

# **La question enseignante dans la perspective de la scolarisation primaire universelle en 2015 dans les pays CEDEAO, CEMAC et PALOP**

Kokou Amelewonou  
Mathieu Brossard  
Luc-Charles Gacougnolle  
Pôle de Dakar

La dernière décennie a été la scène de multiples initiatives internationales en faveur de l'éducation, dont tout le monde s'accorde aujourd'hui à dire qu'elle est un élément indispensable au développement durable, économique et humain, aussi bien sur le plan individuel que collectif.

Les objectifs de l'Education Pour Tous (EPT) en général, et l'éducation primaire en particulier, qui constituent des éléments clés de la constitution de capital humain, font l'objet de plusieurs engagements multilatéraux. Soutenu au Forum Mondial de Dakar en Avril 2000, l'objectif d'une scolarisation primaire universelle (SPU) de qualité à l'horizon 2015 a d'ailleurs été repris peu de temps après d'une part comme un des principaux Objectifs de Développement du Millénaire, et d'autre part comme objectif phare de l'initiative multi-partenaire « EPT financement accéléré » (Fast Track), en cours de mise en œuvre dans une dizaine de pays.

Malgré l'engagement des pays du Nord à financer tout plan de politique sectorielle éducative qui sera jugé crédible, ces objectifs sont de véritables défis pour les pays du Sud qui devront adapter leur système à une demande qui va exploser, sous la double pression de la démographie en fin de transition et de l'accès généralisé à l'école.

Dans ce contexte, le rôle de l'enseignant est plus que jamais central. Il est, par essence, l'interface entre le système éducatif et son public. Il est donc à la fois garant de la politique et de l'intégrité du système, et média d'apprentissage et d'enrichissement de générations d'enfants à qui il doit donner toutes les chances de réussite à travers une éducation de qualité. Le besoin énorme en enseignants que suscitera l'explosion du système nécessite d'ores et déjà d'indispensables réflexions quant aux modes de recrutement, de formation, de rémunération et de déploiement des enseignants.

Cette note a vocation à apporter quelques éléments de documentation sur ces thèmes, à travers quelques questions : De combien d'enseignants faudra-t-il disposer en 2015 ? Combien faudra-t-il alors en recruter durant les prochaines années compte tenu des effectifs qui seront scolarisés mais aussi des départs à la retraite de bon nombre d'entre eux ? Qui seront les enseignants de demain, tant en termes de statut que de formation ? Quelles sont les principales questions de gestion relatives aux enseignants ? Comment améliorer cette gestion, dans des systèmes en forte expansion ?

## 1. Combien d'enseignants faut-il recruter pour atteindre la Scolarisation Primaire Universelle ?

### a. Quels besoins en stock ? Quels besoins en rythme d'expansion ?

L'objectif de scolarisation primaire universelle doit tenir compte d'une contrainte démographique importante : l'accroissement du nombre d'enfants à scolariser. En 1987, on comptait 73 millions d'enfants sur les bancs de l'école africaine ; ils étaient 106 millions en 2001. Selon les projections démographiques de la Division de la Population des Nations Unies et d'une hypothèse de 10% de redoublants dans le cycle primaire, **il faudra, pour atteindre la scolarisation primaire universelle (taux d'accès en 6<sup>ème</sup> année égal à 100% dans tous les pays), scolariser en 2015 près de 180 millions d'enfants africains.**

Le tableau 1 donne l'accroissement du nombre d'élèves observé sur la période 1987-2001 ainsi que les objectifs estimés à l'horizon 2015 (les chiffres par pays sont donnés en annexe, tableau A.1). La comparaison des deux périodes donne une idée du défi à relever.

Tableau 1 : *Accroissement du nombre d'élèves entre 1987 et 2001 et entre 2001 et 2015*

|                    | Elèves scolarisés (en milliers) |         |         | Accroissement annuel moyen passé et requis (%) |           |
|--------------------|---------------------------------|---------|---------|--|-----------|
|                    | 1987                            | 2001    | 2015    | 1987-2001                                      | 2001-2015 |
| CEDEAO             | 19 646                          | 30 141  | 55 043  | + 3,1  | + 4,4     |
| CEMAC              | 3 312                           | 4 976   | 7 989   | + 3,0  | + 3,4     |
| PALOP <sup>1</sup> | 2 524                           | 4 423   | 8 172   | + 4,1  | + 4,5     |
| Afrique            | 72 711                          | 106 140 | 176 208 | + 2,7  | + 3,7     |

Source : *Calculs à partir des données de l'Institut de Statistique de l'UNESCO (ISU) et des données de population des Nations Unies*

Sur l'ensemble du continent africain, le nombre d'élèves a cru en moyenne pendant les années 1987-2001 à un rythme annuel de +2,7% ; pour scolariser jusqu'à la fin du cycle primaire (5 ou 6 années de scolarisation validées) tous les enfants en âge d'aller à l'école d'ici 2015, il est nécessaire que la progression moyenne atteigne +3,7% par an. Si, en moyenne, les pays PALOP et ceux de la zone CEMAC n'auront besoin d'augmenter leurs rythmes de scolarisation que dans une mesure assez faible, ceux de la zone CEDEAO font face à un défi autrement plus considérable. Le nombre d'enfants scolarisés dans la zone devra augmenter de 25 millions entre 2001 et 2015, à comparer à une augmentation de seulement 10 millions entre 1987 et 2001.

