

## Les acquisitions scolaires et la production d'alphabétisation de l'école primaire en Afrique : approches comparatives

**Augmenter le nombre d'enfants scolarisés est crucial mais cela ne saurait être suffisant. Il est nécessaire en complément que les enfants acquièrent les connaissances scolaires de base.** C'est d'ailleurs ce que nous rappelle l'Objectif 6 de l'Education Pour Tous : « améliorer sous tous ses aspects la qualité de l'éducation et garantir son excellence de façon à obtenir pour tous des résultats d'apprentissage reconnus et quantifiables - notamment en ce qui concerne la lecture, l'écriture, le calcul et les compétences indispensables dans la vie courante. ». Mais qu'est ce que la qualité ? Comment peut-on la mesurer ?

Bien souvent **la mesure de la qualité des enseignements est assimilée aux moyens pour l'obtenir** comme par exemple le rapport élèves-maître, le niveau de formation des enseignants ou encore le type de constructions scolaires. Le choix d'une telle approche s'explique en général par un manque d'information comparable entre pays sur les acquisitions scolaires, notamment dans le contexte africain. Pourtant, et même si intuitivement on pourrait penser le contraire, empiriquement **le lien entre moyens et acquisitions scolaires est très faible**<sup>1</sup>. La plupart des études au niveau micro ou macro montrent en effet que si les ressources comptent, l'utilisation de celles-ci compte encore plus pour expliquer les différences entre élèves en termes d'acquisitions. **Ainsi, l'utilisation des indicateurs de moyens en lieu et place d'indicateurs de résultats lorsque ceux-ci sont indisponibles, n'est pas satisfaisante.**

L'autre tentation consiste à utiliser des indicateurs d'efficacité interne du système (tels que le taux de rétention en cours de cycle<sup>2</sup>) comme mesure de la qualité<sup>3</sup>. Si de tels indicateurs sont très importants pour mesurer la qualité du système en termes de **flux quantitatifs d'élèves**, ils sont inadéquats pour évaluer ce qu'apprennent effectivement les élèves parvenus à tel ou tel niveau : il n'existe pas de relation empiriquement prouvée entre les taux d'abandons ou de redoublement et les mesures d'acquisitions scolaires. Dans les systèmes éducatifs africains, la faiblesse des acquis n'est qu'une raison d'abandons parmi bien d'autres.

Une approche plus directe de la question s'est développée ces dernières années : elle consiste à mesurer de façon comparative la qualité de l'éducation en Afrique à partir de tests standardisés administrés aux élèves et/ou à partir de la « production » du système éducatif en termes d'alphabétisation. Comment sont construites ces mesures ? Quelle est leur solidité ? Quelles sont leurs limites ? Comment se classent les pays africains, entre eux et comparativement aux autres pays en développement, en utilisant de telles mesures ? Comment ces indicateurs ont-ils évolué au cours du temps ? Quels

sont les résultats, dans ce domaine, de l'enseignement non formel en comparaison de l'enseignement primaire formel ? Ce sont autant de questions auxquelles cette note tente de répondre.



### 1. L'importance des acquisitions scolaires dans la réalisation des objectifs d'Education Pour Tous

L'accent a beaucoup été mis ces dernières années sur l'objectif quantitatif de scolarisation primaire : que tous les enfants accèdent et achèvent un cycle d'études primaires d'ici 2015<sup>4</sup>. Certes, cet objectif répond à une nécessité mais il ne peut suffire. Ce qui compte c'est que **tous les enfants** achèvent un cycle primaire de **qualité**. C'est donc tant de la quantité (achèvement du primaire) que de la qualité (par exemple, le % des sortants du primaire ayant acquis un minimum de connaissances de base<sup>5</sup>) qu'il faudrait rendre compte, lorsqu'on évalue les progrès internationaux vers la scolarisation primaire

<sup>1</sup> Voir par exemple UNESCO-BREDA (2005).

<sup>2</sup> Le taux de rétention correspond à la proportion des élèves entrés en début de cycle qui en atteignent la fin (cf. note méthodo n°2 du Pôle).

<sup>3</sup> C'est notamment l'approche utilisée dans le rapport mondial de suivi de l'éducation, UNESCO, 2004 et 2005.

<sup>4</sup> Objectif 2 de l'EPT et un des Objectifs de Développement du Millénaire - ODM

<sup>5</sup> Pour un exemple d'un tel indicateur voir Michaelowa (2001) et Bernard (2003)



universelle. Si peu est fait au niveau international pour suivre l'objectif de la qualité, c'est essentiellement dû à la difficulté de trouver une mesure comparable. Cependant, même si elles demeurent perfectibles, de telles mesures existent, notamment pour les pays africains, et elles méritent notre attention.

