

S e c t i o n 2

Etat des lieux et dynamiques des systèmes éducatifs



L'objectif de cette deuxième partie est de présenter un état des lieux du développement et parfois de l'évolution de chaque cycle d'éducation. Des analyses complémentaires en matière d'équité et de qualité de l'éducation seront également apportées pour certains niveaux.

Ces constats réalisés, une analyse des dynamiques en matière de volumes d'élèves aux différents cycles puis des transitions entre cycles sera présentée.

Enfin, une série de projections des conditions actuelles de scolarisation dans le primaire est proposée afin de déterminer quels pays seraient a priori susceptibles, ou non, d'atteindre la Scolarisation Primaire Universelle d'ici à 2015 si les conditions de scolarisation et les politiques éducatives restent les mêmes.

2.1 Etat des lieux des systèmes éducatifs africains

2.1.1 L'éducation primaire, au centre des objectifs de Dakar, est-elle en mesure de relever le défi de la Scolarisation Primaire Universelle en 2015 ?

Le cycle primaire est essentiel puisque c'est à ce niveau que l'on peut espérer acquérir une alphabétisation de long terme. En effet, comme le montre le graphique 1.4 de la section 1, le pourcentage de personnes qui savent lire aisément après six années d'études (durée de la plupart des cycles primaires en Afrique - 36 sur 53) est considérablement plus élevé que celui de celles qui ont quitté prématurément l'école. Il s'établit en moyenne à 70%, ce qui montre que la SPU est un strict minimum pour améliorer le capital humain dans les pays. Aussi la SPU est au cœur des engagements internationaux ; l'achèvement universel du cycle primaire est à la fois l'objectif phare de la conférence EPT de Dakar et un des principaux objectifs du Millénaire.

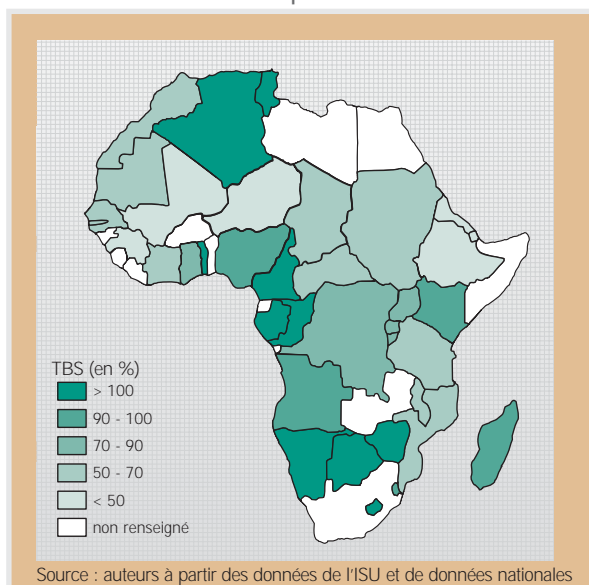
2.1.1.1 La couverture scolaire

• Du taux brut de scolarisation...

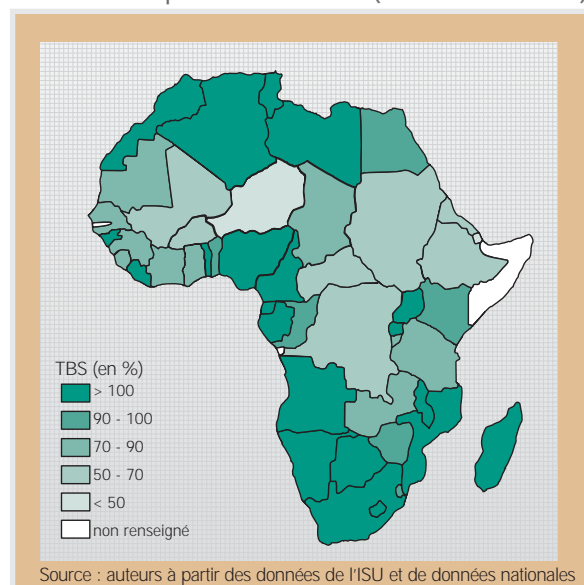
Le Taux Brut de Scolarisation est un des indicateurs qui permettent de mesurer le développement d'un cycle scolaire. Calculé en rapportant le nombre d'élèves inscrits dans un cycle donné (en l'occurrence ici le primaire) au nombre d'enfants du pays qui ont l'âge théorique d'y être inscrits, il permet de mesurer la capacité d'accueil du système éducatif. Cependant, un TBS de 100% ne signifie pas que tous les enfants en âge d'aller à l'école y sont effectivement inscrits, mais plutôt que, dans les conditions de scolarisation actuelles, le système est capable d'accueillir l'ensemble de ces enfants. Un TBS de 100% ne coïncide avec la réalisation de la SPU que dans les cas où il n'y a ni abandon, ni redoublement.

Une capacité d'accueil au cycle primaire en forte expansion, mais encore insuffisante pour certains pays

■ Carte 2.1 : Une variété de capacité d'accueil en 1990/91...



■ Carte 2.2 : ...qui subsiste en 2002/03 (ou années avoisinantes)



Seuls le Niger et Djibouti ont un TBS inférieur à 50%. 23 des 51 pays pour lesquels des données récentes sont disponibles ont la capacité d'accueil de scolariser au moins tous les enfants en âge d'aller au primaire. La progression depuis 1990 est considérable.

Le TBS présente deux inconvénients majeurs pour appréhender les avancées vers l'objectif de Dakar¹⁶ :

- il accorde une «prime» aux redoublements, ce qui a pour conséquence de surestimer la couverture scolaire des pays qui font beaucoup redoubler ;
- il ne présente que la situation "moyenne" sur le cycle ne rendant pas compte de la proportion d'enfants qui achèvent un cycle primaire complet.

Enfin un TBS de 100% ne signifie pas forcément que tous les enfants vont à l'école.

• ...au taux d'accès en dernière année du primaire, estimation du taux d'achèvement du primaire (TAP)

Pour mesurer les avancées vers l'objectif de Scolarisation Primaire Universelle, il est préférable d'avoir recours au taux d'accès en dernière année du primaire, défini comme étant le rapport entre les nouveaux entrants en dernière année du cycle et la population en âge d'y être inscrite.

La Scolarisation Primaire Universelle est loin d'être une réalité pour l'ensemble des pays africains

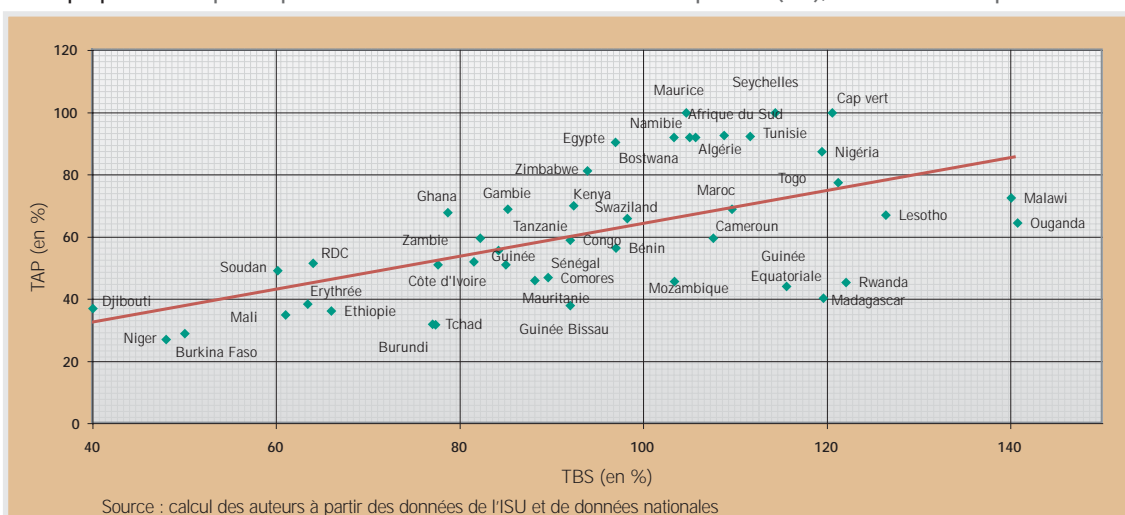
Cet indicateur présente deux avantages : d'une part il est plus à même de rendre compte des progrès vers l'objectif de Dakar d'achèvement de la scolarisation primaire. D'autre part, comme nous l'avons vu dans la première section, six années constituent un strict minimum pour pouvoir être alphabétisé durablement.

Le taux d'accès en dernière année est certainement une mesure imparfaite de l'achèvement. En effet, puisque calculé en rapportant le nombre de non redoublants inscrits en dernière année à la population en âge de la fréquenter, il ne considère que le nombre de nouveaux entrants en dernière année du cycle et suppose que la déperdition en dernière année du primaire est nulle (on ne se trompe que légèrement dans la mesure où la déperdition en dernière année est très faible).

Néanmoins, même biaisé, c'est le meilleur estimateur de l'achèvement dont on puisse disposer, l'utilisation des résultats aux examens en fin de cycle primaire posant des problèmes de comparabilité entre pays.

Mis en regard avec le TBS, le taux d'accès en dernière année du primaire nous permet de découvrir une variété de situations, comme le montre le graphique 2.1.

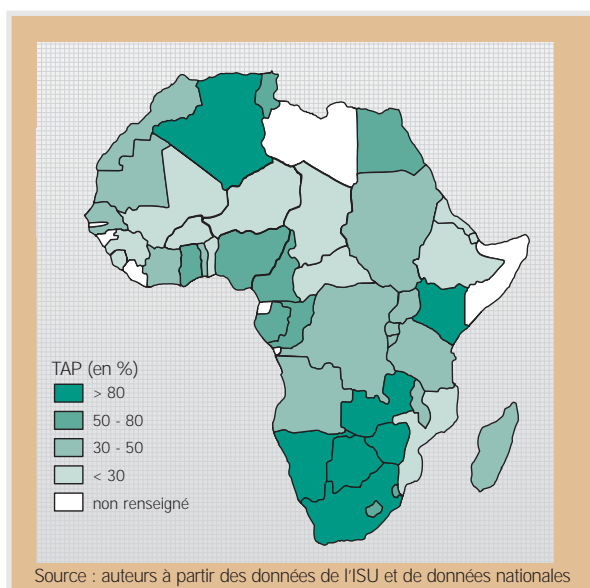
■ Graphique 2.1 : TBS pour le primaire et taux d'accès en dernière année du primaire (TAP), année 2002/03 ou proche



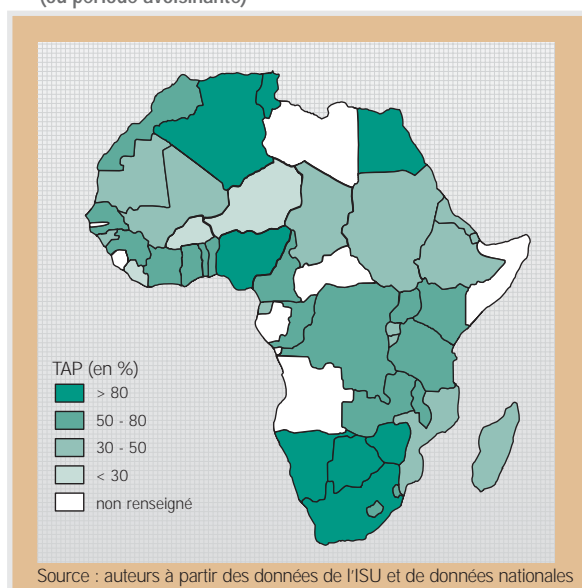
16 Pour plus d'information, voir Reuge (2004a).

Si un TBS faible est souvent associé à un TAP faible, comme c'est le cas au Niger ou à Djibouti par exemple, un TBS élevé peut être associé à une grande variété de TAP : ainsi, à TBS proche, si l'Algérie et la Tunisie présentent un TAP élevé, des pays comme Madagascar ou encore le Mozambique ont un TAP de moins de 50%. On voit donc empiriquement qu'un TBS de 100%¹⁷ ou plus est une condition nécessaire mais insuffisante pour la réalisation de la SPU.

■ Carte 2.3 : Taux d'achèvement du primaire en Afrique en 1990/91



■ Carte 2.4 : Taux d'achèvement du primaire en Afrique en 2002/03 (ou période avoisinante)



La carte de l'achèvement en 1990/91 présente de grandes similarités avec celle du TBS en 1990/91. 12 pays étaient alors particulièrement en retard sur les autres avec un TAP inférieur à 30% (ce qui signifie que sur 10 enfants en âge de terminer le cycle primaire, moins de 3 terminent effectivement). On trouve principalement dans cette catégorie des pays d'Afrique de l'Ouest (le Mali est le plus en retard avec 10%), et Centrale, de même que 3 pays d'Afrique de l'Est (l'Erythrée, Djibouti et l'Éthiopie), ainsi que le Mozambique. À l'inverse, en 1990/91, Maurice et les Seychelles¹⁸ avaient déjà atteint la Scolarisation Primaire Universelle.

