraient en mesure de soutenir sur le moyen terme les rythmes actuels d'expansion des enseignements post-primaires dans le cadre de leur budget ; en matière de débouchés, il existe d'ores et déjà dans de nombreux pays de profonds déséquilibres, notamment pour les diplômés les plus élevés. C'est dans ce contexte que devront être définis des « plans crédibles pour l'ensemble du secteur ».

Ces plans ne relèvent pas d'un modèle unique qui n'aurait d'ailleurs aucun fondement tant la situation des différents pays est variée aussi bien en termes de structure et de dynamique des scolarisations, que de situation économique ou de modalités de financement. Ils doivent d'abord être guidés par la promotion systématique de l'intérêt collectif. Ils n'appellent pas non plus nécessairement de solutions communes du fait de la variété des modes d'organisation et de financement possibles, mais des solutions qui prennent en compte les contraintes évoquées précédemment. Dans cet esprit, le rapport suggère quelques « repères pour l'action ». Ils concernent les priorités, l'agenda, les modalités de financement, les outils techniques et institutionnels, dont la définition sera nécessaire aux réformes à entreprendre. Ils ouvrent le débat, qui devra nécessairement être élargi à de nombreuses autres dimensions, et auquel le BREDA entend participer activement.

Le Forum de Dakar a indéniablement lancé une dynamique, favorisé des pratiques nouvelles, dont les résultats sont aujourd'hui tangibles. L'étape de la SPU franchie, ou en voie de l'être, il en reste évidemment d'autres à parcourir, dont on peut penser qu'elles seront d'autant plus aisées à franchir qu'elles s'inscriront dans ce même contexte d'ambition, de dialogue et de transparence.

Enfin, tous ceux qui liront ce rapport, se rendront bien compte qu'en arrière plan et en filigrane se situe tout le débat, dont on ne peut faire l'économie, sur les choix de société qui sont pour une large part à l'origine de problèmes et d'impasses pour les systèmes éducatifs africains.





Ce rapport est structuré en deux parties :  
une partie analytique et une partie statistique

**La partie analytique, introduite par l'exposé de problématique générale comprend huit chapitres :**

- le premier traite des changements institutionnels intervenus depuis le Forum de Dakar et de la mise en place des mécanismes de suivi qui ont vu le jour tant au niveau national qu'international ;
- le second chapitre établit un état des lieux de l'enseignement primaire à mi chemin de la date butoir pour les objectifs de Dakar, abordant par ailleurs les dynamiques observées ainsi que les perspectives envisageables à l'horizon 2015 ;
- le troisième chapitre examine le niveau de développement des enseignements post-primaires ainsi que les dynamiques que l'on y observe ;
- le quatrième chapitre porte sur la qualité des apprentissages au sein de l'école africaine, tant du point de vue de la mesure que des éléments de gestion de celle-ci ;
- le cinquième chapitre traite de la place de l'enseignement non formel dans le contexte actuel de l'EPT, sous l'angle de ses effets sociaux et de la qualité des apprentissages ;
- le sixième chapitre aborde les questions de soutenabilité financière des stratégies de développement des enseignements post-primaires ;
- le septième chapitre vient en complément, en se penchant sur la soutenabilité sociale et économique du développement des enseignements post-primaires ;
- Le huitième et dernier chapitre synthétise l'ensemble des résultats obtenus tout en proposant de nouveaux repères pour l'action.

**La partie statistique comprend deux entrées :**

- Une entrée par pays constituée de 53 doubles pages, chacune renvoyant à un Etat du continent ;
- Une entrée par indicateurs, sous la forme de tableaux récapitulatifs.

Des définitions et encadrés méthodologiques complètent cette partie statistique.

Plusieurs itinéraires et niveaux de lecture sont possibles. Mais le projet des auteurs est de faire en sorte que les informations, les analyses et les recommandations soient structurées en références les unes par rapports aux autres.



# Introduction

Au premier tiers<sup>1</sup> de la période fixée en 2000 à Dakar pour l'atteinte de la scolarisation primaire universelle (SPU), le présent rapport dresse un bilan le plus précis possible des évolutions observées en Afrique et tente d'identifier les succès et les échecs pour en tirer des leçons utiles. Il examine les conséquences de cette évolution vers la SPU, notamment en matière de qualité des apprentissages, de dynamique de développement des enseignements post-primaires dont il étudie la soutenabilité sociale, économique et financière. Il tire de ces différentes évolutions la conclusion que de véritables politiques sectorielles s'imposent avec urgence dans un grand nombre de pays, politiques qui réclament de nouveaux outils d'investigation et de nouveaux cadres d'intervention.