## 2. Les mesures potentielles de la qualité des systèmes éducatifs africains

### 2.1 Les mesures des programmes d'évaluation standardisée des acquis des élèves

En Afrique, trois programmes majeurs d'évaluation comparée des acquis des élèves ont vu le jour : le MLA (*Monitoring Learning Achievement*) mis en œuvre par l'UNESCO/UNICEF, le PASEC (Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs de la CONFEMEN<sup>6</sup>) et le SACMEQ (*Southern African Consortium for Monitoring Educational Quality*) appuyé par l'IIEP<sup>7</sup>. Depuis 1992, le MLA a aidé 72 pays (africains et non africains) à développer ou renforcer leur système d'évaluation des acquis scolaires (en lecture, mathématiques, sciences et compétences de la vie courante), notamment par l'intermédiaire d'enquêtes effectuées auprès d'élèves de 4<sup>ème</sup>, 5<sup>ème</sup> et 8<sup>ème</sup> année<sup>8</sup>. Le programme PASEC, concentré sur les pays francophones d'Afrique et de l'Océan Indien, a réalisé depuis 1992 des évaluations des acquis des élèves (en mathématiques et en français) en 2<sup>ème</sup> et en 5<sup>ème</sup> année du cycle primaire dans une quinzaine de pays. Enfin, le SACMEQ, consortium né en 1995 et réunissant les ministères de l'éducation de 15 pays d'Afrique australe et de l'Est, a également effectué des enquêtes sur les acquisitions cognitives (en mathématiques et en lecture) dans 15 pays africains.

Chacun de ces programmes a consisté à administrer des tests standardisés à un échantillon représentatif d'élèves. Ils permettent donc de comparer la qualité de l'éducation des pays ayant participé au même programme, ce qui n'est pas possible avec les résultats aux examens nationaux dans la mesure où les épreuves ainsi que le degré d'exigence dans la notation diffèrent largement d'un pays à l'autre (et même, pour la notation, d'un enseignant à l'autre dans un même pays). Les résultats actuellement disponibles de ces trois programmes sont présentés dans les premières colonnes du tableau 1 ci-après. Cependant les tests des trois programmes diffèrent entre eux et leurs résultats ne sont donc pas directement comparables<sup>9</sup>. Un effort des différents programmes dans ce sens serait nécessaire.



### 2.2 Les mesures de production des systèmes en termes d'alphabétisation

Dans la mesure où l'alphabétisation est une dimension essentielle des résultats d'apprentissages des élèves du primaire, et où les enquêtes ménages permettent de mettre en relation le fait d'être ou non alphabétisé avec le nombre d'années d'études effectuées, il paraît intéressant de mobiliser ces données pour compléter l'analyse faite sur les résultats des pays en termes d'enquêtes sur les acquis scolaires. On peut alors comparer les pays sur la base de la probabilité d'alphabétisation des individus ayant effectué le même nombre d'années d'études.

De nombreux pays en développement (en particulier africains) ont réalisé dans les années récentes des enquêtes ménages de grande envergure dans le cadre du dispositif informationnel pour l'analyse et le suivi de la pauvreté. On pense notamment aux enquêtes à indicateurs multiples (MICS - *Multiple Indicator Cluster Surveys*) conçues pour évaluer les progrès par rapport aux objectifs relatifs au sommet mondial sur l'enfance de 1990 et réalisées dans les années 2000 dans une quarantaine de pays avec l'appui de l'UNICEF, ou encore aux Enquêtes Démographie Santé (EDS) réalisées dans bon nombre de pays. Ces enquêtes fournissent des informations fiables sur le niveau d'alphabétisation des individus<sup>10</sup> et sur leur parcours scolaire. Le croisement de ces deux informations permet d'estimer la probabilité d'alphabétisation des individus en fonction du nombre d'années d'études réalisées. L'approche standardisée de la méthodologie d'enquête nous donne les garanties nécessaires pour la comparabilité inter-pays des résultats obtenus.

6 Conférence des Ministres de l'Education ayant le français en partage

7 Institut International de Planification de l'Education

8 Ce programme a pris fin en 2005, depuis, l'UNESCO a donné le mandat à son Institut de Statistiques (ISU) d'entamer une réflexion sur la mise en œuvre d'un nouveau programme.

9 Il existe cependant des méthodes pour rendre comparable (en recalibrant les différentes mesures sur une même échelle en utilisant les données des pays ayant participé à plusieurs des trois programmes, voir par exemple Mingat (2003), UNESCO-BREDA (2005) et UNESCO-BREDA (2006)) mais ces méthodes ne sont pas aussi solides que celles qui utiliseraient un ancrage sur les items des tests administrés (de telles analyses sont actuellement à l'étude).

10 En dépit du fait que les informations sur le niveau d'alphabétisation résultent, dans les premières enquêtes MICS menées, de déclarations faites par les individus eux-mêmes, elles sont suffisamment corrélées à celles issues d'enquêtes EDS où l'individu subit effectivement un test d'alphabétisme : le coefficient de corrélation linéaire calculé sur 7 pays africains pour lesquels on dispose à la fois d'une enquête MICS et d'une enquête EDS sur des années suffisamment proches vaut 0,93.