L'évolution de la situation en matière d'achèvement du cycle primaire est saisissante entre 1990/91 et 2002/03. Deux pays restent très en retard de ce point de vue : le Niger¹⁹ (27%) et le Burkina Faso²⁰ (29%), même si la plupart des pays ont réussi à améliorer leur niveau d'achèvement. Seuls cinq pays ont un achèvement en 2002/03 inférieur à celui de 1990/91 : le Burundi (32% en 2002/03 alors qu'il était à 46% en 1990/91), le Congo (59% en 2003/04 au lieu de 62 en 1990/91), le Kenya (70% au lieu de 86%), la Zambie (60% au lieu de 93%) et le Zimbabwe (81% au lieu de 96%).

Les autres pays ont largement amélioré leurs performances en matière de Scolarisation Primaire Universelle, avec un gain annuel moyen de 0.8 points de pourcentage entre 1990/91 et 2002/03.

Ainsi, certains ont d'ores et déjà atteint l'objectif de Scolarisation Primaire Universelle, ou sont susceptibles de l'atteindre très prochainement, ayant un taux d'achèvement supérieur à 90%. C'est le cas de certains pays d'Afrique Australe (Botswana, Namibie, Afrique du Sud) ou d'Afrique du Nord (Algérie, Tunisie, Égypte).

Néanmoins, le taux d'achèvement du primaire de 2002/03 ne reflète pas les conditions de scolarisation actuelles, mais il est le résultat des conditions de scolarisation des cinq ou six dernières années.

17 De telles situations sont associées à de forts taux d'abandons en cours de cycle et / ou à des taux de redoublement élevés.

18 Il est à noter que Maurice, les Seychelles, Sao et Tomé, le Cap-Vert et les Comores ne sont jamais présentés sur les cartes, pour des raisons d'échelle.

19 Donnée de 2003/04.

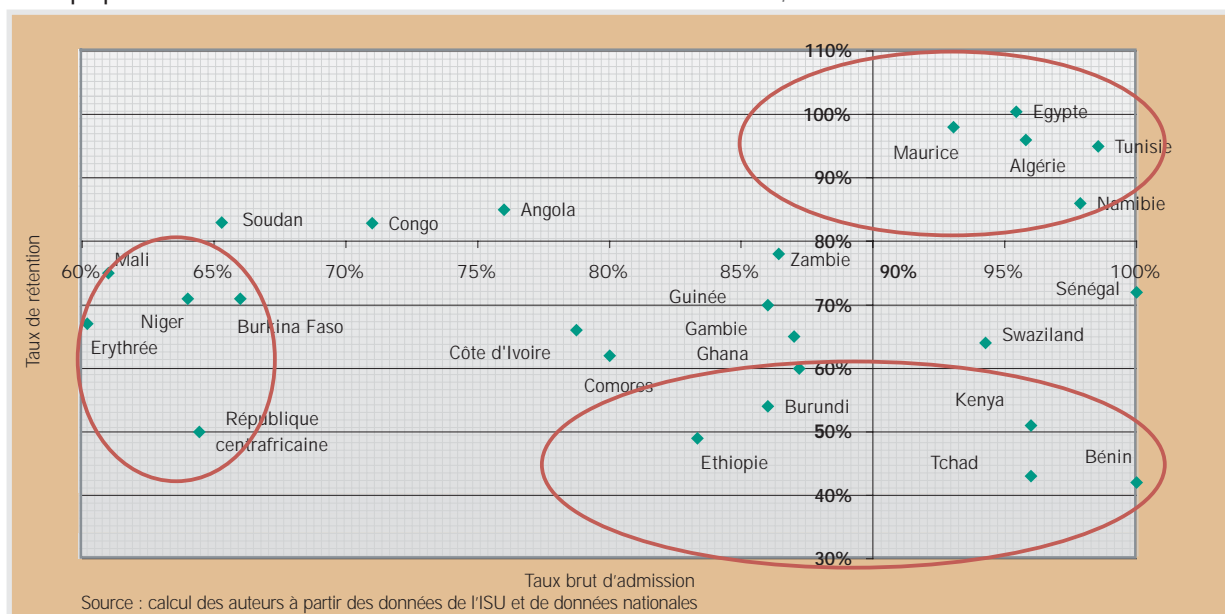
20 Donnée de 2003/04.

• **Les abandons, principal frein à la Scolarisation Primaire Universelle**

La mauvaise rétention des élèves au cycle primaire représente un obstacle majeur à l'atteinte de la scolarisation primaire universelle

Les conditions de scolarisation structurelles peuvent être appréhendées à partir du taux brut d'admission (nouveaux entrants en première année du cycle rapporté à la population en âge d'entrer à l'école primaire) et par le taux de rétention de 2002/03 (proportion des entrants en première année qui, compte tenu des conditions actuelles de promotion entre les classes, atteindront la dernière année du primaire). Ces deux taux vont permettre de déterminer en grande partie le taux d'achèvement de 2007/08 (si on se base sur un cycle primaire de 6 ans). Le graphique 2.2 met en relation ces deux grandeurs (TBA et Rétention), ce qui nous permet de distinguer trois types de pays :

■ **Graphique 2.2 : Relation entre taux brut d'admission et taux de rétention en 2002/03, ou années avoisinantes**



- Ceux qui ont à la fois un taux brut d'admission faible (aux alentours de 60 - 65%) et une rétention relativement faible (45 à 80%) ; il s'agit du Mali, du Niger, de l'Erythrée, du Burkina Faso et la République centrafricaine. Dans ces pays, on peut prédire un taux d'achèvement faible, d'ici à 6 ans (i.e. dans un laps de temps qui équivaut à la durée du cycle). Ces pays sont encore loin de la Scolarisation Primaire Universelle.
- Ceux qui ont un taux d'admission plutôt bon (entre 80 et 95%) parallèlement à un taux de rétention plutôt faible (entre 30 et 60%) ; c'est le cas du Bénin, du Burundi, de l'Ethiopie, du Kenya et du Tchad. Ces pays doivent donc avant tout prendre des mesures en faveur de la rétention. Or, le Burundi et le Tchad ont des pourcentages de redoublements dans le primaire très élevés (supérieur à 25%). Les redoublements favorisant l'abandon, réduire ce taux serait donc une mesure à envisager dans le but d'améliorer la rétention, comme nous le verrons dans la section 3.
- Ceux qui ont à la fois un taux d'accès et une rétention de qualité (taux d'accès supérieur à 90% et rétention supérieure à 80%) ; il s'agit de la Namibie, de l'Algérie, de la Tunisie, de l'Ile Maurice et de l'Egypte. La combinaison de ces deux caractéristiques nous laisse penser que le système éducatif primaire de ces pays est performant, et qu'ils devraient être en mesure de réaliser la Scolarisation Primaire Universelle dans des délais raisonnables s'ils ne l'ont pas déjà atteinte.

Ce graphique met en avant la problématique fondamentale de la rétention dans de nombreux pays africains. Si nombre d'entre eux montrent aujourd'hui un taux d'accès en 1^{ère} année égal ou proche de 100%, peu sont proches de l'achèvement universel du cycle primaire du fait de problème de rétention des élèves au cours du cycle. **La diminution des abandons constitue l'enjeu majeur des prochaines années pour la réalisation de la SPU en Afrique.**

2.1.1.2 Des systèmes éducatifs où persistent des inégalités

Dans l'analyse d'un système scolaire, les considérations en matière d'équité sont importantes parce qu'on assigne à l'éducation des objectifs en matière d'égalité des chances. Ces objectifs contribuent eux mêmes à la recherche d'efficacité collective (section 1) appuyée par l'éducation : bénéfices collectifs de l'éducation des filles, amélioration des rendements agricoles chez les agriculteurs qui sont allés à l'école etc....

Nous venons de décrire les situations moyennes, mais les analyses suivantes vont s'intéresser à l'éventuelle dispersion qui peut exister, ce qui nous permettra d'appréhender la problématique de l'équité²¹.

- Des disparités selon le genre qui devaient disparaître en 2005

L'objectif d'élimination des disparités selon le genre dans l'enseignement primaire fixé pour 2005 semble loin d'être atteint pour bon nombre de pays.

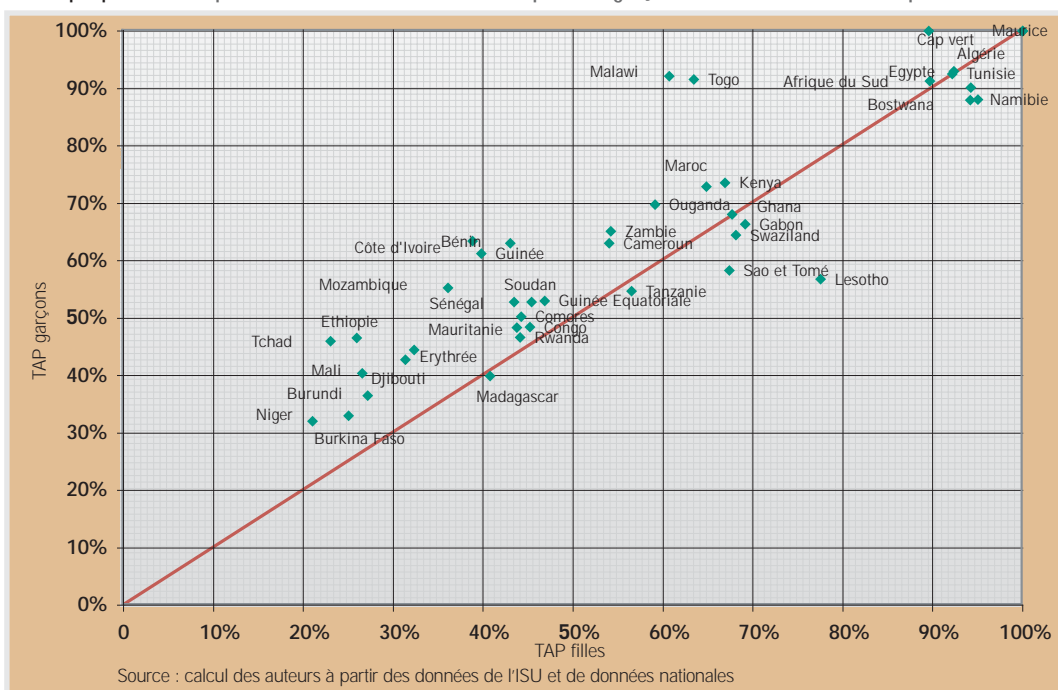
Une parité loin d'être une réalité du point de vue de l'achèvement du primaire

La mise en regard des taux d'achèvement filles et garçons (graphique 2.3) esquisse les mêmes résultats que la mise en regard des taux d'accès en 1^{ère} année (filles et garçons).

La diagonale dessinée sur le graphique est la droite de parité. Les pays qui se trouvent sur cette droite ont un TAP filles et un TAP garçons identiques, alors que les pays qui se situent au dessus sont ceux où l'achèvement des filles est inférieur à celui des garçons. Notons que dans les pays à parité où dont l'achèvement des filles est supérieur à celui des garçons, on retrouve logiquement les pays qui ont atteint l'objectif du point de vue de l'accès.

En moyenne, l'indice de parité (taux d'achèvement des filles divisé par taux d'achèvement des garçons) s'établit à 0,87. Pour 100 garçons atteignant la fin du cycle, seules 87 filles sont dans la même situation. Sur les 42 pays pour lesquels les données sont disponibles, 14 ont encore un indice de parité filles-garçons inférieur à 0,8.

■ Graphique 2.3 : Comparaison des taux d'achèvement du primaire garçons-filles, année 2002/03 ou proche



Les disparités selon le genre restent importantes, en particulier dans les pays à faible achèvement

21 L'équité, notamment entre filles et garçons, est un des deux objectifs du millénaire assignés à l'éducation.

• Des disparités selon d'autres critères plus marquées

Si les tendances observées sur le continent suggèrent que l'objectif de parité selon le genre semble loin d'être atteint pour un grand nombre de pays en 2005, cette dimension ne doit pas occulter les autres facteurs discriminants en matière de scolarisation.

Les disparités entre urbains et ruraux et entre riches et pauvres sont plus élevées qu'entre garçons et filles.

Le tableau 2.1 présente, du point de vue de la couverture, l'accès et l'achèvement de l'enseignement primaire en Afrique, certaines variables pour lesquelles on observe de fortes disparités sur ces indicateurs. Par exemple le différentiel TAP garçon / TAP fille vaut 11 points de pourcentage, mais la différence entre TAP urbain et TAP rural est trois fois plus importante puisqu'elle atteint 33 points de pourcentage. Plus importante encore est la différence selon le quintile de revenu : le TAP est de 23,4% pour le groupe des 20% les plus pauvres, alors qu'il atteint 68,6% pour les 20% les plus riches, soit un différentiel de 45,2 points de pourcentage. Les disparités engendrées par le revenu sont donc plus de quatre fois supérieures à celles liées au genre.