Conséquence 1) du nécessaire accroissement du nombre d'élèves et 2) de l'amélioration du taux d'encadrement nécessaire dans beaucoup de pays pour assurer de bonnes conditions d'enseignement, les nombres d'enseignants devront augmenter encore plus que ceux des effectifs scolarisés. Les évolutions passées et futures pour atteindre l'objectif sont très variables d'un pays à l'autre, elles sont présentées dans le tableau 2. Si le rythme moyen annuel de croissance du nombre d'enseignants publics a été sur la période 1987-2001 de +2,3% en Afrique, celui-ci devra s'établir à +2,5% jusqu'en 2015. Mais ces chiffres, comprenant le Maghreb et l'Afrique du Sud, cachent des réalités plus préoccupantes encore pour les 3 espaces d'Afrique noire : **le rythme moyen de croissance devra quasiment être**

<sup>1</sup> Même si cela constitue un abus de langage, le terme 'PALOP' inclue non seulement l'ensemble des pays de langue portugaise mais aussi la Guinée Equatoriale par souci de simplicité de lecture.

**multiplié par 2 dans la CEDEAO** (de +2,5% par an à +4,4%), **par 3 pour les pays PALOP** (de +2,0% à +5,4%) et même **par plus de 4 dans la CEMAC** (de +1,9% à +7,9%).

Tableau 2 : *Accroissement du nombre d'enseignants publics passé et requis*

|                           | Enseignants publics |                  |                  | Accroissement annuel moyen passé et requis (%) |              |
|---------------------------|---------------------|------------------|------------------|--|--------------|
|                           | 1987                | 2001             | 2015             | 1987-2001                                      | 2001-2015    |
| <b>CEDEAO</b>             | <b>490 133</b>      | <b>694 426</b>   | <b>1 262 660</b> | <b>+ 2,5</b>                                   | <b>+ 4,4</b> |
| Bénin                     | 14 067              | 17 266           | 36 036           | + 1,5  | + 5,4        |
| Burkina Faso              | 5 786               | 19 007           | 64 004           | + 8,9  | + 9,1        |
| Cap-Vert                  | 1 892               | 3 124            | 1 906            | + 3,6  | - 3,5        |
| Côte d'Ivoire             | 31 717              | 39 026           | 71 280           | + 1,5  | + 4,4        |
| Gambie                    | 2 604               | 4 059            | 6 435            | + 3,2  | + 3,3        |
| Ghana                     | 63 161              | 61 229           | 92 022           | - 0,2  | + 3,0        |
| Guinée                    | 7 203               | 14 267           | 37 521           | + 5,0  | + 7,2        |
| Guinée-Bissau             | 3 065               | 3 343            | 5 816            | + 0,6  | + 4,0        |
| Libéria                   | 3 680               | 7 450            | 18 266           | + 5,2  | + 6,6        |
| Mali                      | 7 855               | 17 788           | 69 968           | + 6,0  | + 10,3       |
| Niger                     | 8 019               | 14 998           | 73 384           | + 4,6  | + 12,0       |
| Nigéria                   | 309 032             | 442 322          | 679 909          | + 2,6  | + 3,1        |
| Sénégal                   | 10 793              | 20 081           | 54 252           | + 4,5  | + 7,4        |
| Sierra Leone              | 13 640              | 14 577           | 25 379           | + 0,5  | + 4,0        |
| Togo                      | 7 619               | 15 889           | 26 483           | + 5,4  | + 3,7        |
| <b>CEMAC</b>              | <b>46 757</b>       | <b>60 959</b>    | <b>176 171</b>   | <b>+ 1,9</b>                                   | <b>+ 7,9</b> |
| Cameroun                  | 25 185              | 30 833           | 83 804           | + 1,5  | + 7,4        |
| République centrafricaine | 4 563               | 6 223            | 16 979           | + 2,2  | + 7,4        |
| Tchad                     | 6 215               | 13 819           | 49 698           | + 5,9  | + 9,6        |
| Congo                     | 7 429               | 5 185            | 17 746           | - 2,5  | + 9,2        |
| Guinée équatoriale        | 664                 | 1 440            | 1 980            | + 5,7  | + 2,3        |
| Gabon                     | 2 701               | 3 459            | 5 965            | + 1,8  | + 4,0        |
| <b>PALOP</b>              | <b>58 799</b>       | <b>77 470</b>    | <b>160 921</b>   | <b>+ 2,0</b>                                   | <b>+ 5,4</b> |
| Angola                    | 31 658              | 33 478           | 80 636           | + 0,4  | + 6,5        |
| Cap-Vert                  | 1 892               | 3 124            | 1 906            | + 3,6  | - 3,5        |
| Guinée équatoriale        | 664                 | 1 440            | 1 980            | + 5,7  | + 2,3        |
| Guinée-Bissau             | 3 065               | 3 343            | 5 816            | + 0,6  | + 4,0        |
| Mozambique                | 20 884              | 35 186           | 69 523           | + 3,8  | + 5,0        |
| Sao Tomé-et-Principe      | 636                 | 899              | 1 061            | + 2,5  | + 1,2        |
| <b>Afrique</b>            | <b>1 961 282</b>    | <b>2 698 878</b> | <b>3 809 563</b> | <b>+ 2,3</b>                                   | <b>+ 2,5</b> |