Il existe deux approches possibles pour relier la mesure d'alphabétisation après un certain nombre d'années d'études à celle de la qualité du cycle primaire :

1) on compare entre pays la probabilité d'alphabétisation après 6 années de scolarisation (durée du cycle primaire dans beaucoup de pays) en considérant que plus cette valeur est élevée meilleure est la qualité du cycle enseigné. Cette mesure correspond à la **« production brute » du cycle**, c'est-à-dire qu'on approche la qualité du capital humain en sortie de cycle, indépendamment de son niveau à l'entrée dans le cycle, tout comme pour les résultats à partir des enquêtes d'acquisitions scolaires. L'accent est alors mis sur la comparaison entre pays de **la qualité du capital humain, plus que sur ce qu'apporte la scolarisation primaire en plus des autres vecteurs de formation de capital humain**,

2) on compare **la valeur ajoutée apportée par le cycle primaire**, en mesurant la différence entre la probabilité d'alphabétisation après six années d'études et celle sans aucune scolarisation. En effet, on observe que certains individus sont alphabétisés sans avoir été scolarisés et que donc une partie (différente d'un pays à l'autre) de l'alphabétisation des individus ayant effectué un cycle primaire n'est pas le fait de la scolarisation mais la résultante d'autres vecteurs<sup>11</sup>. Comparer les pays en observant la différence de chance d'alphabétisation entre ceux ayant effectué six années d'études et ceux n'ayant pas été scolarisés permet donc de mettre l'accent sur **ce qu'apporte le cycle primaire en plus des autres vecteurs de formation du capital humain**.

La Banque mondiale et le Pôle de Dakar ont estimé ces deux mesures pour 42 pays dont 31 africains<sup>12</sup>. Les dernières colonnes du tableau 1 ci-dessous présentent les résultats obtenus pour les pays africains. On observe que quelle que soit la mesure (brute ou en valeur ajoutée), les différences sont très importantes entre pays (de 27 à 97% pour la mesure brute et de 25 à 97% pour la mesure de valeur ajoutée du cycle) et que l'utilisation de l'indicateur de « valeur ajoutée » peut changer l'ordre établi avec la mesure de la « production brute » même si le classement est globalement similaire<sup>13</sup>. On remarque également une

certaine cohérence avec les résultats obtenus par les pays dans les enquêtes d'acquis scolaires : dans la plupart des cas les pays les mieux classés sur la mesure de production d'alphabétisation sont également les mieux classés en termes de scores aux tests d'acquis scolaires, ce qui peut s'interpréter (au moins en partie) comme une relative inertie dans l'évolution de la qualité des enseignements (dans la mesure où les dates des différentes enquêtes diffèrent), point qui sera traité dans la partie 3.1.



<sup>11</sup> Y compris d'erreurs de déclaration sur le niveau éducatif.

<sup>12</sup> Ont été pris en compte les individus âgés de 22 à 44 ans, ce qui constitue un compromis entre avoir un échantillon le plus large possible (pour obtenir les résultats les plus solides possible) et un ciblage sur les individus sortis du système scolaire le plus récemment possible (pour refléter l'état le plus récent possible du système). L'âge minimal de 22 ans permet d'assurer la non prise en compte d'individus encore scolarisés au primaire ou au collège. L'âge maximal de 44 ans permet de ne pas prendre en compte dans l'analyse les individus ayant été scolarisés dans le cycle primaire il y a 30 ans ou plus.

<sup>13</sup> Le R2 entre les deux mesures s'établit à 0,82 et montre que la corrélation entre les deux mesures est statistiquement très significative.

Tableau 1 : Scores des pays africains aux différentes évaluations d'acquis scolaires (années comprises entre 1995 et 2004) et estimations des mesures de production des systèmes en termes d'alphabétisation à partir des enquêtes ménages

	Scores moyens aux enquêtes d'acquis scolaires			Probabilité d'alphabétisation après six années de scolarisation des 22-44 ans, années 2000 (en %)	
	PASEC 5 <sup>ème</sup> année (lecture - maths) et rang parmi les pays enquêtés	MLA 1999 (lecture-sciences-maths) et rang parmi les pays enquêtés	SACMEQ II (lecture - maths) et rang parmi les pays enquêtés	«Production brute» et rang parmi les pays enquêtés	Valeur ajoutée par rapport à l'absence de scolarisation et rang parmi les pays enquêtés
Afrique du sud			489 (9/14)		
Angola				91 (4/31)	86 (4/31)
Bénin				87 (7/31)	87 (3/31)
Botswana		51,7 (6/12)	517 (7/14)		
Burkina Faso	45,6 (4/11)			73 (14/31)	69 (11/31)
Burundi				95 (3/31)	79 (6/31)
Cameroun	53,3 (1/11)			73 (15/31)	69 (13/31)
Comores				68 (18/31)	48 (22/31)
Côte d'Ivoire	46,1 (3/11)			85 (10/31)	79 (7/31)
Ethiopie				59 (22/31)	45 (26/31)
Gambie		40,4 (11/12)		47 (27/31)	44 (27/31)
Ghana				28 (30/31)	25 (31/31)
Guinée	37,5 (6/11)			88 (6/31)	76 (9/31)
Guinée Bissau				79 (12/31)	75 (10/31)
Guinée Equatoriale				86 (8/31)	56 (17/31)
Kenya			555 (3/14)	57 (23/31)	46 (24/31)
Lesotho			449 (11/14)	89 (5/31)	71 (12/31)
Madagascar	50,6 (2/11)	56,8 (5/12)			
Malawi		51,7 (6/12)	431 (14/14)	68 (17/31)	52 (20/31)
Mali	35,0* (8/11)	50,8 (8/12)		54 (24/31)	54 (18/31)
Maroc		62,8 (2/12)			
Maurice		59,2 (3/12)	561 (2/14)		
Mauritanie	19,8 (11/11)				
Mozambique			523 (5/14)	97 (2/31)	97 (1/31)
Namibie			440 (12/14)		
Niger	29,5* (10/11)	42,0 (10/12)		60 (21/31)	59 (16/31)
Nigéria		30,0 (12/12)		41 (29/31)	33 (29/31)
Ouganda		58,0 (4/12)	494 (8/14)		
Rép. Centrafricaine				62 (20/31)	60 (15/31)
Rép. D. du Congo				27 (31/31)	27 (30/31)
Rwanda				98 (1/31)	95 (2/31)
Sao Tomé & Princ.				79 (13/31)	48 (23/31)
Sénégal	35,9 (7/11)			71 (16/31)	61 (14/31)
Seychelles			568 (1/14)		
Sierra Leone				49 (26/31)	46 (25/31)
Swaziland			523 (5/14)	67 (19/31)	54 (19/31)
Tanzanie			534 (4/14)	85 (9/31)	81 (5/31)
Tchad	31,0 (9/11)			51 (25/31)	51 (21/31)
Togo	44,0* (5/11)			81 (11/31)	79 (8/31)
Tunisie		71,0 (1/12)			
Zambie		43,3 (9/12)	438 (13/14)	44 (28/31)	43 (28/31)
Zanzibar			478 (10/14)		
Zimbabwe			505 (8/15)		