■ **Tableau 2.1 : Disparités sociales dans les différents indicateurs de l'enseignement primaire pour 21 pays²² aux alentours de l'année 2000**

Indicateur		Taux Brut de Scolarisation (en %)	Taux d'Accès en 1 ^{re} année (en %)	Taux d'achèvement (en %)
Moyenne de l'échantillon		78,2	71,9	41,7
Genre	Garçons	84,5	76,9	47,2
	Filles	72,1	66,8	36,2
	Différence (Garçons - Fille)	12,4	10,1	11
	Rapport (Filles / Garçons)	0,84	0,87	0,77
Localisation Géographique	Urbain	103,5	88,4	61
	Rural	70,1	65,4	28
	Différence (Urbain - Rural)	33,5	22,9	33
	Rapport (Rural / Urbain)	0,68	0,74	0,46
Quintile de revenu	Q5 (20 % + riches)	106,7	89,9	68,6
	Q1 (20 % + pauvres)	62,1	53,3	23,4
	Différence (Q5 - Q1)	44,6	36,6	45,2
	Rapport (Q1 / Q5)	0,57	0,59	0,34

Source : Mingat (2003a).

2.1.1.3 Quels indicateurs de qualité ?

Augmenter la quantité d'enfants scolarisés est crucial mais cela ne saurait être suffisant. Il est nécessaire en complément que les enfants obtiennent les acquis prévus dans les programmes scolaires, notamment pour le cycle primaire. C'est d'ailleurs ce que nous rappelle l'Objectif 6 de l'Education Pour Tous de Dakar : « 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 ? Si l'on interroge un panel d'experts sur la question, il y a fort à parier que chacun aura sa propre réponse.

²² Les 21 pays en question sont l'Angola, le Bénin, le Burundi, le Cameroun, la République Centrafricaine, le Tchad, la Côte-d'Ivoire, la Guinée, la Guinée-Bissau, Madagascar, le Malawi, la Mauritanie, le Niger, le Nigeria, l'Ouganda, le Rwanda, la Sierra Leone, le Togo et la Zambie.

Bien souvent **on assimile qualité et moyens pour l'obtenir**. On décrit généralement la qualité des enseignements en utilisant des indicateurs de moyens tels que le rapport élèves-maître, le niveau de formation des enseignants, le type de constructions scolaires. Cette approche s'explique par un manque d'informations comparables entre pays sur les acquisitions scolaires, notamment dans le contexte africain.

Par ailleurs, on note malheureusement que **le lien entre moyens et résultats (acquisitions scolaires) est très faible (cf. section 3)**. 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 comme «proxy» d'indicateurs de résultats, non disponibles, n'est pas satisfaisante.** Des tentatives existent cependant pour mesurer de façon comparable la qualité de l'éducation en Afrique sur la base des résultats des élèves. Comment sont construites ces mesures ? Quelle est leur solidité ? Quelles sont leurs limites ?

La qualité ne doit pas être mesurée à l'aune des moyens mais sur la base des acquisitions des élèves

• Les programmes d'évaluation des acquis existants en Afrique

En Afrique, il existe trois programmes majeurs d'évaluation des acquis des élèves : **le MLA** (Monitoring Learning Achievement) mis en œuvre par l'UNESCO/UNICEF, **le PASEC** (Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs de la CONFEMEN) et **le SACMEQ** (Southern African Consortium for Monitoring Educational Quality) qui travaille en partenariat avec l'IIEP. Depuis 1992, le MLA a aidé 72 pays à développer ou renforcer leur système d'évaluation des acquis, notamment par l'intermédiaire d'enquêtes effectuées sur les élèves de 4^{ème}, 5^{ème} et 8^{ème} année. Le programme PASEC, concentré sur les pays africains francophones, réalise depuis 1992 des évaluations des acquis des élèves (en 2^{ème} et en 5^{ème} année du cycle primaire). L'évaluation PASEC a pu être effectuée dans une dizaine 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 réalisé des enquêtes sur les acquisitions cognitives dans une dizaine de pays africains.

Plusieurs enquêtes sur la qualité sont disponibles mais présentent chacune leurs limites

• L'Indice Africain de la Qualité de l'Education (IAQE)

Chacune des enquêtes précédemment citées a été réalisée avec des tests administrés aux élèves du cycle primaire sous une forme standardisée, permettant ainsi la comparaison entre pays à l'intérieur de chaque enquête, ce que n'offre pas les résultats scolaires aux examens nationaux. Mais les tests des trois enquêtes diffèrent et les résultats ne sont donc pas directement comparables entre enquêtes. Cependant **le fait que certains pays aient réalisé à la fois une enquête MLA et soit une enquête PASEC soit une enquête SACMEQ rend possible le re-calibrage de l'ensemble des mesures existantes sur une échelle unique** (celle du MLA par exemple) pour obtenir une comparaison raisonnable entre pays des scores moyens des élèves. A. Mingat²³ a effectué ce travail et calculé ainsi un indice africain de la qualité de l'éducation primaire (IAQE) pour 24 pays africains²⁴.

Limites :

- *Comparabilité des résultats à l'intérieur d'une même enquête :*
 - *les échantillons utilisés dans les pays ne sont pas toujours exactement représentatifs des élèves (par exemple certaines évaluations du PASEC sont effectuées sur un échantillon représentatif des enseignants, légèrement différent d'un échantillon représentatif des élèves)*
 - *les items des tests administrés aux élèves ne sont pas toujours complètement harmonisés du fait d'une volonté du pays de coller au plus près des programmes scolaires nationaux (MLA)*
- *Comparabilité des résultats des différentes enquêtes : le nombre de pays sur lesquels repose la liaison entre l'échelle MLA et les autres échelles (les pays ayant participé à deux enquêtes différentes) est faible (5 pays).*

• Les enquêtes ménages Multiple Indicators Cluster Survey (MICS)

L'UNICEF, en collaboration avec les gouvernements (souvent l'office national des statistiques), réalise des enquêtes ménages standardisées de grande envergure (souvent environ 20 000 individus), appelées enquêtes MICS. Cette enquête, effectuée dans plus d'une vingtaine de pays africains, fournit, entre autres, des informations sur les parcours scolaires des individus

²³ Mingat (2003c).

²⁴ Ce décompte inclut Zanzibar (territoire de Tanzanie), qui a effectué une évaluation SACMEQ mais exclut le Nigeria (MLA) et le Kenya (SACMEQ) à cause de données douteuses.

et sur leur niveau d'alphabétisation actuel. Le croisement de ces deux informations permet de comparer entre pays l'impact du nombre d'années de scolarisation effectuées sur l'alphabétisation. **La mesure du taux d'alphabétisation parmi ceux ayant effectués six années de scolarisation (un cycle primaire complet dans beaucoup de pays africains) peut ainsi être considérée comme une mesure comparable de la qualité de l'enseignement reçu** (la vocation première de l'enseignement primaire étant de former des individus alphabétisés). Par exemple, il est logique de penser qu'un système éducatif produisant 90% d'alphabétisés parmi les sortants du primaire fournit un enseignement de meilleure qualité qu'un système où seuls 50% des sortants du primaire sont alphabétisés durablement²⁵. La Banque Mondiale²⁶, en collaboration avec le Pôle de Dakar et l'UNESCO/BREDA, a pu calculer cette mesure pour une vingtaine de pays africains.

Limites :

- Les informations sur l'alphabétisation des individus sont des déclarations, aucun test n'est administré pendant la passation du questionnaire
- L'indicateur est calculé sur l'échantillon des individus âgés de 22 à 44 ans. Pour les plus âgés de cet échantillon la mesure de la qualité estimée correspond à l'enseignement 30 ans auparavant (lorsque les individus étaient scolarisés²⁷)

• **L'indice africain de qualité de l'éducation + (IAQE+)**

Dans la mesure où dix pays ont bénéficié à la fois d'une enquête d'évaluation des acquis et d'une enquête MICS, il est possible de comparer l'indicateur IAQE et l'indicateur MICS.

Il est possible de combiner les données disponibles pour élaborer un indice synthétique : l'IAQE+

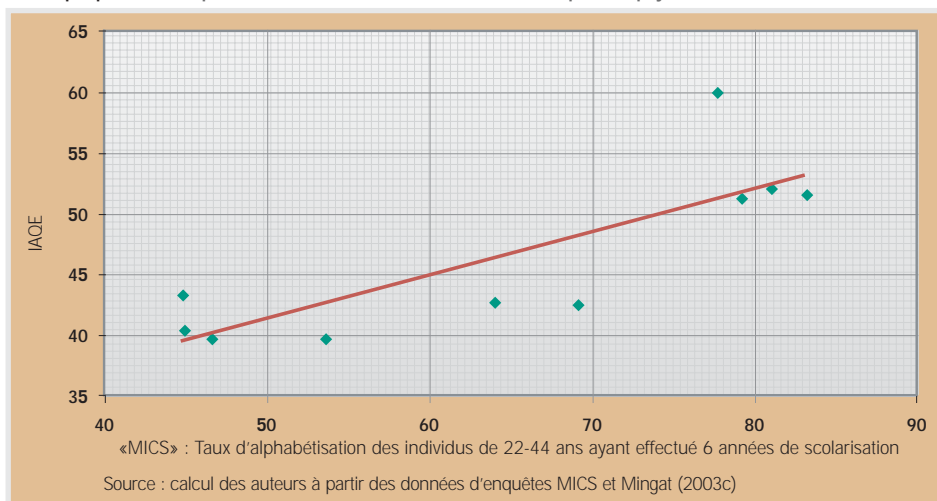
25 Cependant, la qualité de l'éducation n'est pas le seul vecteur de l'alphabétisation. Le contexte local ou national (fréquence d'utilisation des langues, ouverture vers d'autres pays...) peut également avoir une influence forte.

26 Mingat (2003c).

27 Cependant, l'intégration de la variable "nombre d'années écoulées depuis la fin des études" dans les modèles économétriques montre que l'effet de cette variable sur l'alphabétisation n'est pas significatif. Lorsque le nombre d'individus est suffisamment grand, il est possible d'affiner la mesure par tranche d'âge plus réduite et ainsi de calculer l'indicateur en évolution dans le temps (plus le groupe d'âge est jeune et plus la mesure correspond à la qualité de l'enseignement des années récentes).

28 L'IAQE+ est calculé sur la base de la relation estimée sur les dix pays communs IAQE-MICS : $IAQE+ = 23,427 + 0,3556 \times \text{Indicateur MICS}$ ($R^2 = 0,656$).

■ Graphique 2.4 : Comparaison de l'IAQE et de l'indicateur «MICS» pour 10 pays africains



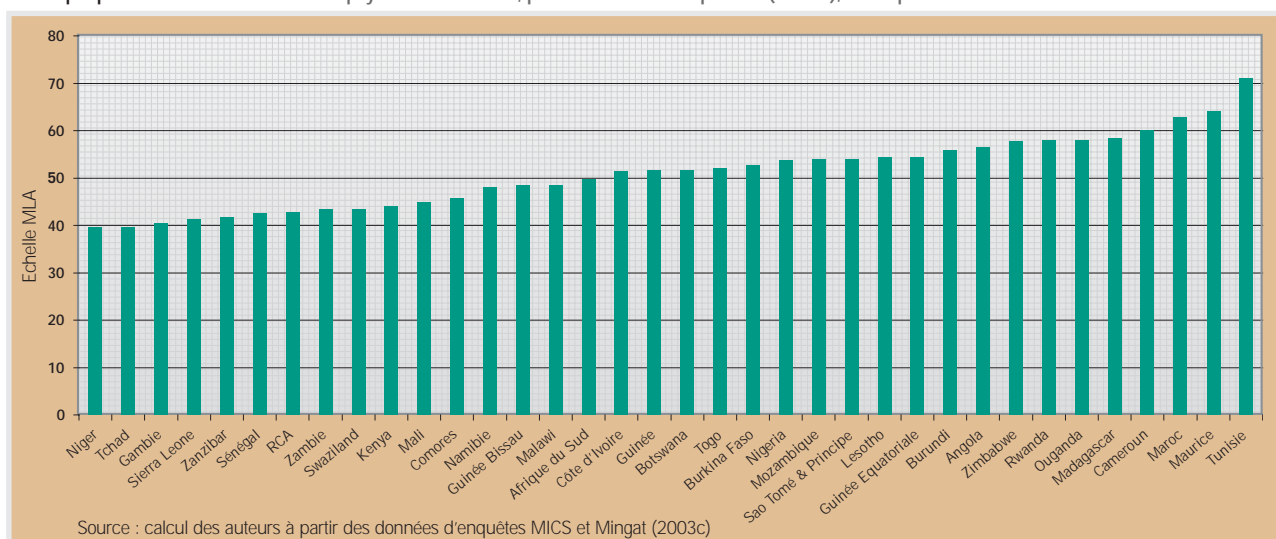
Comme le montre le graphique 2.4 les deux mesures classent les pays dans le même sens, et leur corrélation nous autorise à produire un autre indicateur, l'IAQE+, plus large en terme de couverture (tous les pays avec IAQE additionnés de ceux sans IAQE mais disposant de l'indicateur «MICS») en combinant les résultats des deux mesures. L'IAQE+ vaut l'IAQE lorsque celui existe. Dans les cas contraires, il est calculé à partir de l'indicateur MICS sur la base de la relation estimée entre les deux indicateurs²⁸. **L'indicateur IAQE+, indicateur de la qualité de l'éducation primaire, raisonnablement comparable entre pays peut ainsi être calculé pour 36 pays africains (cf. graphique 2.5).**

Notons enfin que malgré les limites connues des deux indicateurs considérés, la corrélation entre l'IAQE et l'indicateur MICS invite à considérer ces mesures comme suffisamment soli-

des pour être utilisées (le fait qu'elles coïncident aussi bien est un signal de solidité de chacune d'entre elles).