**Le Forum de Dakar a indéniablement changé la donne en matière de développement de l'éducation.** Au plan institutionnel d'abord, les changements sont manifestes et concernent l'engagement des Etats et celui des bailleurs. Au plan des réalisations ensuite, puisque de réels progrès ont été enregistrés vers la satisfaction des objectifs fixés. La marche vers la SPU est devenue une réalité en Afrique, même si, pour de nombreux pays, on peut penser qu'elle n'interviendra pas en 2015. Elle s'accompagne dans l'enseignement primaire d'une réduction des inégalités de genre et dans une moindre mesure des disparités géographiques.

La négociation autour d'un « plan crédible » a favorisé la réalisation de diagnostics approfondis et partagés du fonctionnement du secteur. Les activités s'inscrivent dans le cadre large de réduction de la pauvreté et de soutien au développement. Les avancées en matière d'harmonisation et d'alignement de l'aide sont réelles. **Dans de nombreux pays les coordinations de bailleurs ont mis en place un dialogue confiant avec les Etats qui permet de progresser vers une globalisation des actions** (aides programme et budgétaire) et la prise en charge de dépenses courantes. Ces mécanismes sont appelés à évoluer encore, notamment au plan de l'élaboration de règles d'instruction et de décision communes entre les partenaires techniques et financiers. Ils témoignent cependant des changements importants intervenus dans les pratiques de coopération et marquent la disparition progressive de la concurrence entre les intervenants. La coordination des actions dans la perspective d'une aide programme remplace progressivement la juxtaposition de projets, développés en dehors des administrations nationales et souvent sans réel impact sur ces dernières en termes de capacité d'analyse et d'action. Chacun des partenaires prend aujourd'hui plus que par le passé le risque de la transparence : les Etats en inscrivant les programmes de développement sectoriel dans des documents ouverts au débat social et en explicitant les modalités de financement de ces programmes ; les bailleurs, en rendant publics leurs analyses et leurs engagements. L'initiative Fast Track a systématisé ce nouveau type de relations et en constitue assurément l'élément le plus emblématique sur la période récente. Cependant, si la mobilisation internationale a été forte, elle reste nettement en deçà des besoins et des engagements pris. Elle connaît même, depuis peu, un relatif essoufflement qui suscite quelques inquiétudes.

**Les données internationales mobilisées dans ce rapport font état des progrès indéniables accomplis en matière de scolarisation primaire en Afrique** : ces progrès concernent clairement l'accès et récompensent les efforts accomplis du côté de l'offre, mais aussi ceux consacrés à la mobilisation des populations. Des difficultés en matière d'achèvement demeurent et compromettent encore pour de nombreux pays l'objectif de la SPU à l'horizon 2015. Elles ne doivent pas être considérées systématiquement comme des échecs de la mobilisation pour la SPU dès lors qu'elles correspondent à l'accueil des

<sup>1</sup> Si l'on se réfère à la date des données disponibles les plus récentes (2004/05 et plus rarement 2005/06).

populations les plus fragiles (pauvreté, faiblesse de la demande d'éducation,...) restées jusqu'ici en dehors de l'école. Elles n'en marquent pas moins la limite de politiques essentiellement axées sur l'offre et renforcent la nécessité de prendre en compte les caractéristiques de la demande de ces populations défavorisées : au plan pédagogique d'abord, par l'adoption de pratiques d'enseignement et de passage de classe plus adaptées à leur situation spécifique, au plan économique ensuite, la gratuité pouvant ne pas constituer pour les familles les plus démunies une condition suffisante au maintien à l'école.

Le bilan dressé dans ce rapport ne se limite pas aux changements importants enregistrés dans les réalisations et les mécanismes de coopération. Il concerne également les conséquences de ce mouvement général d'extension des scolarisations. **Il tente de répondre aux interrogations sur l'évolution de la qualité des apprentissages, sur la place que l'enseignement non formel et les programmes spécifiques d'alphabétisation sont susceptibles de tenir dans ce mouvement général et enfin aux inquiétudes que peut susciter le développement rapide des enseignements post-primaires.**