Source : Calculs à partir des données de l'ISU

### b. Compenser les départs du corps enseignant

La différence entre les stocks d'enseignants d'aujourd'hui et ceux nécessaires en 2015 donne une sous-estimation des besoins réels en recrutements car elle ne tient pas compte des départs de la fonction enseignante. Ceux-ci peuvent être liés à différentes raisons qui peuvent être classées ainsi :

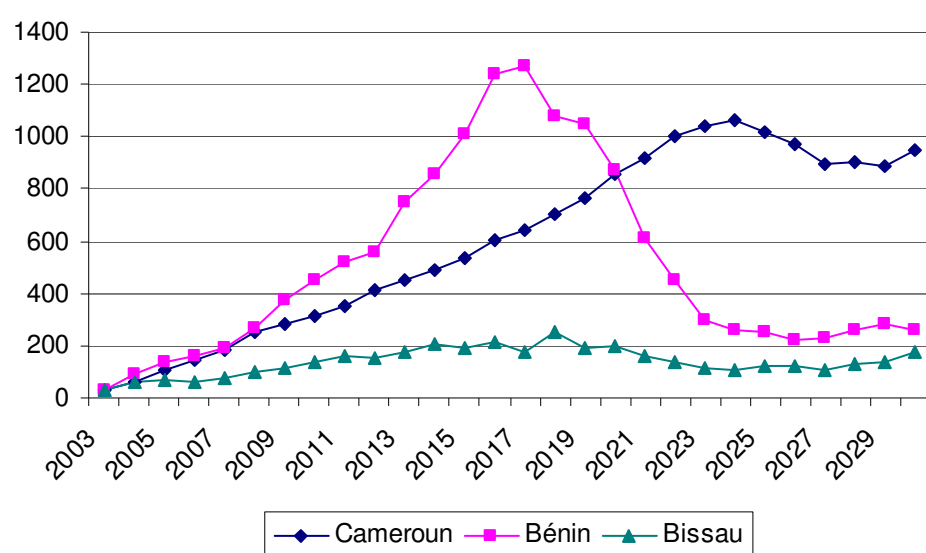
- maladies, décès, VIH/SIDA
- départs de la fonction enseignante publique (vers le privé, l'administration publique, changement de métiers...)
- départs à la retraite

Si l'impact des deux premiers facteurs est difficilement chiffrable car il dépend de caractéristiques qualitatives très spécifiques à chaque pays (situation sanitaire, accès aux soins, prévalence du VIH/SIDA pour le premier, importance du privé, attractivité de la profession enseignante, mode de recrutement des ministères pour le second), on peut toutefois avoir une idée de ce que les départs à la retraite augmenteront le besoin de recrutement.

Les difficultés financières qu'ont connues beaucoup d'Etats au cours des dernières années et les contraintes des institutions de Bretton Woods limitant le nombre de fonctionnaires ainsi que le désintéressement fréquent des jeunes vis-à-vis du métier enseignant, moins attractif, ont en effet entraîné un vieillissement de la population enseignante, peu renouvelée. On constate ainsi dans de nombreux pays que les enseignants ne sont pas uniformément répartis selon l'âge, mais que leur moyenne d'âge avoisine souvent 40 ou 45 ans. Ainsi **une grande partie des enseignants actuels devra partir à la retraite dans les prochaines années**, de façon plus importante que si la population enseignante était répartie de façon similaire à la population active vis-à-vis de l'âge.

Une brève étude de cas sur trois pays africains, un de chaque zone (Bénin, Cameroun et Guinée Bissau) permet d'illustrer concrètement cette situation.