Le graphique 2.5 nous donne une idée des différences de niveaux d'acquisition sur le continent sur la base de l'échelle MLA²⁹.

■ **Graphique 2.5 : Les Différences entre pays sur une mesure, perfectible mais comparable (IAQE +), de la qualité**



En conclusion :

- Il existe une mesure raisonnablement comparable de la qualité de l'éducation primaire pour 36 pays africains.
- Cette mesure n'est pas parfaite du fait des limites des sous indicateurs (IAQE et «MICS») qui la composent. La perspective est de continuer à tester la solidité de cet indicateur au fur et à mesure de la disponibilité de nouvelles données d'évaluation des acquis scolaires et/ou d'enquêtes ménages MICS.
- L'IAQE+ présente aussi la limite de ne pas pouvoir être suivi annuellement dans la mesure où ni les enquêtes MICS ni les enquêtes standardisées d'acquisitions scolaires ne sont administrées régulièrement dans les pays.
- Pour élargir encore la couverture de l'indicateur, il paraît intéressant de tester le calibrage de l'IAQE+ avec des pays non africains (par exemple les pays ayant participé aux enquêtes PISA, TIMMS ou autres évaluations des acquisitions scolaires ou ayant effectué une enquête MICS)³⁰.

29 L'échelle MLA résulte d'une évaluation combinée des moyennes en lecture, écriture, mathématiques et compétences de la vie courante obtenues par un échantillon d'élèves lors d'enquêtes. Pour plus d'information, cf. Chinapah et alii (1999).

30 voir Mingat et al. (2000) et Hanushek (2003).

2.1.2 Les autres cycles d'enseignement et l'alphabétisation

2.1.2.1 L'alphabétisation, une évolution difficile à mesurer

La mesure des avancées vers l'objectif d'alphabétisation demeure délicate, étant donné la multiplicité des définitions que peut recouvrir la notion même d'alphabétisation³¹. Toutefois, l'exploitation des données disponibles permet d'appréhender le chemin qui reste à faire en la matière.

Le continent africain demeure parmi les plus touchés par l'analphabétisme. Les estimations pour la période 2000-2004³² montrent en effet que **la proportion d'adultes de plus de 15 ans alphabétisés s'établit à environ 60% pour l'ensemble de l'Afrique**. Comme le montre le tableau 2.2 cette proportion marque une des progressions les plus importantes enregistrées dans le monde en développement depuis les années 1990. Le tableau 2.3 nous démontre par ailleurs qu'au sein du continent africain, la situation n'en demeure pas moins disparate.

■ **Tableau 2.2 : Taux d'alphabétisation (15 ans et +) dans le monde en développement (en %)**

	1990	2000 - 2004
Afrique du Nord	48,1	59,6
Afrique Sub Saharienne	49,7	60,9
Amérique Latine et Caraïbes	85	89,3
Asie de l'Est	79	91,3
Asie du Sud	47,5	58,5
Asie du Sud Est	84,1	89,2
Asie de l'ouest	67,3	76,4
Océanie	62,8	71,6

Source : données de l'ISU

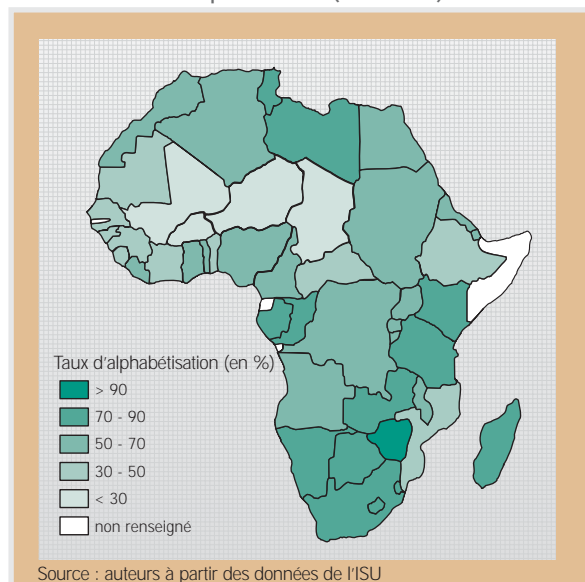
■ **Tableau 2.3 : Taux d'alphabétisation (15 ans et +) sur le continent africain, estimations 2000-2004 (en %)**

Afrique Australe	73,7
Afrique Centrale	56,5
Afrique de l'Est et Océan Indien	62,4
Afrique du Nord	59,6
Afrique de l'Ouest	52,2
Total Afrique	60,2

Source : auteurs à partir des données de l'ISU

Cette moyenne résulte de situations nationales extrêmement variables comme le montre la carte 2.5. Si certains pays affichent un taux d'alphabétisation proche de 100% (Zimbabwe, Maurice, Seychelles), le défi reste considérable pour d'autres. Les pays d'Afrique francophone sont les plus touchés par l'analphabétisme, la situation étant particulièrement préoccupante pour les pays sahéliens : le Mali, le Burkina Faso, le Niger et le Tchad affichent en effet des taux d'alphabétisation inférieurs à 30%. La situation apparaît plus favorable dans les pays anglophones.

■ **Carte 2.5 : Taux d'alphabétisation (15 ans et +) en 2000-2004**

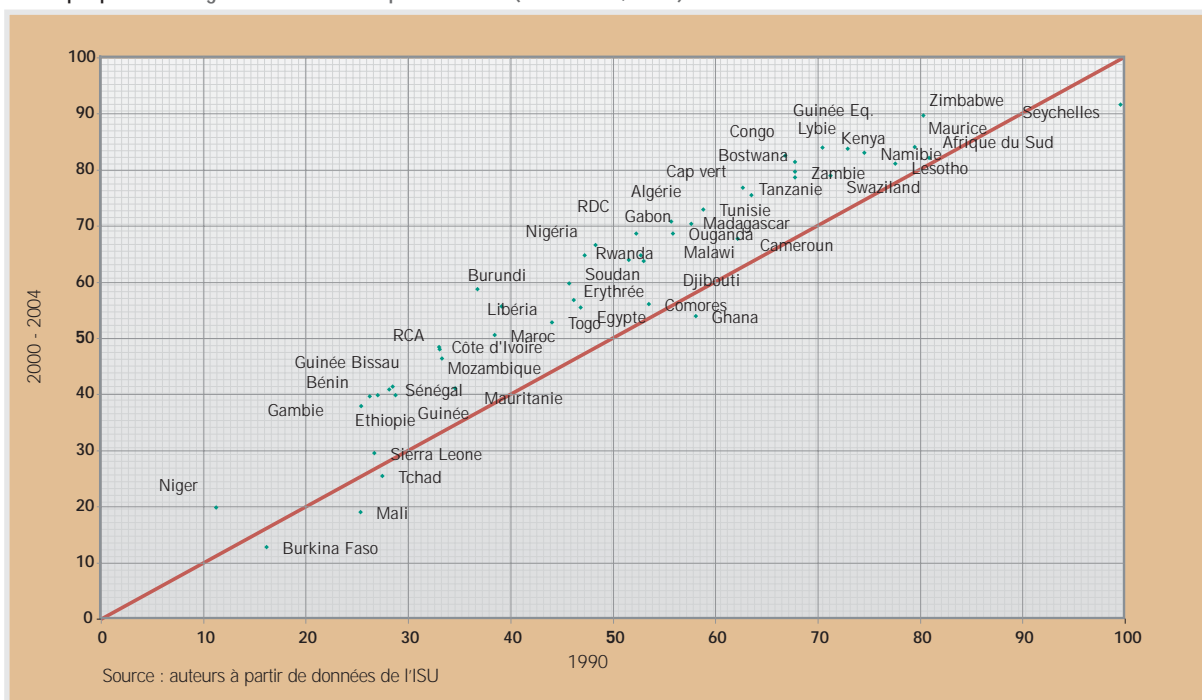


31 Par exemple, au Malawi (recensement 2003), un alphabète est une personne qui sait lire dans au moins une langue ; au Cameroun (Enquête camerounaise auprès des ménages, 2001), l'alphabétisation est l'aptitude des personnes âgées de plus de 15 ans à savoir lire et écrire en français ou en anglais.

32 La décision de ne présenter qu'une seule estimation pour une période de cinq années a été adoptée par l'ISU du fait que les taux d'alphabétisation fluctuent très peu sur le court terme.

Le graphique 2.6 nous permet d'identifier pour quels pays le taux d'alphabétisation a augmenté entre 1990 et la période 2000-2004. La bissectrice sur ce graphique représente l'ensemble des situations inchangées entre 1990 et 2000-2004. Les pays situés au dessus de cette droite sont ceux pour lesquels le taux d'alphabétisation a augmenté entre ces deux périodes. On peut donc voir que la plupart des pays affichent une amélioration, sauf quelques rares cas particuliers³³. Néanmoins, la mutation semble relativement lente et le classement des pays reste à peu de chose près le même que l'on se base sur les taux d'alphabétisation de 1990 ou 2000-2004.

■ Graphique 2.6 : Progression du taux d'alphabétisation (15 ans et +, en %)

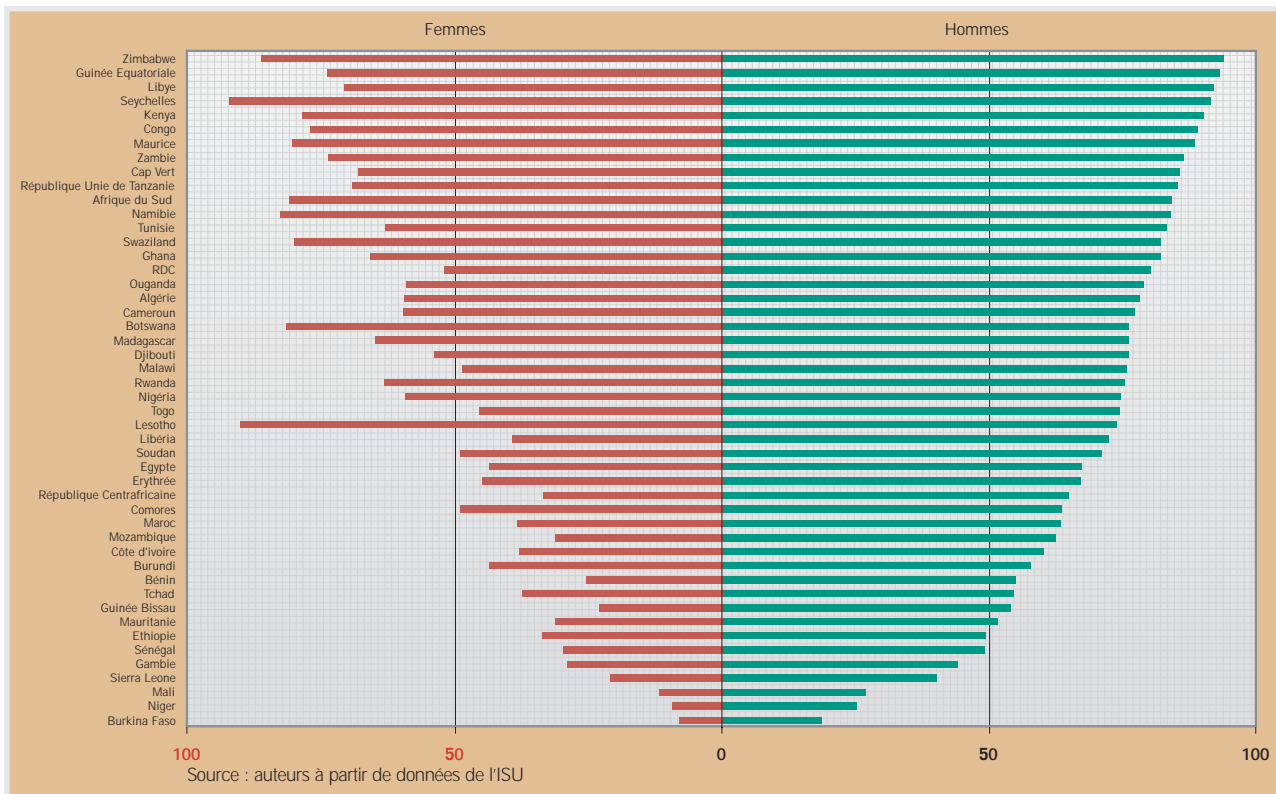


Les disparités selon le genre sont extrêmement variables d'un pays à l'autre, étant la plupart du temps d'autant plus importantes que le niveau d'alphabétisation du pays est faible. Au Niger par exemple, si 25% des hommes sont alphabétisés, cette proportion chute à 8% pour les femmes. A l'opposé, un pays comme le Lesotho présente un taux d'alphabétisation des femmes supérieur à celui des hommes (graphique 2.7).