Les contraintes qui pèsent sur le développement des systèmes éducatifs ont conduit à une révision à la baisse des normes de recrutement et de formation professionnelle des enseignants ainsi qu'à une élévation fréquente des tailles de classe. Ces orientations font craindre que l'évolution vers la SPU s'accompagne d'une baisse de la qualité des apprentissages. Si une telle interrogation est légitime et témoigne du souci de tirer le meilleur profit du développement de la scolarisation, elle n'en est pas moins contradictoire avec les (rares) résultats des évaluations des facteurs de la qualité des apprentissages : ils montrent assez systématiquement que les conséquences d'une hausse limitée de la taille moyenne des classes sur la qualité sont faibles. Dans les pays où des comparaisons directes ont été possibles, on observe que l'efficacité pédagogique des « nouveaux » maîtres ne diffèrent pas en moyenne de celle des enseignants recrutés à un plus haut niveau de formation initiale et ayant bénéficié d'une formation professionnelle longue. Dans le rapport, la mobilisation d'enquêtes ménages conduit à des résultats du même ordre et ne fait pas apparaître une liaison négative systématique entre développement quantitatif de l'enseignement primaire et qualité de l'enseignement, mesurée par la proportion d'adultes durablement alphabétisés après un cycle primaire complet. **Une majorité de pays semble avoir concilié croissance des effectifs et maintien de la qualité des apprentissages.** Ceci se vérifie également sur les rares données temporelles disponibles en matière de mesure des apprentissages scolaires des élèves. Certains pays ont clairement amélioré la couverture du cycle sans baisse de la qualité, d'autres ne sont pas parvenus à maintenir cet équilibre entre quantité et qualité. Dans ce domaine, le choix des politiques les plus efficaces est donc déterminant et l'arbitrage quantité/qualité ne constitue pas un passage obligé.

Les inquiétudes concernant la place de l'enseignement non formel et de l'alphabétisation dans le mouvement général de promotion de l'EPT sont assurément justifiées par la faible attention qu'y portent les Etats et les partenaires techniques et financiers (PTF). Alors que les besoins resteront importants pour de nombreuses années encore, ce désintérêt peut s'expliquer en partie par la professionnalisation médiocre du secteur et la rareté des informations disponibles sur la couverture et l'efficacité des dispositifs mis en place. Un effort particulier a été fait dans le rapport pour aborder cette question. L'exploitation de ces données permet de constater que **les différents programmes d'enseignement non formel ont principalement des effets en termes d'alphabétisation mais ne permettent que rarement un changement dans les comportements des bénéficiaires, en particulier dans les pratiques de régulation des naissances et de santé** qu'on pense souvent positivement liées à la mise en œuvre de ces programmes. Les données traitées permettent de vérifier que ces effets sont surtout très variables d'un pays à l'autre et donc qu'il existe à l'évidence des politiques plus efficaces que d'autres qu'il conviendrait d'identifier.



Si les années récentes ont vu croître les effectifs de l'enseignement primaire, les évolutions qui ont concerné les enseignements post-primaires n'ont pas été moins importantes. Au-delà de l'effet mécanique lié au développement de l'enseignement primaire, **on assiste clairement à une élévation de la demande d'éducation dans l'enseignement secondaire et dans le supérieur.** Cette évolution pouvait légitimement être anticipée. L'argumentaire qui soutient la SPU fait référence aux bénéfiques collectifs du développement de l'enseignement de base. La diffusion plus large de ce niveau d'enseignement réduit sa valeur privée et constitue une forte incitation à la poursuite d'études dans un processus où les diplômés assurent également une plus grande visibilité pour leurs détenteurs dans la concurrence pour les emplois disponibles. **Cette croissance des enseignements post-primaires doit rapidement amener à une prise en compte plus explicite de ces niveaux d'enseignements dans la définition et l'évolution de plans « crédibles » de développement des systèmes éducatifs,** principalement centrés jusqu'à ce jour sur la sécurisation du financement de l'expansion de l'enseignement primaire. La question de la soutenabilité physique et financière de cette expansion des enseignements post-primaires est posée tout comme celle de sa soutenabilité économique et sociale.

Rares sont les pays africains qui seront en mesure de faire face à une poursuite sur le long terme de la croissance actuelle des effectifs des enseignements secondaire et supérieur dans le cadre de la structure présente du financement. Des projections font apparaître des déficits de financement très élevés dont on peut penser qu'ils se traduiraient par une dégradation forte des conditions d'accueil et de la qualité des enseignements et pourraient compromettre en retour la stabilisation de la SPU (maintien de l'accès, amélioration de la rétention et de la qualité). Les retards pris par la communauté internationale dans le financement de la SPU ne laissent pas espérer une forte prise en charge de ces dépenses supplémentaires.