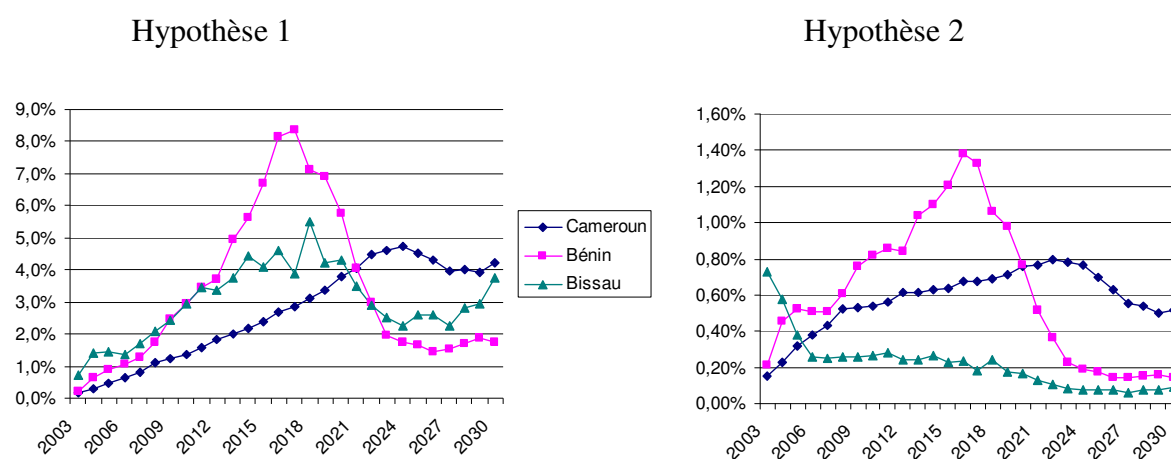
Graphique 1 : Nombre de départs à la retraite parmi les enseignants permanents et contractuels (projections 2003-2030)



Source : calculs à partir des données de recensement national

Comme on le voit sur le graphique 1, **le nombre de départs à la retraite ne cessera d'augmenter pendant les années à venir**. Le maximum de ces départs se situera autour de 2017-2018 pour le Bénin et la Guinée-Bissau (avec respectivement plus de 1250 et plus de 250 départs par an), et vers 2024 pour le Cameroun (près de 1100 départs chaque année). Ces importants départs auront donc pour conséquence d'augmenter le besoin de recrutement pour l'objectif de scolarisation primaire universelle en 2015, mais ils devront aussi être pris en compte au cours des années suivantes, pour maintenir le nombre d'enseignants nécessaires. Ces chiffres doivent bien sûr être ramenés à l'échelle du pays correspondant. On peut pour cela calculer le taux de déperdition annuel dû aux départs en retraite, c'est-à-dire la proportion de départs en retraites par rapport au stock d'enseignants. Il faut pour cela faire des hypothèses quant au nombre d'enseignants en activité ces prochaines années : les deux graphiques suivants présentent l'évolution prévisible du taux de déperdition dû aux abandons, sous les hypothèses (1) que le stock d'enseignants (fonctionnaires et contractuels) reste égal à ce qu'il est aujourd'hui et (2) qu'il évolue pour atteindre le nombre nécessaire à la SPU (cf. prévisions présentées dans les profils pays du document Education et approches sous-régionales en Afrique).

Graphiques 2-1 et 2-2 : Taux de déperdition liée aux départs en retraite sous hypothèses (1) de stock constant et (2) d'atteinte de la SPU 2015



Source : calculs à partir des données de recensement national

## 2. Quels enseignants pour assurer une scolarisation de qualité pour le plus grand nombre ?

### a. Statut : fonctionnaires-contractuels-communautaires

Du fait des contraintes budgétaires et macro-économique et du niveau de rémunération relativement élevé (moyenne des salaires enseignants égale à 4,6 unités de PIB par tête en Afrique contre 3,7 en moyenne sur l'ensemble des pays en développement), beaucoup de pays africains n'ont pas été (et ne sont toujours pas) en mesure de recruter des enseignants fonctionnaires suivant le rythme d'expansion de leur système. Devant cette carence de l'Etat, on a vu émerger et se développer des réponses des populations par la mise en place d'écoles communautaires recrutant localement leurs enseignants (appelés souvent enseignants communautaires ou maîtres-parents). En conséquence, un système dual (ou triple si on inclut l'enseignement privé) apparaît et s'amplifie dans un nombre croissant de pays, avec d'un côté des enseignants publics (fonctionnaires ou contractuels) et de l'autre des enseignants communautaires (payés par les ménages ou les communautés locales). Cette dualité pose un triple problème :

- Les disparités dans les conditions d'enseignement, puisque le système ne fournit pas un enseignant à tous les enfants, et que certains enseignants n'ont pas les qualités requises ;
- L'équité dans le traitement d'enseignants, dans la mesure où les salaires perçus par les enseignants communautaires sont, dans certains pays, 4 à 5 fois moins élevés que ceux perçus par les enseignants fonctionnaires ;
- Le coût pour les familles les plus pauvres, puisque ces enseignants communautaires sont présents le plus souvent dans des zones rurales défavorisées, si bien que ce sont les familles les plus pauvres qui ont à payer pour l'éducation de leurs enfants.