Malgré des progrès considérables, le continent africain demeure le moins alphabétisé au monde et ce phénomène touche majoritairement les femmes.

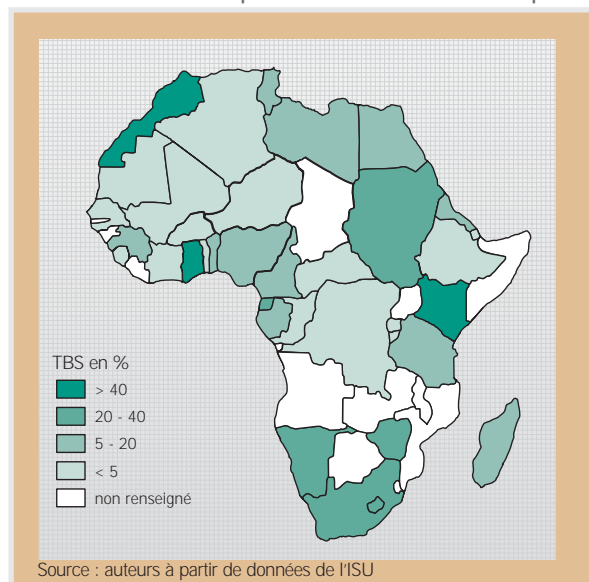
³³ Que l'on pourra attribuer plutôt à des problèmes d'estimation qu'à un réel recul.

■ **Graphique 2.7 : Taux d'alphabétisation (15 ans et +, en %) Femmes Versus Hommes, année 2000-2004**



Le défi demeure de fait important au regard non seulement de la diversité des situations sur l'ensemble du continent, mais aussi d'une scolarisation primaire qui est loin d'être universelle pour la plupart des pays. En effet, chaque année, les enfants qui n'atteignent pas la fin du cycle primaire deviennent quasiment autant d'analphabètes potentiels, élément à prendre en compte en parallèle aux programmes d'alphabétisation des adultes.

■ **Carte 2.6 : Taux bruts de pré-scolarisation année 2002/03 ou proche**



2.1.2.2 L'enseignement préscolaire, un cycle qui se développe lentement

La définition et la durée du préscolaire varient d'un pays à un autre. Une même valeur pour un taux brut de scolarisation peut donc recouvrir des réalités différentes. Ainsi, il est important de prendre des précautions lorsque l'on compare deux pays.

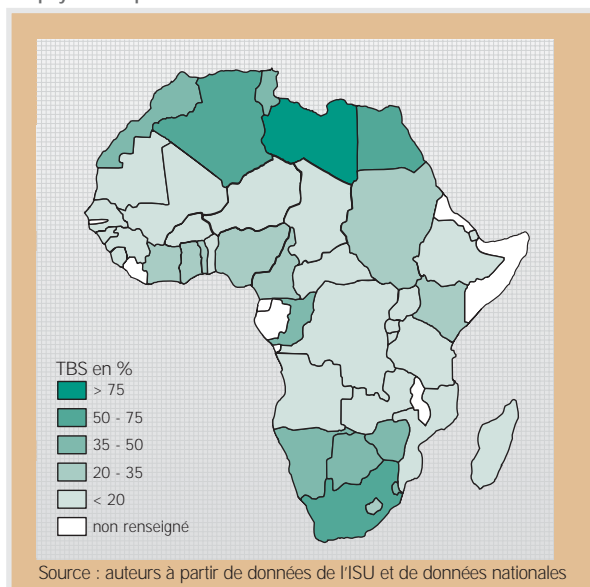
Comme le montre la carte 2.6, le développement de ce cycle semble très disparate sur l'ensemble du continent, bien que généralement faible. Ainsi, dans 18 des 42 pays pour lesquels il est possible de calculer le TBS, sur 100 enfants en âge d'être inscrits au préscolaire, moins de 5 y accèdent effectivement. 11 pays présentent un TBS compris entre 5 et 20 %. La couverture scolaire³⁴ à ce niveau dépasse 20 % dans seulement 13 pays.

2.1.2.3 L'enseignement secondaire, une évolution quantitative considérable

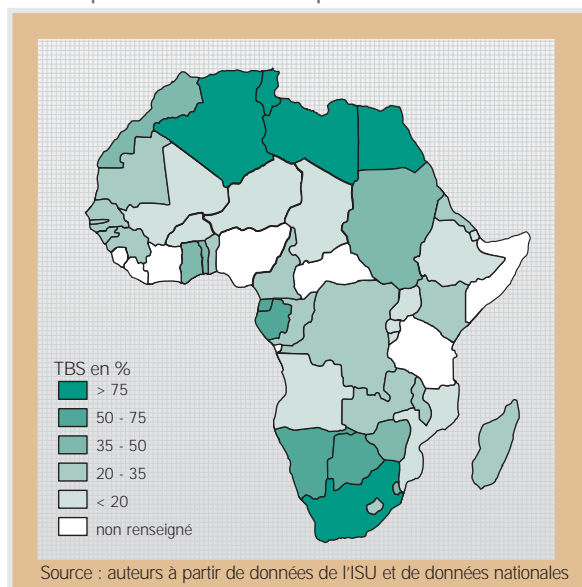
En 1990/91, l'enseignement secondaire général (1^{er} et 2nd cycle) était relativement peu développé, avec un TBS moyen sur l'ensemble de l'Afrique de 28,3%. Plus de la moitié des pays renseignés pour l'année 1990/91 (24 pays sur 45) avaient un taux brut de scolarisation dans le secondaire de moins de 20%. La Tanzanie, le Burundi, le Niger, le Mali, le Burkina Faso et le Mozambique se caractérisaient par des taux bruts de scolarisation très faibles (de 4,7 à 6,9%), tandis que la Libye, l'Égypte et l'Afrique du Sud oscillaient entre 66 et 86%.

Une couverture scolaire au niveau du secondaire en nette augmentation

■ Carte 2.7 : Taux brut de scolarisation du secondaire pour les pays d'Afrique en 1990/91



■ Carte 2.8 : Taux brut de scolarisation du secondaire pour les pays d'Afrique en 2002/03 ou années proches



La situation a largement évolué depuis 1990, puisque le **TBS moyen pour le secondaire en Afrique est évalué à 35,4% en 2002/03**.

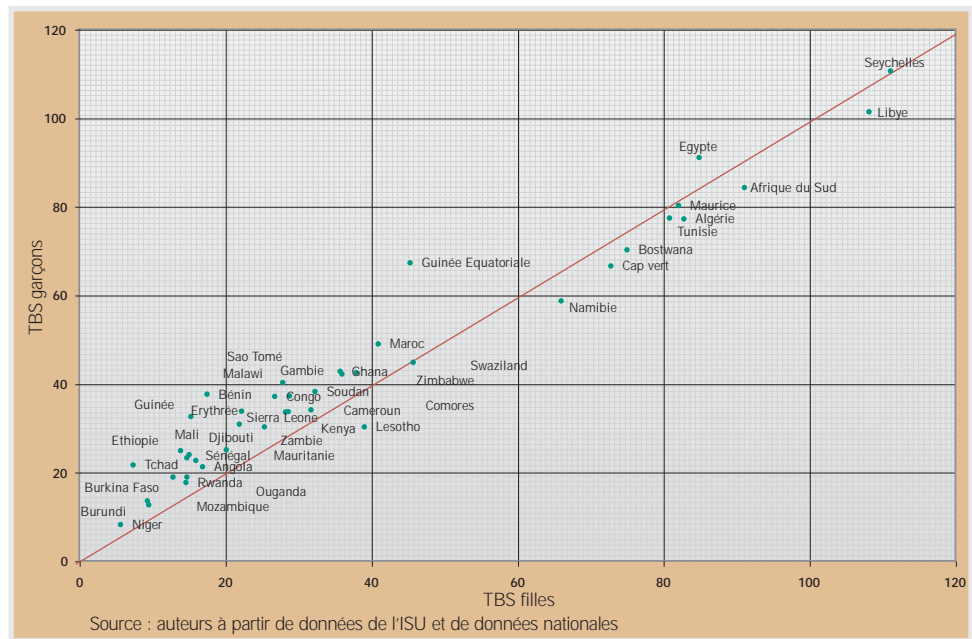
Comme le montre la carte 2.8, les disparités en matière de scolarisation dans le secondaire sont toujours élevées. Le TBS varie de 7% au Niger et 11% au Burundi à plus de 100% en Libye ou aux Seychelles.

Dans 12 des 46 pays d'Afrique dont les données sont disponibles, moins de 20% des jeunes en âge d'être au secondaire y vont effectivement (contre 24 pays en 1990/91), ce sont majoritairement des pays sahéliens. 12 pays ont un TBS de plus de 50% (contre 5 en 1990/91), et sont tous des pays d'Afrique du Nord ou d'Afrique Australe.

La situation a donc largement évolué. En moyenne, le continent a gagné 7,1 points de TBS en 12 ans.

³⁴ Du fait de redoublements très peu fréquents à ce niveau d'étude, on peut assimiler le TBS à un indicateur de couverture plutôt qu'à une capacité d'accueil.

■ **Graphique 2.8** : Comparaison du taux brut de scolarisation du secondaire des filles et des garçons en 2002/03 (ou années proches)



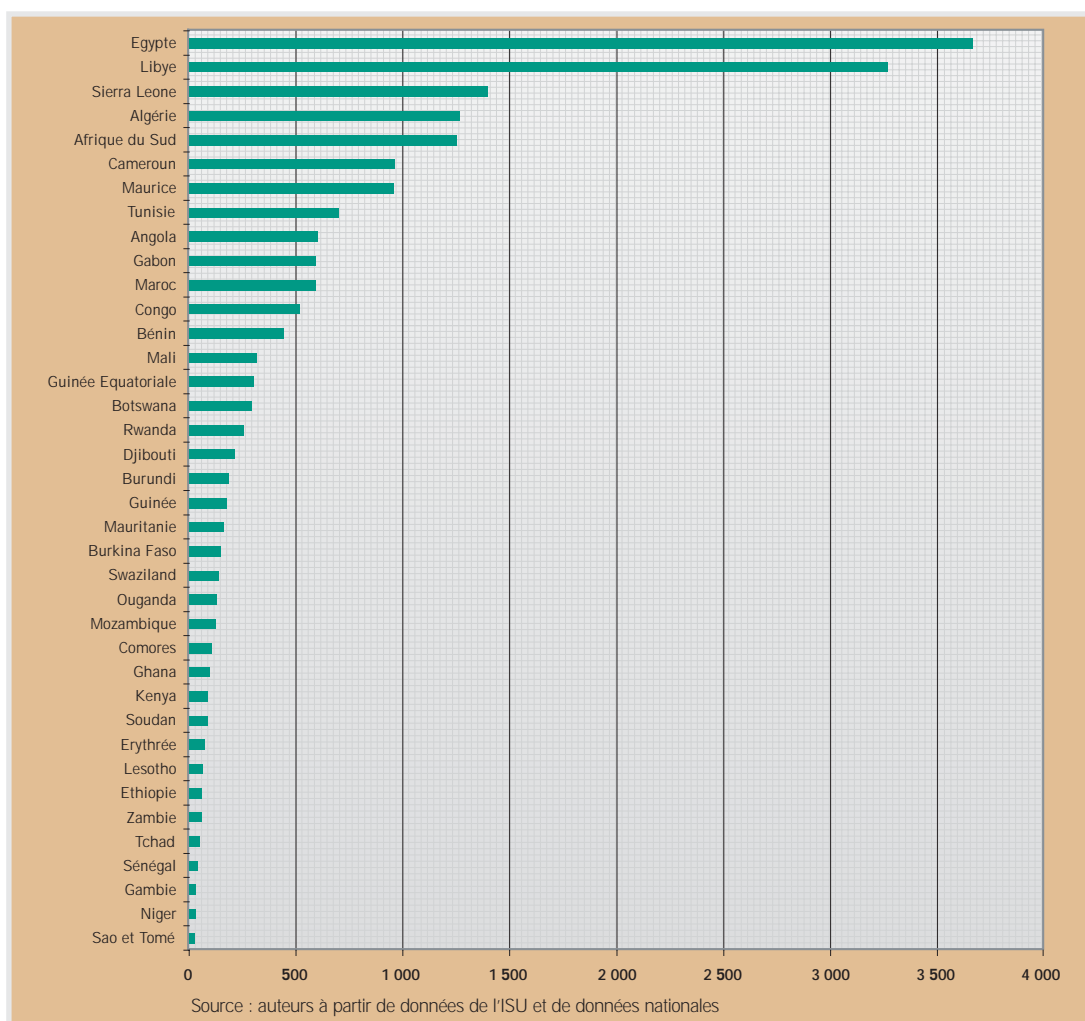
Le graphique 2.8 nous montre que le retard des filles sur les garçons en matière de scolarisation secondaire est globalement plus faible qu'au niveau primaire. Dans 13 des pays considérés, les filles ont même tendance à aller plus au secondaire que les garçons, notamment dans les pays du Maghreb, et d'Afrique australe. C'est principalement dans les pays où le secondaire est relativement peu développé que les garçons sont plus scolarisés que les filles.