La question de la soutenabilité économique et sociale du développement des enseignements post-primaires est plus délicate à traiter car, plus qu'au niveau de l'enseignement primaire, on peut y observer une divergence importante des intérêts individuels et de l'intérêt collectif. La généralisation de l'alphabétisation profite à la collectivité à travers son impact positif sur le développement économique et social. Elle apporte aux individus, outre des gains de productivité dans un large spectre d'activités, la satisfaction d'un droit fondamental. **Les bénéfiques collectifs retirés du développement des enseignements post-primaires sont avant tout fonction de leur pertinence économique, en quantité comme en qualité.** Or, sur ces deux plans, nombre de pays sont d'ores et déjà en situation de déséquilibre : l'enseignement général y est sur-représenté par rapport à l'enseignement professionnel ; le chômage des diplômés constitue une réalité déjà ancienne, structurelle, le nombre de sortants diplômés de l'enseignement supérieur dépassant de façon parfois caricaturale le nombre d'emplois de ce niveau disponibles dans le secteur formel (cadres supérieurs, cadres moyens). Dans cette situation de pénurie s'enclenche un véritable cercle vicieux de course aux diplômés et de pérennisation dans le statut d'étudiant qui accélère encore la demande d'éducation. A terme, l'intérêt individuel (positionnement sur le marché) diverge totalement de l'intérêt collectif (bénéfice de l'emploi dans les filières correspondant à la formation reçue). Dans ce contexte, pour les pays qui connaissent déjà une situation de fort déséquilibre, l'accélération de la demande d'enseignement post-primaire conduira à des situations économiquement, socialement et politiquement ingérables.

L'intégration de ces problématiques dans les plans de développement des systèmes éducatifs ne va pas de soi, car on quitte le domaine consensuel qui a accompagné et justifié le soutien à la SPU pour des politiques techniquement moins affirmées et socialement plus douloureuses. Par définition, la SPU ne comporte pas de restriction quantitative et ne pose pas d'insurmontables problèmes de mise en œuvre. **La gestion des enseignements post-primaires, dont la frontière avec l'enseignement primaire est évidemment mouvante et peut englober ou non l'accès au collège, est plus délicate. La régulation individuelle étant peu opérante, il importe de mettre en œuvre des processus permettant de contrôler et d'orienter les flux.** Ces deux activités posent à la fois des

problèmes techniques et des problèmes sociaux relativement interdépendants. Au plan technique, ces activités nécessitent de déterminer la quantité de personnes à former aux différents niveaux et dans les différents types d'enseignement, d'identifier les niveaux et types d'enseignement et les filières les plus utiles ; elles supposent également la mise en place de procédures conduisant les individus à faire des choix conformes à ceux de la collectivité. Au plan social, la question posée est directement liée à l'existence d'un rationnement et aux bases sur lesquelles celui-ci repose.

Les questions techniques et sociales posées par la gestion des enseignements post-primaires n'ont pas de réponses simples. C'est sans doute cette complexité qui a souvent conduit à renoncer à les poser par le passé. Les projections en matière d'effectifs et en termes financiers présentées dans ce rapport justifient qu'elles le soient de façon urgente et qu'on prenne le risque de définir quelques « repères pour l'action ». Ces repères concernent les conditions techniques de la régulation et de l'orientation des flux et la gestion la plus juste socialement d'une prise en charge d'une partie des coûts de l'éducation post-primaire par les familles, inévitable dans de nombreux pays, compte tenu de la faible soutenabilité financière du développement de ces niveaux d'enseignement.

**Le premier de ces repères est la référence à une véritable vision sectorielle.** Il y a peu d'intérêt à considérer les améliorations qui peuvent être apportées dans chacun des sous-secteurs du système éducatif sans référence à la contrainte globale de cohérence de ses productions eu égard aux besoins collectifs et à celle du financement public. Ces contraintes renforcent le besoin de définir des priorités : **achever la SPU dans les meilleures conditions, préparer un passage rapide à un enseignement de base étendu, préserver un enseignement secondaire et un enseignement supérieur de qualité, développer, enfin et surtout, des enseignements techniques et professionnels pertinents prenant l'insertion des jeunes comme premier objectif.** Ces contraintes imposeront dans de nombreux pays une régulation des flux. Pour les pays qui accusent encore un important retard en matière d'achèvement du primaire, l'hypothèse d'une généralisation rapide d'un enseignement de base de neuf à dix années ne constitue pas une option très réaliste, même s'il convient de considérer cette extension comme un véritable objectif à moyen terme.