Pour minimiser le développement de cette dualité de système, bon nombre de pays devront certainement envisager des réformes allant vers 1) la subvention par l'Etat d'une partie des salaires des enseignants communautaires, notamment dans les zones les plus pauvres et 2) le recrutement d'enseignants publics à des niveaux de rémunération cohérents avec la contrainte budgétaire. Ces réformes devront certainement être accompagnées de mise en place de formations, initiale ou continue, pour ne pas rater l'objectif de qualité.

### b. Niveau académique et formation

Concernant le **niveau académique des enseignants**, il a été observé que **son effet sur les apprentissages des élèves est variable**. Tous les modèles testés montrent que les enseignants ayant le niveau académique le plus élevé ne sont pas forcément plus à même de transmettre les connaissances que les autres. Un maître ayant le baccalauréat ou étant diplômé du supérieur n'obtient pas de meilleurs résultats qu'un enseignant ayant seulement le BEPC et fréquenté le lycée, toutes choses égales par ailleurs. Pour certains pays, le niveau BEPC est même le plus indiqué, compte tenu des résultats comparables de ces enseignants et de leur coût salarial moindre, plus réaliste avec l'objectif d'un recrutement massif sous contrainte budgétaire.

Etant donné le nombre d'enseignants qu'il faudra recruter, un double problème se pose de disponibilité rapide des nouveaux enseignants et de coût de leur formation. Il est cependant manifeste, dans les pays où l'étude a été faite, que la qualité des apprentissages des élèves ayant appris avec un maître n'ayant reçu aucune formation initiale, comme c'est notamment le cas pour la plupart des enseignants communautaires, est moins bonne qu'avec un

enseignant formé initialement. Cette **moindre efficacité des enseignants sans formation professionnelle** implique qu'un effort important soit réalisé sur cet aspect selon deux axes :

- **Mettre en place une formation professionnelle initiale** d'une durée suffisante pour permettre un apprentissage correct tout en restant à des coûts raisonnables pour le système compte tenu de ses objectifs, et dont le contenu corresponde aux besoins du système (connaissance du programme, enseignement aux grands groupes, enseignement multigrade).
- **Développer les formations de recyclage** car beaucoup d'enseignants en poste n'ont jamais eu de formation professionnelle et sont peu efficaces, et certains, formés il y a longtemps, voient le bénéfice de leur formation initiale s'estomper. Or des formations continues de 3 à 6 mois réalisées dans certains pays se sont montrées concluantes. Les résultats des travaux effectués dans le cadre de l'ADEA<sup>2</sup> indiquent que la formation continue doit être permanente, interactive et décentralisée. Ils recommandent également que les systèmes décentralisés d'appui et de supervision des enseignants (comprenant les chefs d'établissement, les conseillers pédagogiques, les inspecteurs et les administrateurs locaux), fassent partie intégrante d'un système intégré de formation professionnelle

Par ailleurs, on a pu observer que les enseignants non formés et peu expérimentés étaient nettement moins performants dans les plus petites classes. **Il est donc nécessaire d'encourager l'affectation des enseignants les plus expérimentés dans les classes de début de cycle** où les enjeux sont majeurs à la fois en termes d'apprentissages et en termes de rétention (beaucoup d'enfants abandonnent l'école en début de cycle).

### c. Aspects complémentaires liés aux enseignants

Différentes études ont montré qu'**une bonne intégration des enseignants dans le milieu de vie des élèves améliore les acquis des élèves**. L'appartenance du maître à l'environnement immédiat de l'école a un impact positif sur la progression des élèves. Celle-ci s'améliore si, en plus d'habiter le quartier ou le village, le maître parle la langue du milieu<sup>3</sup>. Ceci s'explique en premier lieu par la connaissance par le maître de la culture locale et par son acceptation au sein de la communauté, et en second lieu, pour la langue, par la possibilité qu'il a alors de faire passer certains éléments dans la langue maternelle des élèves, lorsque la connaissance de la langue officielle n'est pas encore assez développée parmi les élèves, notamment dans les petites classes. En Côte d'Ivoire par exemple, un élève de CM1 dont le maître parle la langue locale voit ses acquisitions augmenter sensiblement par rapport à un autre dont le maître ne parle pas la langue locale.