2.1.2.4 Un enseignement technique et des formations professionnelles souvent déconnectés des réalités économiques...

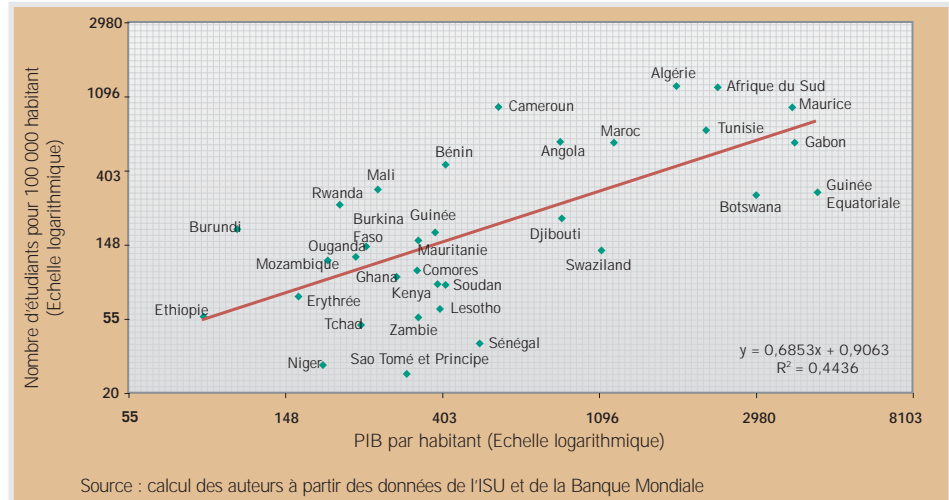
La couverture des programmes d'enseignement technique et de formation professionnelle apparaît extrêmement variable. Le graphique 2.9 donne une idée de la variété des situations observées sur les pays pour lesquels une information récente est disponible : de moins de 100 étudiants pour 100 000 habitants, dans des pays comme le Niger, le Sénégal ou le Tchad, on observe des niveaux de couverture beaucoup plus élevés en Algérie (1 300), en Sierra Leone (1 400), et dans certains pays d'Afrique du Nord qui dépassent le seuil de 3 000 étudiants pour 100 000 habitants (Libye et Egypte). Cette dispersion ne semble pas avoir de spécificité géographique.

■ **Graphique 2.9 : Couverture au niveau de l'enseignement technique et de la formation professionnelle (Nombre d'étudiants pour 100 000 habitants), année 2002/03 ou proche**

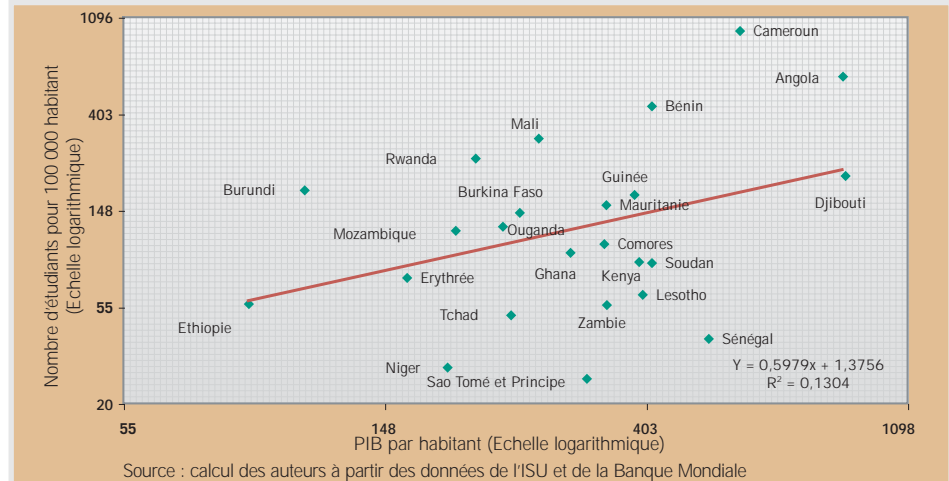


Compte tenu du lien que devrait présenter théoriquement le secteur de l'enseignement technique et de la formation professionnelle avec le secteur économique (grossoirement plus un pays est développé et plus le secteur industriel l'est et donc plus les besoins pour des formés du technique/professionnel sont élevés), il devient intéressant de mettre en regard le niveau de couverture des différents pays avec le niveau de développement. Le graphique 2.10 présente pour chaque pays le PIB par habitant ainsi que son niveau de couverture pour le sous cycle de l'enseignement technique et de la formation professionnelle.

■ Graphique 2.10 : PIB par habitant et niveau de couverture ETFP, année 2002/03 ou proche



■ Graphique 2.11 : PIB par habitant et niveau de couverture ETFP pour les pays dont le PIB est inférieur à 1 000 dollars E.U. par habitant, année 2002/03 ou proche.



Une couverture au niveau de l'ETFP qui paraît inadaptée aux besoins d'une économie duale, en particulier dans certains pays à très faible revenu

Les pays les plus pauvres (dont le PIB par habitant est inférieur à 700 dollars des E.U.) ont une couverture généralement très faible (inférieure à 200 élèves pour 100 000 habitants pour la plupart d'entre eux) mais présentent néanmoins une certaine variabilité : Sierra Leone, Cameroun et Angola ont un ratio bien supérieur (respectivement 1 300, 1 000 et 600). A l'opposé, les pays présentant un PIB par habitant supérieur à 4 000 dollars des E.U. par habitant présentent des ratios de couverture bien plus élevés malgré quelques exceptions (par exemple au Botswana l'effectif des étudiants du technique n'est que de 300 élèves pour 100 000 habitants, soit quatre fois moins que l'Afrique du Sud).

Il semble donc exister une cohérence globale lorsque l'on examine l'ensemble des pays africains, les pays les plus développés économiquement sont aussi ceux qui ont des taux de scolarisation technique/professionnel plus élevés.

Cependant, un zoom sur les pays dont le PIB / habitant est inférieur à 1 000 dollars des E.U. permet de constater une cohérence moindre parmi les pays les plus pauvres, comme le montre le graphique 2.11. Si la situation semble relativement homogène pour les pays les plus pauvres, on remarque néanmoins que le nombre d'étudiants devient d'autant plus variable que le niveau de richesse augmente. Cela marque très certainement une absence d'adéquation

tion entre quantité de formés et besoin de l'économie. Certains (ceux qui sont situés au dessus de la droite dans le graphique 2.11) ont de grands risques d'être en «surproduction» de diplômés (et donc d'investissement public) alors que d'autres (ceux au dessous de la droite) semblent avoir délaissé ce sous cycle et risquent de ne pas «produire» suffisamment de formés du technique/professionnel par rapport aux besoins de l'économie.

2.1.2.5 ...tout comme l'Enseignement supérieur

L'enseignement supérieur s'est fortement développé quantitativement entre 1990/91 et 2002/03, mais de manière très irrégulière : comme l'indique le tableau 2.4, le nombre d'étudiants pour 100 000 habitants varie assez fortement d'une zone à l'autre, allant de 220 pour les pays d'Afrique de l'Est et Océan indien à 1 760 pour les pays d'Afrique du Nord. Ces moyennes régionales sont loin d'être homogènes puisque, au sein de l'Afrique australe par exemple, la République Unie de Tanzanie compte 86 étudiants pour 100 000 habitants, et que ce chiffre est évalué à 17 fois plus pour l'Afrique du Sud.

■ **Tableau 2.4 : Nombre d'étudiants pour 100 000 habitants et pourcentage d'accroissement**

	Nombre d'étudiants pour 100 000 habitants en 2002/03 (ou proche)	Pourcentage d'accroissement du ratio entre 1990/91 et 2002/03	Etendue	Nombre de pays
Afrique Australe	919	30	956-1508	8
Afrique Centrale	502	64	120 - 934	5
Afrique de l'Est et Océan indien	220	180	86 - 1386	11
Afrique de l'ouest	555	100	124 - 784	10
Afrique du Nord	1760	65	1117- 2349	3

Source : calcul des auteurs à partir des données de l'ISU et de données nationales

Au-delà de la situation actuelle, les évolutions sont en elles mêmes surprenantes : si l'on observe une diminution de la couverture dans quelques rares pays (Madagascar par exemple, où le nombre d'étudiants pour 100 000 habitants a chuté de près de 35%, la crise de la fin des années 90 expliquant probablement cette désaffection ; Congo ; Zimbabwe), l'augmentation de la couverture est générale comme le montre le tableau 2.5 et également très dispersée : alors que l'Afrique du Sud ou le Botswana ont vu une progression plutôt modeste (resp. +27 et +29 %), d'autres Etats ont assisté à une véritable explosion du nombre d'étudiants, multipliant leur capacité d'accueil par un facteur pouvant atteindre 10 (Djibouti). Le Mali par exemple comptait en 1990/91 environ 50 étudiants pour 100 000 habitants ; ce ratio est passé à 224 en 2002/03, soit un accroissement de 323 %.

Enfin, on peut remarquer que la progression de la capacité d'accueil ne semble que très peu liée au niveau de couverture initial : Cameroun et Madagascar par exemple présentaient un même niveau de couverture de 300 étudiants pour 100 000 habitants en 1990/91 mais ont observé des évolutions très différentes.

■ **Tableau 2.5 : Nombre d'étudiants pour 100 000 habitants, années 1990/91 et 2002/03 (ou proches)**

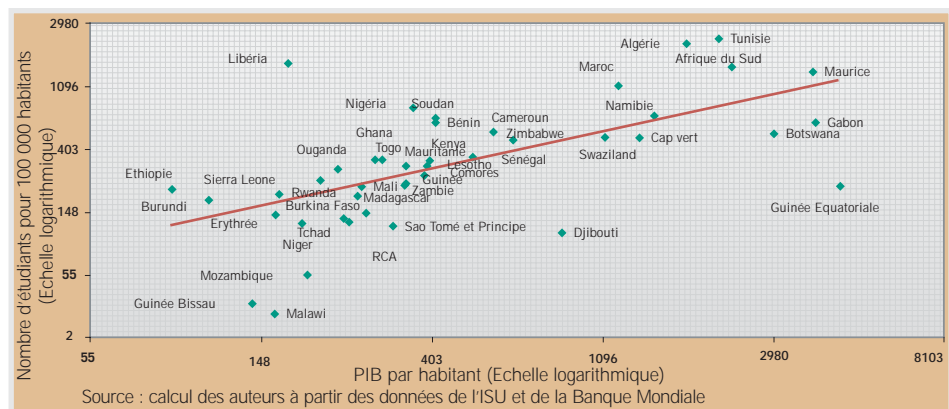
	1990	2002-2003	évolution
Madagascar	300	193	-36%
Congo	428	370	-14%
Zimbabwe	472	469	-1%
Mauritanie	263	311	18%
Zambie	187	236	26%
Afrique du Sud	1 191	1 508	27%
Swaziland	381	491	29%
Sénégal	255	338	33%
Botswana	385	518	35%
Angola	70	95	36%
République Démocratique du Congo	215	358	67%
Sierra Leone	117	198	69%
Cameroun	300	517	72%
Nigeria	402	784	95%
Burkina Faso	61	127	108%
Niger	57	124	118%
Kenya	137	311	127%
Namibie	285	691	142%
Lesotho	129	339	163%
Bénin	234	644	175%
Burundi	64	180	181%
Tunisie	835	2 349	181%
Ouganda	101	295	192%
Guinée	89	262	194%
Ethiopie	70	215	207%
République Unie de Tanzanie	28	86	207%
Maurice	330	1 386	320%
Mali	53	224	323%
Comores	41	229	459%
Djibouti	10	107	970%

Source : calcul des auteurs à partir des données de l'ISU et de données nationales

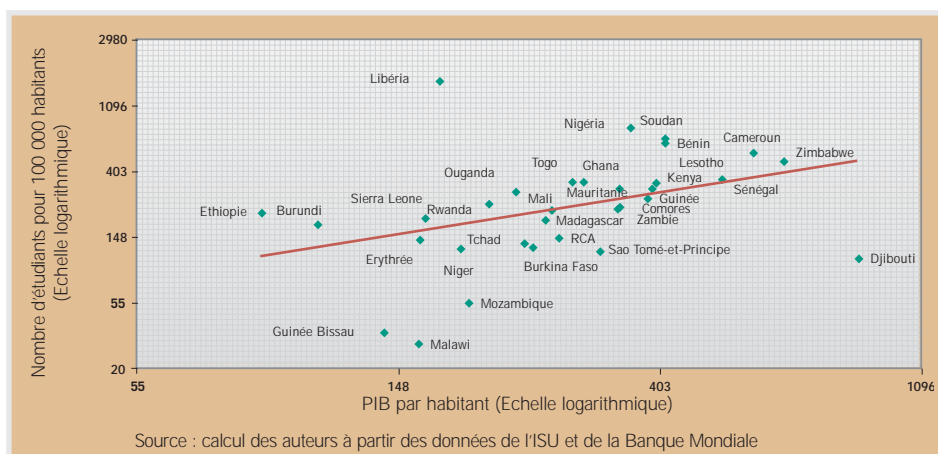
Tout comme pour l'enseignement technique et la formation professionnelle, il est intéressant de mettre en regard le niveau de couverture du sous cycle avec le niveau général de développement économique du pays (Graphique 2.12).