Sources : MLA, PASEC, SACMEQ pour les données d'acquisitions scolaires et calcul des auteurs à partir des données d'enquêtes ménages (MICS, EDS et QUIBB en Guinée) pour les mesures d'alphabétisation après six années de scolarisation.

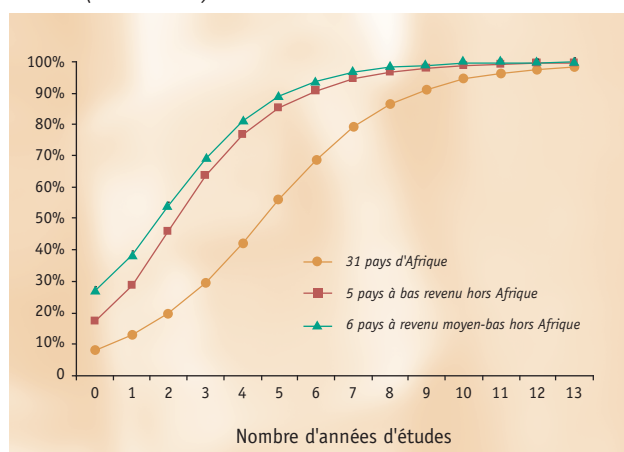
\* Il est nécessaire de prendre les scores PASEC de ces pays avec précaution dans la mesure où ils sont le résultat d'une enquête basée sur les caractéristiques des enseignants et non représentatives des élèves, comme pour les enquêtes standards effectuées dans les autres pays.

### 3. L'Afrique en comparaison des autres régions

L'exploitation des données d'enquêtes ménages permet également de donner des éléments de comparaison entre pays africains et pays non africains, en termes de production d'alphabétisation des systèmes éducatifs. Le graphique 1 présente la relation entre le nombre d'années d'études effectuées et la chance d'alphabétisation, sous forme de moyenne par groupe de pays en développement (Afrique, hors Afrique à bas revenu et hors Afrique à revenu moyen-bas).

L'impact de l'éducation sur l'alphabétisation des individus apparaît, en moyenne, moins important en Afrique que dans les autres régions en développement. Une lecture verticale du graphique montre que pour un même nombre d'années d'études effectuées, la probabilité d'alphabétisation est inférieure en Afrique à ce qui est observé ailleurs. Par exemple, parmi les individus ayant effectué six années de scolarisation (un cycle primaire complet dans beaucoup de pays), seuls 69% sont alphabètes à l'âge adulte en Afrique contre 91% dans les pays hors Afrique à bas revenu et 94% dans les pays hors Afrique à revenu moyen-bas. **La probabilité d'alphabétisation après six années d'études dans un pays moyen africain est égale à la probabilité d'alphabétisation après seulement trois années dans les pays hors Afrique (lecture horizontale du graphique).** Toutefois, en Afrique, la probabilité moyenne d'alphabétisation après 6 années d'études (la qualité de l'école étant celle des années 80) varie de 30 à plus de 90% selon les pays : certains pays ont donc des performances comparables à celles des autres pays non africains.

Graphique 1 : Probabilité d'alphabétisation suivant le nombre d'années d'études (années 2000).



Source : Calculs des auteurs à partir de données d'enquêtes ménages

\*Afrique : les 31 pays du tableau 1 avec des données d'enquêtes de ménages,

\*Autres pays à bas revenu : Moldavie, Ouzbékistan, Rép. Populaire Démocratique Laos, Tadjikistan, Vietnam,

\*Autres pays à revenu moyen-bas : Albanie, Bolivie, Bosnie, Rép. Dominicaine, Philippines, Surinam.