**Les réunions pédagogiques et plus généralement les échanges entre enseignants et/ou avec le directeur s'avèrent par ailleurs favorables aux apprentissages**. Ainsi les rencontres du directeur d'école avec l'ensemble du corps enseignant pour discuter de la gestion de l'école ou de l'avancée des cours, favorisent de façon significative la progression des élèves. Dans la même logique, le fait qu'un enseignant consulte très souvent ses collègues afin de résoudre d'éventuels problèmes qui se posent à lui dans la conduite de ses cours améliore la progression de sa classe par rapport à celle d'un collègue qui le fait rarement.

---

<sup>2</sup> Association pour le Développement de l'Éducation en Afrique

<sup>3</sup> Ce qui ne signifie pas forcément que la langue locale doit être utilisée systématiquement comme langue d'enseignement (impossible dans certaines régions où co-existent une multitude de langues), mais qu'il s'agit là d'un moyen permettant d'améliorer la communication entre l'enseignant et les élèves, les parents d'élèves ou encore les autorités locales, qu'elles soient officielles ou traditionnelles. Toute politique éducative devrait réfléchir en ce sens à l'affectation des enseignants en lien avec leur maîtrise de la langue locale.

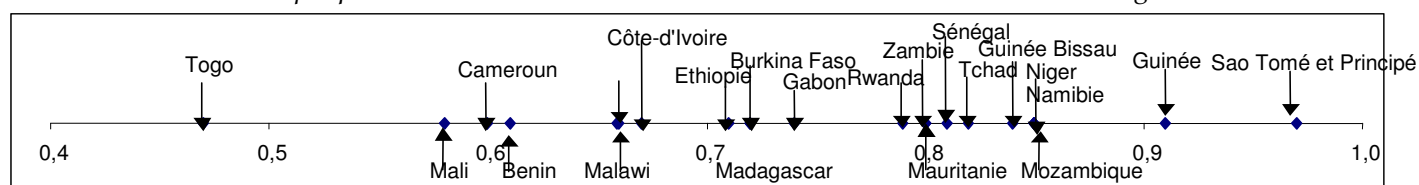
### 3. Quelle gestion des enseignants ?

#### a. état des lieux comparatif : cohérence de l'allocation

Dans le domaine de la gestion du système, l'allocation du personnel enseignant occupe une place importante. Le rapport élèves-maître moyen est un indicateur utilisé pour savoir si dans un pays, il y a suffisamment d'enseignants pour encadrer l'ensemble des élèves. Il est obtenu en rapportant l'effectif des élèves du pays à celui des enseignants. Cet indicateur mesuré au niveau national a cependant le défaut de masquer les disparités suivant les régions et/ou les écoles. En effet, si un pays présente un rapport élèves-maître de 40, on est tenté de penser qu'il y a un nombre suffisant de personnel pour assurer les enseignements. Pourtant, cela peut ne pas être le cas. Il se peut que certaines écoles proposent un enseignant pour 10 élèves (en zone rurale par exemple) alors que d'autres en zone urbaine ne disposent que d'un enseignant pour près de 150 élèves.

Une distribution cohérente suggère qu'à un niveau d'enseignement donné, les écoles disposent d'un volume de moyens et de personnels d'autant plus important qu'elles scolarisent un nombre plus grand d'élèves. Autrement dit, une bonne gestion de l'allocation des ressources doit viser à ce que les écoles qui scolarisent le même nombre d'élèves aient plus ou moins le même volume de moyens et disposent du même nombre d'enseignants. Un moyen d'évaluer la cohérence de la répartition est donc de confronter le nombre d'enseignants avec les effectifs d'élèves. On utilise pour cela un outil statistique (le coefficient de détermination  $R^2$ ), qui mesure le degré de cohérence de l'allocation du personnel enseignant en fonction du nombre d'élèves. Ce coefficient est compris entre 0 et 1 ; plus il est proche de 1, mieux la répartition des enseignants est faite avec le souci d'allouer plus d'enseignants aux établissements ayant le plus d'élèves. Plus il s'en écarte, plus la répartition des enseignants se fait selon d'autres critères. Le graphique 3 donne la valeur de cette mesure de cohérence pour les pays dans lesquels elle a pu être calculée.

Graphique 3 : Niveau de cohérence entre nombre d'élèves et nombre d'enseignants



Source : *Management of education systems in Sub-Saharan African countries*, A. Mingat, Banque Mondiale

En raison du faible nombre de pays pour lesquels la valeur du  $R^2$  est disponible, il est impossible dans une optique de comparaison de calculer des moyennes régionales. Cependant, deux observations majeures ressortent de ces résultats :

- 1) beaucoup de pays présentent un niveau de cohérence faible (entre 0,6 et 0,8), ce qui signifie qu'une proportion substantielle des décisions d'allocation d'enseignants dans les écoles relève de critères différents du nombre d'élèves inscrits.
- 2) le niveau de cohérence varie énormément d'un pays à l'autre (de 0,47 au Togo, soit 53% d'aléa dans l'allocation à 0,97 à Sao Tomé, soit seulement 3% d'aléa) montrant qu'une amélioration de la situation est réaliste dans le contexte africain.