■ **Graphique 2.12 : Nombre d'étudiants pour 100 000 habitants et PIB par habitant en dollars E.U., année 2002/03 ou proche.**

Un enseignement supérieur bien souvent surdimensionné par rapport aux capacités d'absorption des économies duales.



■ **Graphique 2.13** : Nombre d'étudiants pour 100 000 habitants et PIB par habitant en dollars E.U. pour les pays dont le PIB par habitant est inférieur 1 000 dollars E.U., année 2002/03 ou proche.



La cohérence est difficile à appréhender car le niveau de couverture de l'enseignement supérieur apparaît fortement variable, quel que soit le niveau de PIB par tête. Cependant, si l'on prend ensemble tous les pays africains, on observe une tendance forte : les pays les plus développés économiquement sont globalement ceux où l'enseignement supérieur est le plus développé.

Une fois de plus un zoom sur les pays dont le PIB par habitant est inférieur à 1000 dollars des E.U. (graphique 2.13) montre une moindre cohérence entre développement économique et niveau de couverture au niveau de l'enseignement supérieur. **Tout comme pour l'enseignement technique certains pays (principalement ceux au-dessus de la droite sur le graphique) se trouvent certainement dans une situation de «surproduction» de diplômés, sans lien réel avec le niveau de développement économique, conséquence probable d'une insuffisance de régulation des flux vers ce cycle d'enseignement.**

2.1.3 Quelques éléments de synthèse

Nous nous proposons ici de donner quelques éléments permettant d'apprécier de manière synthétique le développement des systèmes éducatifs sur le continent africain ainsi que l'avancée vers les objectifs quantifiables de l'EPT.

2.1.3.1 L'indice africain de développement de l'EPT

Cet indice composite (cf. encadré 2.1) nous permet de mesurer l'avancement de chaque pays d'Afrique vers les objectifs EPT. Il mesure les avancées des pays sur trois des six objectifs (la Scolarisation Primaire Universelle mesurée par le taux d'achèvement du primaire, l'équité suivant le genre mesurée par l'indice de parité du TBS (TBS filles divisé par TBS garçons) et l'alphabétisation mesurée par le taux d'alphabétisation des 15 ans et plus), relativement aux performances réalisées par l'ensemble des pays considérés. Les pays pour lesquels cet indice est élevé devraient être en mesure d'atteindre les trois objectifs pris en compte par l'indice, et inversement.

L'indice EPT+ reprend les trois dimensions précédentes mais prend également en compte la dimension qualité, mesurée par l'indice IAQE+ décrit plus haut.

Encadré 2.1 : Comment calculer les indices africains de développement EPT et EPT+?

Méthodologiquement, l'indice africain de développement EPT est construit de façon similaire à l'Indice de Développement Humain du PNUD, si ce n'est que toutes les composantes sont ici des indicateurs d'éducation relatifs aux objectifs de Dakar dont une mesure comparable entre pays africain est disponible.

Pour chacune des trois composantes X de l'indice EPT, on calcule une mesure relative Y de la façon suivante :

$$Y = \frac{X_{\text{pays}} - X_{\text{Min}}}{X_{\text{max}} - X_{\text{Min}}}$$

X_{min} et X_{max} représentent respectivement la valeur minimum et maximum sur le continent africain de la composante considérée et X_{pays} la valeur du pays considéré*.

Les valeurs minimum et maximum retenues pour chaque composante sont pour l'année 2002/03 :

- Taux d'accès en dernière année du primaire : 27% (Niger) et 100% (Seychelles, Maurice, Cap-Vert)
- Indice de parité sur le TBS : 65% (Tchad) et 100% (nombreux pays, cf. explication ci-après)
- Taux d'alphabétisation des 15 ans et plus : 12,8% (Burkina Faso) et 91,9% (Seychelles)

Par exemple si le taux d'accès en dernière année du primaire d'un pays vaut 50, la valeur relative sera égale à

$$\frac{50 - 27}{100 - 27} = 0,315$$

Notons que pour l'indice de parité, compte tenu des effets bénéfiques sur le développement humain d'une sur-scolarisation des filles, tous les pays présentant une disparité dans ce sens (indice supérieur à 100%) sont considérés comme ayant atteint l'objectif de Dakar. Ils prennent donc, pour le calcul, la valeur 100 qui devient ainsi la valeur maximale de référence.

L'indice africain de développement EPT est alors calculé en faisant la moyenne des 3 valeurs relatives et en multipliant le résultat par 100.

Indice africain de développement EPT = Moyenne (Y1, Y2, Y3) x 100

avec Y1 = valeur relative du Taux d'achèvement du primaire
Y2 = valeur relative de l'indice de parité (TBS filles / TBS garçons)
Y3 = valeur relative du Taux d'alphabétisation des 15 ans et plus.

Illustrons la construction de l'indice composite par l'exemple de l'Afrique du Sud:

Taux d'achèvement du primaire	Indice de parité TBS	Taux d'alphabétisation des 15 ans et +
92	96,5	82,4

$$\text{Valeur relative du taux d'achèvement du primaire} = \frac{92 - 27}{100 - 27} = 0,890$$

$$\text{Valeur relative de l'indice de parité} = \frac{96,5 - 65}{100 - 65} = 0,899$$

$$\text{Valeur relative du taux d'alphabétisation} = \frac{82,4 - 12,8}{91,9 - 12,8} = 0,880$$

$$\text{L'indice de développement EPT s'établit donc pour l'Afrique du Sud à : } 100 \times \frac{0,890 + 0,899 + 0,880}{3} = 89$$

Il est également possible pour certains pays de calculer l'indice EPT+ qui intègre en plus des trois composantes de l'indice EPT la dimension qualité (l'indice IAQE+ présenté précédemment dans le rapport).

Les valeurs minimum et maximum retenues pour l'IAQE+ sont pour l'année 2002/03 ou proche, respectivement de 39,7 (au Tchad) et 71 (en Tunisie).

L'indice africain de développement EPT+ = Moyenne (Y1, Y2, Y3, Y4) x 100

avec Y4 = valeur relative de l'indice IAQE+

$$\text{Toujours pour l'Afrique du Sud, la Valeur relative de l'IAQE+} = \frac{49,6 - 39,7}{71 - 39,7} = 0,317$$

$$\text{Et donc, l'indice EPT+ s'établit à } 100 \times \frac{0,890 + 0,899 + 0,880 + 0,317}{4} = 74,7$$

* Le fait que les valeurs minimum et maximum peuvent varier au cours du temps constitue certes un inconvénient pour la comparabilité de l'indice au cours du temps, mais ce choix est certainement préférable à celui de fixer des valeurs minimum et maximum invariables dans la mesure où il est fortement possible qu'un pays (ou plusieurs) sorte dans les années futures de l'intervalle min-max qu'on se serait fixé.

■ Tableau 2.6 : Indices africains EPT et EPT +

Pays	EPT 1990/91	EPT 2002/03	EPT+ 2002/03
Niger	11,1	6,8	5,1
Tchad	9,4	7,7	5,8
Burkina Faso	15,9	9,5	17,5
Mali	12,0	18,7	18,1
République centrafricaine	26,0	20,2	17,6
Ethiopie	23,6	23,5	-
Guinée-Bissau	14,2	24,3	25,2
Bénin	13,2	29,3	-
Guinée	10,3	35,2	35,9
Angola	-	35,8	40,3
Burundi	46,4	36,4	40,2
Djibouti	38,8	37,1	-
Mozambique	33,3	38,3	40,1
Erythrée	47,1	39,3	-
Côte d'Ivoire	38,7	39,9	39,2
Comores	41,1	43,7	37,5
Soudan	43,4	50,8	-
Sénégal	35,4	51,4	40,8
Mauritanie	34,4	51,4	-
Togo	36,1	57,3	52,9
Cameroun	59,3	57,4	59,3
Maroc	38,4	58,9	62,6
Madagascar	58,1	60,0	59,9
Gambie	32,0	61,2	46,5
Rwanda	56,2	63,3	62,0
Ghana	60,0	64,7	-
Nigéria	57,2	65,6	60,3
Congo	64,7	69,8	-
Zambie	80,2	70,0	55,4
République-Unie de Tanzanie	65,7	70,3	-
Guinée équatoriale	-	70,6	64,7
Swaziland	74,5	72,1	57,0
Malawi	45,6	72,2	61,2
Ouganda	52,2	72,4	68,9
Egypte	61,6	74,6	-
Gabon	70,9	76,0	-
Sao Tomé-et-Principe	-	77,7	69,7
Kenya	80,8	77,6	61,7
Algérie	65,8	79,9	-
Lesotho	76,9	80,6	72,1
Tunisie	68,2	84,9	88,7
Cap-Vert	65,2	88,5	-
Zimbabwe	90,7	88,8	81,0
Afrique du Sud	86,3	89,0	74,7
Botswana	82,7	90,9	77,8
Namibie	84,0	92,7	76,3
Maurice	92,4	96,8	92,1
Seychelles	100	99,1	-
Rép. Démocratique du Congo	-	-	-
Libéria	-	-	-
Jamahiriyah arabe libyenne	-	-	-
Sierra Leone	-	-	-
Somalie	-	-	-
Moyenne	51,1	58,0	52,0

Source : calcul des auteurs à partir des données de l'ISU, de données nationales, de données d'enquêtes MICS et de données d'enquêtes sur les acquisitions des élèves.

Considérant qu'à partir d'une valeur manquante, l'indice perd de son sens, il est possible de calculer l'indice EPT pour 47 pays et l'indice EPT+ pour 33.

Chacun de ces deux indices nous donne une idée de l'avancement de chaque pays sur 3 des objectifs de Dakar - alphabétisation, Scolarisation Primaire Universelle complète, parité - pour l'indice EPT, et même pour certains sur 4 de ces objectifs - alphabétisation, Scolarisation Primaire Universelle complète, parité, qualité - pour l'indice EPT+.

Plus l'indice est faible, plus le pays est loin de ces objectifs.

2.1.3.2 La pyramide africaine et ses déclinaisons

En complément de l'état des lieux des systèmes effectué par niveau d'enseignement en début de section, cette partie vise à mettre en cohérence l'ensemble de ces analyses dans une perspective sectorielle. Il est en effet nécessaire de considérer le système éducatif comme un tout au sein duquel i) interagissent les différents niveaux d'enseignement et ii) s'opèrent des arbitrages budgétaires. Pour cela, nous utilisons une pyramide éducative **qui donne une image transverse du système éducatif à un moment donné en synthétisant le flux des élèves sur l'ensemble du système**³⁵ (à partir de leur entrée à l'école primaire jusqu'à l'enseignement supérieur).