Les résultats en termes de production d'alphabétisation des systèmes éducatifs semblent donc globalement moins bons en Afrique qu'ailleurs. Cependant, les conséquences en termes de qualité de l'éducation méritent d'être nuancées, pour quatre raisons principales :

i) l'alphabétisation, telle qu'elle est mesurée ici, ne correspond qu'à une seule des compétences inscrites dans les programmes scolaires, celle relative à la lecture. Le niveau d'alphabétisation ne renseigne pas, par exemple, sur les capacités des individus en mathématiques et en sciences.

ii) le niveau d'alphabétisation à l'âge adulte ne dépend pas que du nombre d'années d'écoles effectuées, d'autres facteurs, dont l'impact est difficilement mesurable, entrent en ligne de compte dans l'acquisition et la rétention de l'alphabétisation. Par exemple, il est plus facile pour un individu de rester durablement alphabétisé dans un milieu urbain plutôt que rural du fait d'une plus grande fréquence d'accès à l'information écrite et de son utilisation dans la vie courante. Aussi l'utilisation ou non des langues nationales comme langue d'enseignement constitue un facteur potentiellement explicatif de la rétention de l'alphabétisation, dont il faudrait mesurer l'ampleur.

iii) la probabilité d'alphabétisation pour les sortants du primaire est calculée sur un échantillon d'individus (âgés de 22 à 44 ans) dont la date de scolarisation primaire peut varier énormément. Si on accepte l'idée que cet indicateur peut être utilisé comme une mesure (approchée) de la qualité de l'enseignement reçu, il correspond à une valeur moyenne de la qualité du système sur plus d'une vingtaine d'années (les individus de 44 ans étaient scolarisés il y a une trentaine d'années et les individus de 22 ans il y a une dizaine d'années).

iv) lorsque l'on compare pays africains et pays hors Afrique en termes de « valeur ajoutée » du cycle primaire (la différence de chance d'alphabétisation durable entre ceux ayant effectué six années et ceux n'ayant jamais été scolarisés), l'écart est nettement plus faible<sup>14</sup> (8 points de pourcentage en moyenne contre 22 points pour la production brute). Ceci nuance la conclusion d'une qualité des enseignements nettement plus basse dans les pays africains et incite à penser qu'une part importante de la différence de qualité de capital humain à la sortie du cycle primaire s'explique par des éléments contextuels autres que la qualité des enseignements.

<sup>14</sup> Ceci s'explique certainement par un environnement extra-scolaire plus propice à l'alphabétisation dans les pays hors Afrique : même sans scolarisation, la probabilité d'alphabétisation atteint en moyenne dans ces pays 22% contre seulement 8% en Afrique.

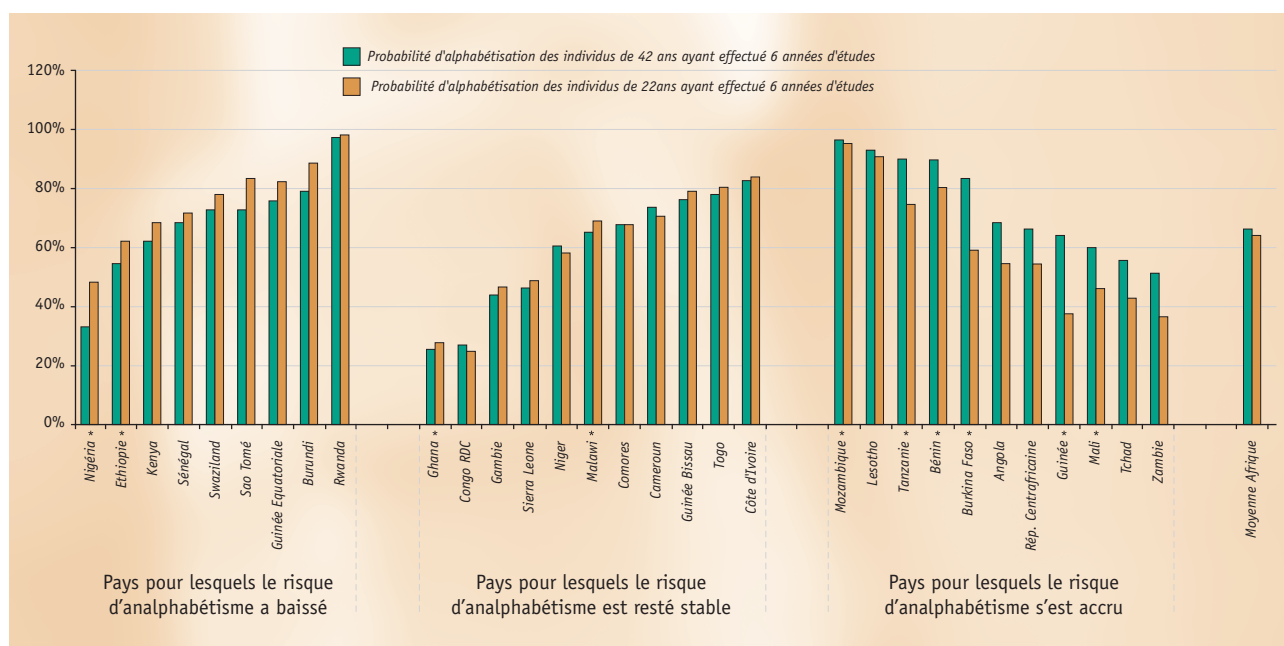
### 3.1 Evolution de la production brute du système éducatif en termes d'alphabétisation

Une des faiblesses méthodologiques précédemment mentionnées concernait le fait que l'indicateur mesuré (la probabilité d'alphabétisation des individus ayant effectué six années d'études) est calculé sur plusieurs générations d'individus et qu'il reflète (au moins en partie) une moyenne dans le temps de la qualité du système éducatif. Il est cependant possible de transformer cette faiblesse en avantage dans le but de saisir la dynamique de la qualité du système scolaire. Dans cette perspective, on considérera que la qualité de l'éducation est restée stable si dans un contexte géographique donné, deux individus issus de générations différentes et ayant validé le même nombre d'années de scolarité ont les mêmes chances d'alphabétisation. Dans le cas contraire, on supposera une variation temporelle de la qualité de l'éducation<sup>15</sup>.