Cette question est d'autant plus importante que la réalisation de l'objectif de scolarisation primaire universelle en 2015 suppose un accroissement massif du nombre d'élèves et



d'enseignants. L'amélioration de la gestion d'allocation des moyens aux écoles constituera donc une condition sine qua non pour renforcer l'efficacité et l'équité des systèmes éducatifs. Les récents travaux sur la question<sup>4</sup> proposent des pistes intéressantes :

- renforcer le sens des responsabilités et l'imputabilité de tous les acteurs du système (depuis l'enseignant jusqu'aux directions ministérielles en passant par les associations de parents d'élèves) par la rédaction de termes de références simples et précis pour chacun d'entre eux et la mise en place de mécanismes de suivi et de pilotage axé sur les résultats ;
- favoriser le rattachement des postes d'enseignants aux écoles (plutôt qu'aux individus) dans les pays où ce n'est pas encore le cas ;
- consolider des critères d'allocation des nouveaux enseignants sur la base d'un processus en deux étapes séquentielles : 1) examen des besoins en nombre d'enseignants de chaque école (critère quantitatif), 2) allocation des agents dans les écoles en utilisant des critères individuels prioritaires connus de tous (par exemple les femmes mariées dont le mari est employé dans une région peuvent être prioritaires pour enseigner dans la même région).

#### **b. Pistes pour l'amélioration de la qualité**

Des constats empiriques précédents et d'observations complémentaires non développées ici se dégagent une série de pistes de politique éducative en vue d'améliorer la qualité du système :

- (i) du point de vue du suivi pédagogique des enseignants :
  - Inciter le corps enseignant à systématiser les rencontres pédagogiques ;
  - Renforcer les attributions des directeurs d'écoles en les incitant à suivre le travail de leurs enseignants ;
  - Renforcer le rôle des inspecteurs en les incitant au suivi régulier des différents établissements de leur inspection, sur la base des résultats obtenus par les élèves ;
- (ii) du point de vue du pilotage au niveau de l'école :
  - Inciter l'ensemble du corps pédagogique à rencontrer les parents d'élèves et à les impliquer dans la gestion de l'école ;
  - Introduire un système d'évaluation régulier, permettant la mise en regard des résultats scolaires avec l'ensemble des moyens mis à disposition des établissements afin d'améliorer le pilotage du système éducatif au niveau local ;
  - Envisager la mise en place de primes ou de processus d'avancement pour les enseignants les plus performants et pour ceux en poste dans les zones difficiles (mesures incitatives).

---

<sup>4</sup> Voir notamment les premiers résultats du projet AGEPA (Amélioration de la Gestion de l'Education dans les Pays Africains) de la Banque Mondiale.

#### 4. Conclusions

Le défi à relever pour atteindre la scolarisation primaire universelle est considérable. Il revêt plusieurs aspects :

Il s'agit en premier lieu d'un **défi d'ordre quantitatif** d'expansion des systèmes pour

(i) accueillir un nombre d'enfants doublement grandissant du fait de l'accroissement démographique et de l'augmentation nécessaire de la couverture scolaire.

(ii) recruter les enseignants nécessaires à un rythme largement supérieur à celui des dernières années pour la plupart des pays, nécessitant parfois la mise en place de structures de formation des enseignants supplémentaires, de mesures incitatives pour l'enseignement dans les zones les plus difficiles, ainsi bien sûr que des financements considérables pour la rémunération de ceux qui constituent le cœur du système éducatif.

S'ajoute à cela un **défi qualitatif** quant à l'enseignement prodigué. Car il ne s'agit évidemment pas d'augmenter la couverture au détriment de la qualité des apprentissages que les enfants pourront en tirer. Dans certains pays, c'est plus qu'un maintien de la qualité qui sera nécessaire, mais plutôt une amélioration de celle-ci, afin que les enfants sortent de l'école primaire avec le bagage minimum pour l'âge adulte. Ceci passe par un renforcement des mécanismes de responsabilité et d'imputabilité des différents acteurs sur la base d'un pilotage axé sur les résultats.

Ces deux premiers défis en appellent alors deux autres : un défi de réformes et un défi de communication.

**Défi de réformes** car les objectifs et les contraintes des prochaines années requièrent de réelles remises en cause du fonctionnement actuel des systèmes, notamment pour l'amélioration de leur efficacité. Il pourra s'agir de modifier le mode de recrutement des enseignants, leur formation, leur mode de gestion au niveau central comme déconcentré, de mettre en place des mesures de réduction des redoublements,...