**Le second de ces repères est de privilégier le pragmatisme dans la restructuration de l'ensemble du secteur.** Si l'on ne sait pas aujourd'hui identifier facilement les besoins à court terme des différents marchés du travail, au moins peut-on, par des analyses succinctes de ces marchés, anticiper les ordres de grandeur correspondant aux capacités d'absorption des sortants des différents niveaux et types d'enseignement. A un niveau plus fin, celui des filières et des métiers, les solutions naîtront d'une forte imbrication entre les secteurs de l'enseignement et ceux de la production mais aussi de politiques économiques volontaristes visant des secteurs stratégiques auxquelles s'intégreront des actions de formation ciblées. A ce niveau, on ne parle plus de politiques sectorielles mais de politiques multisectorielles qui exigent une volonté politique forte.

**Le troisième repère a trait à la nécessité d'intégrer la dimension sociale dans toutes les questions de régulation des flux.** Le rationnement de l'accès aux études, via les concours et/ou le financement privé d'une partie des coûts de scolarisation, est souvent rejeté au prétexte qu'il pénalise les plus pauvres. L'argument mérite d'être pris en compte pour que s'ouvre véritablement le débat. Concrètement, ceci revient à suggérer qu'un financement direct par les familles d'une partie des coûts de l'enseignement post-primaire pourrait être également utilisé pour alimenter un programme de subventions à la scolarisation des plus pauvres, à ces niveaux d'enseignement, mais aussi dans l'enseignement primaire où la gratuité ne suffit pas à assurer la scolarisation des plus défavorisés.

L'enjeu de la régulation des flux post-primaires ne saurait se satisfaire d'une privatisation de l'éducation, autre épouvantail qui permet souvent d'écarter le débat. A l'exception de

l'enseignement professionnel qui n'a de sens que dans un partenariat direct avec les acteurs du marché, les éléments évoqués ici concernent la restauration d'une politique publique nationale d'éducation, au niveau de l'ensemble du secteur. Le financement privé partiel de l'éducation n'a pas seulement vocation à pallier les faibles moyens des Etats. Il vise également à rompre avec le cercle vicieux précédemment évoqué en remettant en ligne intérêts collectifs et intérêts privés. L'offre d'enseignements de qualité facilitant une insertion rapide, la hausse du coût privé des études peut être compensée par une élévation des bénéfices réels (et non pas seulement relatifs comme dans la situation de concurrence pour l'emploi). Il donne à l'Etat la possibilité de politiques d'incitation souples et offre une voie permettant de mobiliser les moyens nécessaires au développement d'une véritable politique sociale de promotion des plus pauvres par l'école. Cela ne signifie évidemment pas qu'il n'y aurait pas la place pour un large secteur privé d'enseignement aux niveaux des enseignements secondaire et supérieur. Il s'agit plutôt de définir les conditions d'un véritable partenariat public privé qui n'a de sens qu'en référence à la restauration d'un secteur public capable d'édicter des normes et des critères de qualité.

Le principal enseignement de ce bilan et des perspectives que dressent les évolutions enregistrées depuis le Forum de Dakar est sans doute la nécessité d'un recentrage sur les spécificités nationales. Dans ce contexte, **le quatrième et dernier repère concerne la nécessaire évolution des outils et des cadres d'intervention propres à la définition, l'appréciation et la détermination de ces politiques sectorielles.** Dans une perspective sectorielle véritable, les outils de diagnostic mobilisés dans l'examen des systèmes éducatifs et la définition des politiques éducatives doivent à l'avenir permettre une prise en compte plus fine de l'ensemble des sous secteurs et étendre les analyses consacrées à la situation de l'emploi sur la base des nouvelles données qui devraient être produites par les Etats. De même, l'appréciation des marges de manœuvre financières, basée sur des modèles de simulations qui visaient en premier lieu à sécuriser le financement national et international destiné à l'enseignement primaire, devrait être élargie aux politiques spécifiques envisagées pour l'ensemble des autres sous secteurs. Ces éléments d'arbitrages s'inscrivent depuis le Forum de Dakar dans des cadres de dialogue et d'intervention dont on peut se demander s'ils seront en mesure de traiter des questions plus complexes que celles qu'ils ont eu à considérer dans leurs premières années d'existence. C'est le cas des différentes instances de suivi de l'EPT, dont l'activité de plaidoyer devrait s'étendre à cette vision sectorielle ; c'est le cas également des coordinations des PTF qui mettent en œuvre les nouveaux principes de l'aide. D'une manière générale, ces cadres d'interventions auront sans doute à hausser fortement leur capacité technique d'analyse et de conseil pour jouer un véritable rôle dans l'appui à ces politiques plus complexes.