A la suite des estimations effectuées, nous choisissons de comparer l'estimation de la probabilité d'alphabétisation

après six années d'études des individus âgés de 22 ans et de ceux âgés de 42 ans (au moment de l'enquête c'est-à-dire dans la plupart des pays au début des années 2000), ce qui permet de tirer des enseignements sur l'évolution temporelle de la propension de l'école primaire à produire des individus alphabétisés entre 1970 (date à laquelle les individus les plus âgés étaient scolarisés au primaire) et 1990 (date à laquelle les individus les plus jeunes étaient scolarisés)<sup>16</sup>. Le graphique 3 illustre la variété de situations observées sur le continent : **la performance de l'école primaire apparaît s'être significativement améliorée entre 1970 et 1990 dans 9 pays sur 31, et a baissé dans 11 autres**. On n'observe pas d'évolution statistiquement significative dans les 11 pays restants. Pour certains pays, les progrès ont été considérables (Nigéria, Sao Tomé, Burundi), pour d'autres, à l'inverse, la qualité du système semble s'être détériorée considérablement (Guinée, Tanzanie, Burkina Faso)<sup>17</sup>. En moyenne, la performance de l'école africaine a légèrement baissé (de 68% d'alphabétisés pour les 42 ans à 66% pour les 22 ans), ce qui, à titre comparatif, ne s'observe que dans 2 des 11 autres pays en développement.

Graphique 2 : Comparaison de la production brute du système en termes d'alphabétisation, pour deux générations séparées de 20 ans (31 pays d'Afrique subsaharienne)



Source : Données MICS et EDS et simulations des auteurs

Note : Les pays repérés par une étoile sont ceux pour lesquels les données EDS ou QUIBB (Guinée) ont été utilisées. Pour les autres pays les données utilisées sont celles d'une enquête MICS. Les pays où le risque d'analphabetisme a baissé (resp. resté stable) sont ceux pour lesquels on observe un effet significatif et négatif (resp. aucun effet significatif), au seuil de 5%, de l'âge sur la probabilité individuelle d'alphabétisation, une fois contrôlés les effets de la localisation géographique et de la durée des études effectives.

15 Pratiquement, on estime, pour chaque pays, un modèle statistique qui rend compte de la probabilité individuelle d'alphabétisation, les facteurs explicatifs étant i) le nombre d'années d'études effectuées, ii) l'âge, qui renseigne la génération d'appartenance de l'individu, et iii) le milieu géographique de résidence (on s'attend à une meilleure rétention de l'alphabétisation en milieu urbain et donc ce facteur est intégré au modèle comme variable de contrôle).

16 On peut être tenté par l'idée de calculer les probabilités d'alphabétisation parmi les individus plus jeunes que 22 ans pour approcher une mesure de la qualité des enseignements sur une période plus récente mais du fait que l'on s'intéresse à la rétention de l'alphabétisation sur le long terme, la mesure sur les personnes récemment sorti du système éducatif fausse l'interprétation en sur-estimant la mesure de production d'alphabétisation irréversible : on manque de recul pour savoir dans quelle proportion l'alphabétisation éventuellement acquise pendant la scolarité perdurera pendant toute leur vie d'adulte.

17 Même si les dates diffèrent, notons que pour les deux pays pour lesquels la comparaison est possible (Kenya et Zambie), les évolutions observées ici sont similaires (une amélioration au Kenya et une détérioration en Zambie) à celles observées à partir de l'évolution entre les enquêtes SACMEQ I et SACMEQ II.

Assez naturellement, on se pose la question de savoir si la dégradation de la qualité des enseignements pointée précédemment dans certains pays africains s'explique (au moins en partie) par l'expansion quantitative des systèmes. Est-ce que le fait de massifier l'éducation primaire (et non plus de la réserver à une élite favorisée qui a plus de chances d'acquérir des connaissances) a induit une baisse des acquisitions scolaires moyennes ? Est-ce que l'accent mis dans les politiques éducatives a concerné la quantité au détriment de la qualité ? Inversement est ce que les pays montrant une progression positive de la qualité de leur système sont ceux qui ont affiché sur la période des évolutions quantitatives moindres ? Il est possible d'obtenir des éléments de réponses à ces questions en comparant la progression quantitative du cycle primaire entre 1970 et 1990 dans les pays ayant montré une progression qualitative de leur système avec celle observée dans les pays affichant une dégradation de la qualité (tableau 2).