**Défi de communication** enfin, car ces réformes ne pourront se faire sans l'adhésion complète de l'ensemble des acteurs du système : services centraux et déconcentrés, enseignants, parents d'élèves, syndicats, ONGs, ... Il sera ainsi inévitable de partager avec tous les constats d'un diagnostic du système et les mesures qui pourront l'amener à surmonter les challenges que se sont fixés tous les pays, de manière à ce que les réformes entreprises soient comprises et appliquées à chaque niveau du système.

**Annexe :**

Tableau A.1 : Accroissement du nombre d'élèves entre 1987 et 2001 et entre 2001 et 2015

|                           | Elèves scolarisés (en milliers) |                |                | Accroissement annuel moyen Elèves (%) |              |
|---------------------------|---------------------------------|----------------|----------------|---------------------------------------|--------------|
|                           | 1987                            | 2001           | 2015           | 1987-2001                             | 2001-2015    |
| <b>CEDEAO</b>             | <b>19 646</b>                   | <b>30 141</b>  | <b>55 043</b>  | <b>+ 3,1</b>                          | <b>+ 4,4</b> |
| Bénin                     | 470                             | 1 055          | 1 702          | + 5,9                                 | + 3,5        |
| Burkina Faso              | 412                             | 901            | 3 558          | + 5,8                                 | + 10,3       |
| Cap-Vert                  | 63                              | 91             | 80             | + 2,7                                 | - 0,9        |
| Côte d'Ivoire             | 1 307                           | 2 111          | 3 582          | + 3,5                                 | + 0,8        |
| Gambie                    | 75                              | 157            | 280            | + 5,4                                 | + 4,2        |
| Ghana                     | 1 582                           | 2 478          | 3 915          | + 3,3                                 | + 3,3        |
| Guinée                    | 289                             | 854            | 1 920          | + 8,1                                 | + 6,0        |
| Guinée-Bissau             | 76                              | 182            | 307            | + 6,4                                 | + 3,8        |
| Libéria                   | 147                             | 465            | 1 232          | + 8,6                                 | + 7,2        |
| Mali                      | 308                             | 1 127          | 3 274          | + 9,7                                 | + 7,9        |
| Niger                     | 301                             | 657            | 3 627          | + 5,7                                 | + 13,0       |
| Nigéria                   | 13 025                          | 17 411         | 26 822         | + 2,1                                 | + 3,1        |
| Sénégal                   | 642                             | 1 160          | 2 270          | + 4,3                                 | + 4,9        |
| Sierra Leone              | 422                             | 548            | 1 324          | + 1,9                                 | + 6,5        |
| Togo                      | 528                             | 945            | 1 151          | + 4,3                                 | + 1,4        |
| <b>CEMAC</b>              | <b>3 312</b>                    | <b>4 976</b>   | <b>7 989</b>   | <b>+ 3,0</b>                          | <b>+ 3,4</b> |
| Cameroun                  | 1 875                           | 2 689          | 3 429          | + 2,6                                 | + 1,8        |
| République centrafricaine | 286                             | 457            | 836            | + 3,4                                 | + 4,4        |
| Tchad                     | 419                             | 984            | 2 398          | + 6,3                                 | + 6,6        |
| Congo                     | 491                             | 501            | 915            | + 0,1                                 | + 4,4        |
| Guinée équatoriale        | 44                              | 78             | 104            | + 4,1                                 | + 2,1        |
| Gabon                     | 195                             | 266            | 307            | + 2,2                                 | + 1,0        |
| <b>PALOP</b>              | <b>2 524</b>                    | <b>4 423</b>   | <b>8 172</b>   | <b>+ 4,1</b>                          | <b>+ 4,5</b> |
| Angola                    | 1 031                           | 1 728          | 4 168          | + 3,8                                 | + 6,5        |
| Cap-Vert                  | 63                              | 91             | 80             | + 2,7                                 | - 0,9        |
| Guinée équatoriale        | 44                              | 78             | 104            | + 4,1                                 | + 2,0        |
| Guinée-Bissau             | 76                              | 182            | 307            | + 6,4                                 | + 3,8        |
| Mozambique                | 1 288                           | 2 316          | 3 478          | + 4,3                                 | + 2,9        |
| Sao Tomé-et-Principe      | 22                              | 29             | 34             | + 2,0                                 | + 1,2        |
| <b>Afrique</b>            | <b>72 711</b>                   | <b>106 140</b> | <b>176 208</b> | <b>+ 2,7</b>                          | <b>+ 3,7</b> |

Source : Calculs à partir des données de l'ISU et des données de population des Nations Unies