Tableau 2 : Evolution comparée de la qualité et de la quantité entre 1970 et 1990 dans les pays africains

	Progression quantitative moyenne des effectifs scolarisés dans le cycle
Pays où la qualité semble s'être détériorée	163 %
Pays où la qualité semble s'être améliorée	203 %

**Globalement, contrairement à l'intuition que l'on pouvait avoir, la progression quantitative a été, en moyenne, plus importante dans les pays où la qualité semble s'être améliorée.** En particulier, les exemples de l'Ethiopie, du Kenya, du Malawi, du Nigéria et dans une moindre mesure de la Gambie et du Burundi, montrent qu'il est possible d'augmenter à la fois la quantité d'enfants scolarisés au primaire et la chance d'être alphabétisé durablement pour ceux qui suivent le cycle. Même si cette analyse ne prend pas en compte tous les facteurs explicatifs de la couverture scolaire et de la qualité et si elle ne concerne pas la période récente, **elle montre qu'il n'est pas toujours nécessaire de devoir choisir la quantité au détriment de la qualité ou inversement.** Il est clairement possible de concilier les deux. Ce résultat est cohérent avec ceux obtenus par ailleurs selon lesquels l'usage des ressources compte encore plus que les ressources elles-mêmes et que des gains d'efficacité en termes de gestion pédagogique sont nécessaires et possibles pour améliorer la transformation des moyens en alphabétisation et plus généralement en acquisitions scolaires<sup>18</sup>.

### 3.2 Comparaisons avec l'éducation non formelle

L'analyse de la production des systèmes éducatifs n'a pour l'instant porté que sur l'école formelle. Certaines des enquêtes de ménages analysées contiennent des informations sur la fréquentation de l'enseignement non formel. La mobilisation de ces données permet alors, au moins dans une certaine mesure, de compléter l'analyse précédente en comparant les résultats d'alphabétisation obtenus par les individus déclarant avoir suivi l'école non formelle à ceux des individus disant avoir suivi un enseignement formel<sup>19</sup>.

En préambule, soulignons que le degré de fréquentation du système non formel varie grandement d'un pays à l'autre. Alors que, dans certains pays, peu d'individus déclarent avoir fréquenté l'école non formelle (moins de 5% des individus aux Comores, en Côte d'Ivoire et au Swaziland par exemple), dans d'autres, ce type d'enseignement paraît plus répandu (15% au Sénégal, 20% au Tchad, 30% en Gambie, 43% au Burundi et 45% au Niger par exemple). Ceci étant dit, l'école non formelle, par définition, ne correspond pas à un cadre scolaire homogène et revêt donc différentes réalités (écoles coraniques, écoles communautaires, programmes d'alphabétisation...) suivant les pays et même à l'intérieur des pays. Malgré ces limites, il paraît intéressant d'utiliser l'information disponible pour essayer d'estimer la production en termes d'alphabétisation des enseignements non formels considérés dans leur ensemble.

La première approche envisageable consiste à estimer la probabilité d'alphabétisation suivant le type d'enseignement déclaré par les individus. En moyenne sur les 8 pays, la probabilité d'alphabétisation des individus ayant suivi un enseignement non formel s'établit à 43%, soit une valeur très en-deçà de celle calculée sur les individus ayant dit avoir fréquenté un enseignement formel<sup>20</sup>(72%). On estime qu'en moyenne, la chance d'être alphabétisé durablement est 5 fois supérieure pour l'enseignement formel et le rapport de chances s'établit à environ 7 au Burundi, en Côte d'Ivoire et en Gambie. En revanche, aux Comores<sup>21</sup> et au Tchad, les écarts ne sont pas significatifs.

<sup>18</sup> Voir à ce sujet la section 3 de UNESCO-BREDA (2005) ainsi que les travaux du projet AGEPA (Amélioration de la Gestion de l'Education dans les Pays Africains) de la Banque Mondiale (par exemple sur le site web [www.poledakar.org](http://www.poledakar.org)).

<sup>19</sup> A la question posée dans les enquêtes de ménages standard « Avez-vous fréquenté l'école ? », l'individu interrogé ne peut répondre qu'une seule des trois modalités « Non », « Oui, l'école formelle », « Oui l'école non formelle ». Lorsque l'individu déclare avoir fréquenté l'école formelle, on lui demande la plus haute classe atteinte. On a fait l'hypothèse (de bon sens) que dans le cas d'une double fréquentation (formelle et non formelle), l'individu a dans la majorité des cas déclaré avoir suivi l'enseignement formel, considéré comme plus valorisant.

<sup>20</sup> Quel que soit le nombre d'années d'étude formelle effectuées, y compris éventuellement de l'enseignement secondaire ou plus.

<sup>21</sup> Les résultats observés pour les Comores, ainsi que pour la Côte d'Ivoire et le Swaziland doivent être pris avec précaution dans la mesure où ils sont calculés pour le non formel sur de très petits effectifs (1% de l'ensemble des individus ayant déclaré avoir fréquenté l'école au Swaziland et 4% en Côte d'Ivoire et aux Comores).

On compare cependant des individus ayant suivi des enseignements de longueur très variable. Pour remédier en partie à cela, on peut estimer, pour chaque pays, le nombre d'années de scolarisation formelle nécessaires pour obtenir la même probabilité d'alphabétisation que celle observée parmi les individus déclarant avoir suivi l'enseignement non formel (dont on ne connaît pas la durée). En moyenne sur les 8 pays, l'enseignement non formel fournit la même chance d'alphabétisation durable que 4,2 années d'enseignement formel. L'éducation non formelle semble donc dans certains cas une solution efficace pour produire du capital humain (souvent à un coût moins élevé que celui du système formel).

## 4. Conclusion et perspectives

Le suivi international des objectifs EPT et ODM relatifs à l'éducation nécessite que des progrès soient faits quant à la production de mesures de qualité des enseignements comparables entre pays. La mobilisation conjointe des résultats aux enquêtes internationales d'acquis des élèves et des taux d'alphabétisation suivant le nombre d'années d'études reçues - dérivés de données d'enquêtes auprès des ménages - permet tout de même de disposer de premières approximations de la qualité du cycle primaire comparables entre pays du continent africain. Ces mesures ne forment cependant que des indications du fait qu'elles reposent sur des sources utilisant différentes méthodologies d'enquêtes et qu'elles présentent la limite de ne pas pouvoir être suivies annuellement (contrairement à la plupart des autres objectifs EPT) car ni les enquêtes standardisées d'acquis scolaires ni les enquêtes ménages ne sont administrées régulièrement dans les pays. La perspective logique est certainement d'encourager les programmes africains d'évaluations des acquis scolaires à s'harmoniser davantage et en particulier sur des items de tests pouvant servir d'ancrage entre les différentes enquêtes.

En termes de comparaisons entre l'Afrique et les autres régions en développement, l'utilisation des données d'enquêtes ménages donne des résultats intéressants. La probabilité d'alphabétisation après six années d'études dans un pays moyen africain est égale à la probabilité d'alphabétisation après seulement trois années dans un pays en développement moyen hors Afrique, ce qui nous incite à penser que les systèmes éducatifs africains sont globalement d'une qualité moindre. Cependant, cette différence de résultats calculés à la sortie du cycle primaire, ne renvoie pas uniquement à une moindre

qualité des enseignements en Afrique car, autres choses égales par ailleurs, le milieu est moins favorable à la rétention de l'alphabétisation en Afrique qu'ailleurs (en moyenne, dans les pays hors Afrique le taux d'alphabétisation des individus n'ayant jamais été à l'école atteint plus de 20%. Il est inférieur à 10% dans les pays africains). De plus, il est important de noter, qu'à l'intérieur du continent africain, les différences inter-pays quant aux acquisitions scolaires et à « production » d'alphabétisation durable par les systèmes éducatifs sont extrêmement importantes.

Les résultats en termes d'alphabétisation des systèmes d'enseignement non formel sont globalement relativement bons : en moyenne la chance d'alphabétisation d'un individu ayant fréquenté le non formel est identique à celle d'un individu ayant effectué 4,2 années de cycle primaire formel. Si ce résultat est encourageant pour l'enseignement non formel, il montre également que les systèmes formels (souvent plus coûteux et d'une durée plus longue) affichent globalement de sérieux problèmes d'efficacité sur le plan de la qualité.

Un autre enseignement de l'analyse est que la qualité de l'éducation en Afrique est caractérisée par une relative inertie. Ceci dit, là encore on observe une variété importante de situations. Dans certains pays la qualité de l'enseignement primaire semble s'être améliorée entre 1970 et 1990 alors que dans le même temps les effectifs scolarisés progressaient en nombre avec une dynamique plus forte qu'ailleurs. Ceci est encourageant car montre que le choix ne se limite pas à un arbitrage entre quantité et qualité et qu'il est possible d'améliorer les deux dimensions de la production scolaire en même temps.

### Références

- Bernard J.-M. (2003), *Scolarisation primaire universelle et pilotage par les résultats dans le contexte africain : quels indicateurs ?*, Document de travail, PASEC-CONFEMEN, Dakar.
- Michaelowa K. (2001), *Scolarisation et acquis des élèves : les indicateurs de résultats dans l'analyse des politiques de l'enseignement en Afrique francophone, Les indicateurs comme outils des politiques éducatives, Politiques d'éducation et de formation. Analyses et comparaisons internationales (2001/03)*, DeBoeck Université.
- Mingat A. (2003), *Eléments analytiques et factuels pour une politique de la qualité dans le primaire en Afrique subsaharienne dans le contexte de l'Education pour Tous*, document de travail, Région Afrique, Département développement humain, Banque Mondiale.
- Robert F. (2003), *Une approche conceptuelle de la qualité en éducation*, Document de travail (disponible sur le site [www.poledakar.org](http://www.poledakar.org)).
- UNESCO-BREDA (2005), *Dakar +5, Education Pour Tous en Afrique, Repères pour l'action, Pôle d'analyse sectorielle en éducation de Dakar*, Dakar.
- UNESCO-BREDA (2006), *Dakar +6, Education Pour Tous en Afrique, Statistiques et analyses sous-régionales, Pôle d'analyse sectorielle en éducation de Dakar*, Dakar.

Auteurs principaux : Mathieu BROSSARD ([mbrossard@worldbank.org](mailto:mbrossard@worldbank.org))  
et Borel FOKO ([borel.foko@poledakar.org](mailto:borel.foko@poledakar.org))  
Mathieu Brossard travaillait au Pôle de Dakar  
au moment de la rédaction de cette note.  
Les points de vue exprimés dans cette note sont ceux des auteurs.