En analysant de façon dynamique ces diagrammes de flux (cf. Encadré 2.2), on peut avoir une idée de la priorité (en termes de développement quantitatif) qui est accordée à chaque niveau d'enseignement (éventuellement au détriment des autres). Nous avons choisi ici de ne décrire que des pyramides moyennes³⁶ non pas parce que l'analyse pays ne présente pas d'intérêt (se référer à la fin du rapport pour les diagrammes pays) mais simplement par souci de synthèse. L'analyse s'articule autour de trois parties. Dans un premier temps, est présentée l'évolution de la pyramide moyenne africaine entre 1990/91 et 2002/03, ce qui permet de décrire la tendance globale observée en Afrique dans la structuration sectorielle des systèmes éducatifs. Dans un second temps, l'analyse dynamique s'affine en distinguant les pays suivant leur niveau d'achèvement du primaire (les pays sont classés en trois groupes suivant la valeur du TAP en 1990/91). Enfin, un zoom est effectué sur les pays à TAP relativement faible (inférieur à 60% en 2002/03) : à l'aide d'une méthode statistique, ces pays sont classés suivant la forme de leur pyramide actuelle. Ceci permet de dresser une typologie des systèmes éducatifs les moins avancés en quatre groupes différenciés par leurs caractéristiques «sectorielles».

■ Encadré 2.2 : Comment interpréter les pyramides éducatives?

Le diagramme de flux est une représentation graphique ayant vocation à décrire, de manière synthétique et comparable, les flux d'élèves de l'entrée à l'école primaire jusqu'à l'enseignement supérieur. Il se présente sous forme de trois blocs, qui de bas en haut représentent les cycles primaire, secondaire général premier cycle et secondaire général second cycle, et de deux disques représentant le secondaire technique et l'enseignement supérieur. Figurent également des flèches entre ces différents cycles, décrivant les transitions entre ceux-ci.

Chacun des blocs est en fait un trapèze, dont la base et le sommet représentent respectivement les taux d'accès en première et dernière année du cycle, et la hauteur la durée du cycle, les âges théoriques d'entrée correspondants étant représentés sur la gauche.

Par exemple, pour le bloc inférieur représentant le cycle primaire, la base du trapèze représente le taux d'accès en première année du primaire (ou taux brut d'admission), et le sommet représente le taux d'accès en dernière année du primaire. Pour permettre la comparaison avec les objectifs de scolarisation universelle, impliquant que tous les enfants accèdent au cycle primaire et le finissent, un rectangle repère a été représenté en pointillé; c'est la forme que devra prendre le trapèze en 2015 dans la perspective de la SPU: accès en première et en dernière année de 100%.

Juste au dessus de ce bloc figure la flèche de transition entre le primaire et le secondaire premier cycle. Celle-ci a sa largeur proportionnelle au taux de transition effectif entre les deux cycles (nombre de non-redoublants en première année d'un cycle de l'année en cours rapporté au nombre de non-redoublants en dernière année du cycle précédent l'année dernière³⁷).

La même logique de représentation s'applique aux deux autres blocs et à la deuxième flèche de transition. On peut ainsi visualiser pour chaque pays la distance à l'objectif de Scolarisation Primaire Universelle, mais aussi la gestion des flux, c'est-à-dire la déperdition scolaire qui se fait en cours de cycle et celle qui se fait lors de la transition entre ceux-ci.

Enfin, pour le secondaire technique et le supérieur, étant donné qu'il est difficile de calculer des taux d'accès en première et dernière année du fait de la multiplicité des cursus, ils sont représentés de façons légèrement différentes. Le disque du secondaire technique représente son importance par rapport au secondaire général. Le disque du supérieur quant à lui a un rayon proportionnel au nombre d'étudiants pour 100 000 habitants et un angle proportionnel à la valeur du nombre d'étudiants par rapport aux effectifs de la dernière année du second cycle du secondaire. La taille de la flèche partant du bloc secondaire vers le supérieur est fixe et ne représente pas quantitativement les flux.

35 Le préscolaire n'est pas pris en compte pour raison de données insuffisamment disponibles.

36 Les indicateurs contenus dans ces diagrammes sont des moyennes pondérées (un pays plus peuplé a plus de poids dans le calcul de la moyenne) des indicateurs des pays pour lesquels toutes les données sont disponibles pour faire le diagramme.

37 Pour plus de détails cf. les annexes relatives aux calculs et interprétations des indicateurs.

a) Structure éducative moyenne de l'Afrique

La mise en regard des deux pyramides moyennes africaines (celle de 1990/91 et 2002/03) montre une évolution positive dans l'accès à tous les niveaux d'enseignement mais également un changement de la structure éducative (en termes de progression des flux des élèves à l'intérieur des cycles et entre les cycles) sur le continent. Une analyse plus détaillée des pyramides moyennes permet de dégager les trois constats principaux suivants :

1. L'accès à la première année du primaire a beaucoup progressé mais les progrès sur la rétention sont faibles

En 2002/03, alors que l'accès en première année du primaire est presque universel sur le continent, (en moyenne 9 enfants sur 10 en âge d'aller à l'école effectivement inscrits contre un peu plus de 7 enfants sur 10 en 1990/91), l'achèvement du cycle (objectif n°2 de Dakar) demeure faible, conséquence d'une survie des élèves dans le système qui n'a presque pas évolué sur la période. En 12 ans, le continent n'a gagné en moyenne que 10 points de pourcentage sur l'achèvement du cycle. En moyenne 4 enfants sur 10 ne terminent toujours pas le cycle en 2002/03, soit un taux d'accès en dernière année du primaire de 59% contre 49% en 1990/91.

Ce résultat montre une fois de plus que si l'objectif de la SPU doit encore passer par une amélioration de l'accès en première année dans certains pays (compte tenu des disparités qui persistent toujours, cf. première partie de cette section), **les efforts doivent être essentiellement orientés sur l'amélioration de la rétention des élèves dans le système.** En moyenne celle-ci est passée de 60% en 1990/91 à 68% en 2002/03.

Globalement, les accès à chaque cycle progressent mais la rétention des élèves en cours de cycle reste un problème majeur

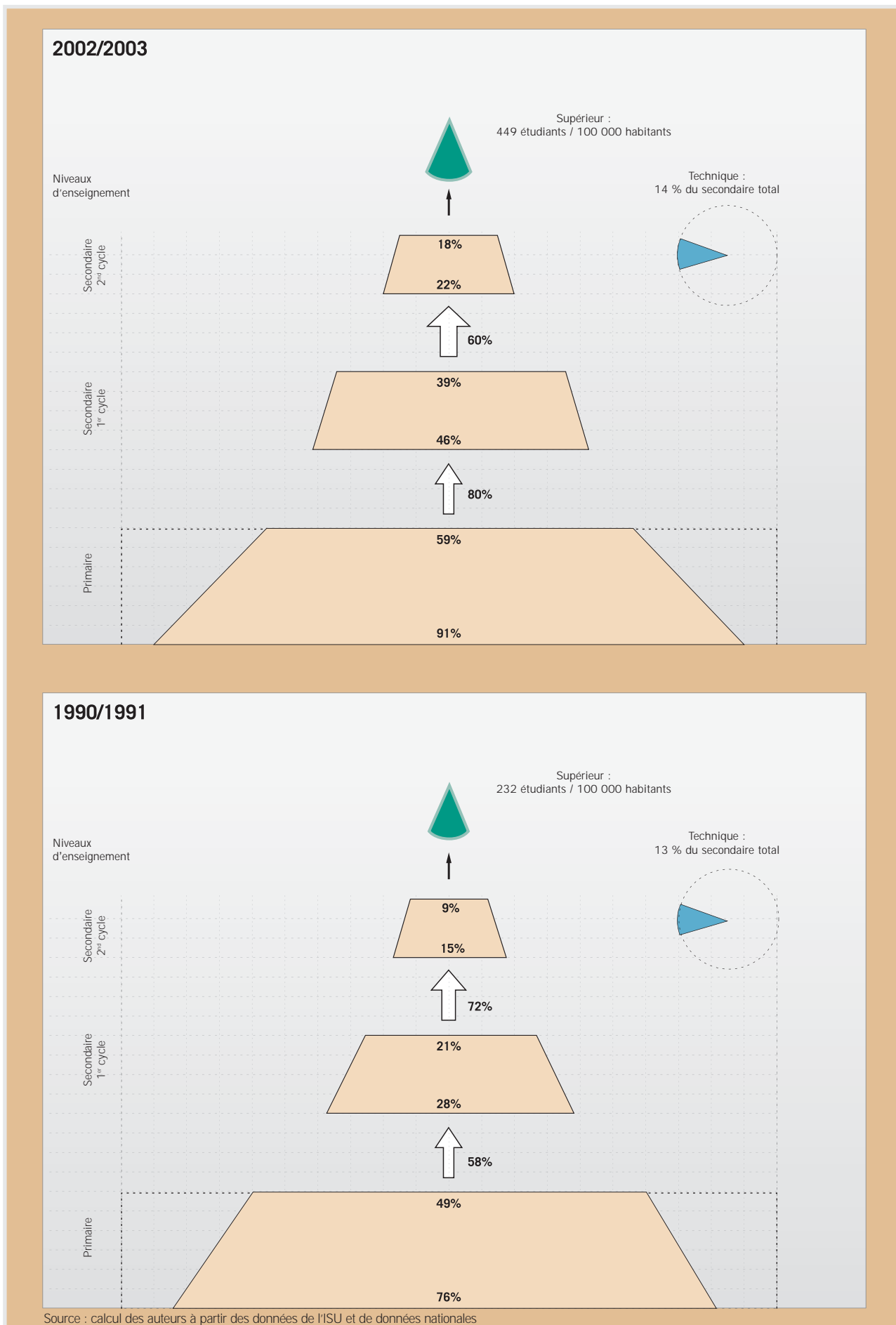
2. Une structure des transitions entre cycle qui a évolué vers un accès moins sélectif au secondaire

A l'instar du primaire, on observe une modification des couvertures scolaires au niveau des cycles post primaires. Tout porte à croire qu'en 1990/91, tout le système faisait une régulation par le bas, le choix (implicite ou non) était de faire passer moins d'élèves dans le premier cycle du secondaire, mais dans le même temps permettre à une plus grande proportion d'élèves ayant atteint la fin du collège d'accéder au lycée. Le secondaire pouvait donc être considéré comme un bloc, au même titre que le primaire. Il est possible que ce choix ait été guidé par des contraintes en matière de capacité d'accueil dans le secondaire.

En revanche en 2002/03, la régulation se fait plutôt par le haut. Le système dans sa partie inférieure a tendance à permettre à une plus grande proportion d'élèves en dernière année du primaire d'accéder au collège (le taux de transition primaire→secondaire a gagné plus de 20 points de pourcentage sur la période en passant de 58% en 1990/91 à 80% en 2002/03), et à une proportion moins importante de ceux-ci d'accéder au lycée que par le passé (taux de transition secondaire 1→secondaire 2 de 60% en 2002/03 contre 72% en 1990/91). Ce changement, qu'il soit voulu par les décideurs politiques ou subi par le système, est sans doute le résultat du développement de l'enseignement primaire et d'une non-régulation à l'entrée du secondaire.

En effet, la tendance individuelle à la poursuite des études au delà du primaire pour les élèves ayant achevé ce cycle et la volonté de bon nombre de pays d'étendre la scolarisation universelle au premier cycle du secondaire peuvent justifier une telle augmentation de la transition. Ainsi en 2002/03, plus d'élèves (en relatif et dans l'absolu) que par le passé accèdent au secondaire du fait de l'augmentation du taux d'achèvement du primaire et de celle de la transition primaire→secondaire.

■ Schéma 2.1 : Evolution de la pyramide moyenne africaine



La rétention est globalement assez bonne dans les deux cycles du secondaire. Au collège le pseudo taux d'abandon (différence entre taux d'accès en première année du collège et taux d'accès en dernière année du collège) s'établit à 15%. Au second cycle du secondaire, dans les conditions actuelles de scolarisation, 22% des jeunes d'une cohorte en moyenne accèdent en première année du lycée et 18% en dernière année, soit un pseudo taux d'abandon de 4%.

Actuellement, 46% des jeunes d'une classe d'âge sont inscrits en première année du collège (contre 28% en 1990/91), 39% en dernière année (contre 21% en 1990/91). **L'enseignement au collège, qu'il soit mesuré à l'entrée ou à la sortie, a donc gagné 18 points de pourcentage dans la période, soit quasiment le double des progrès enregistrés pour l'achèvement du primaire (10 points de pourcentage).** Même si cette progression est appréciable, elle met le doigt sur la nécessité d'accroître la priorité sur le niveau primaire, notamment dans les pays les plus éloignés de la SPU.

3. L'accès aux niveaux terminaux de l'éducation est également moins sélectif

La part des élèves suivant des formations techniques ou un enseignement professionnel parmi l'ensemble du secondaire n'a pas vraiment varié depuis 1990/91 (14% en 2002/03 contre 13% en 1990/91). **Cela signifie que la progression des effectifs du technique/professionnel a suivi celle de l'enseignement général, soit une progression deux fois supérieure à celle observée pour le cycle primaire.**

Le nombre moyen d'étudiants du supérieur pour 100 000 habitants a lui aussi presque doublé sur la période passant de 232 à 449 en 2002/03.

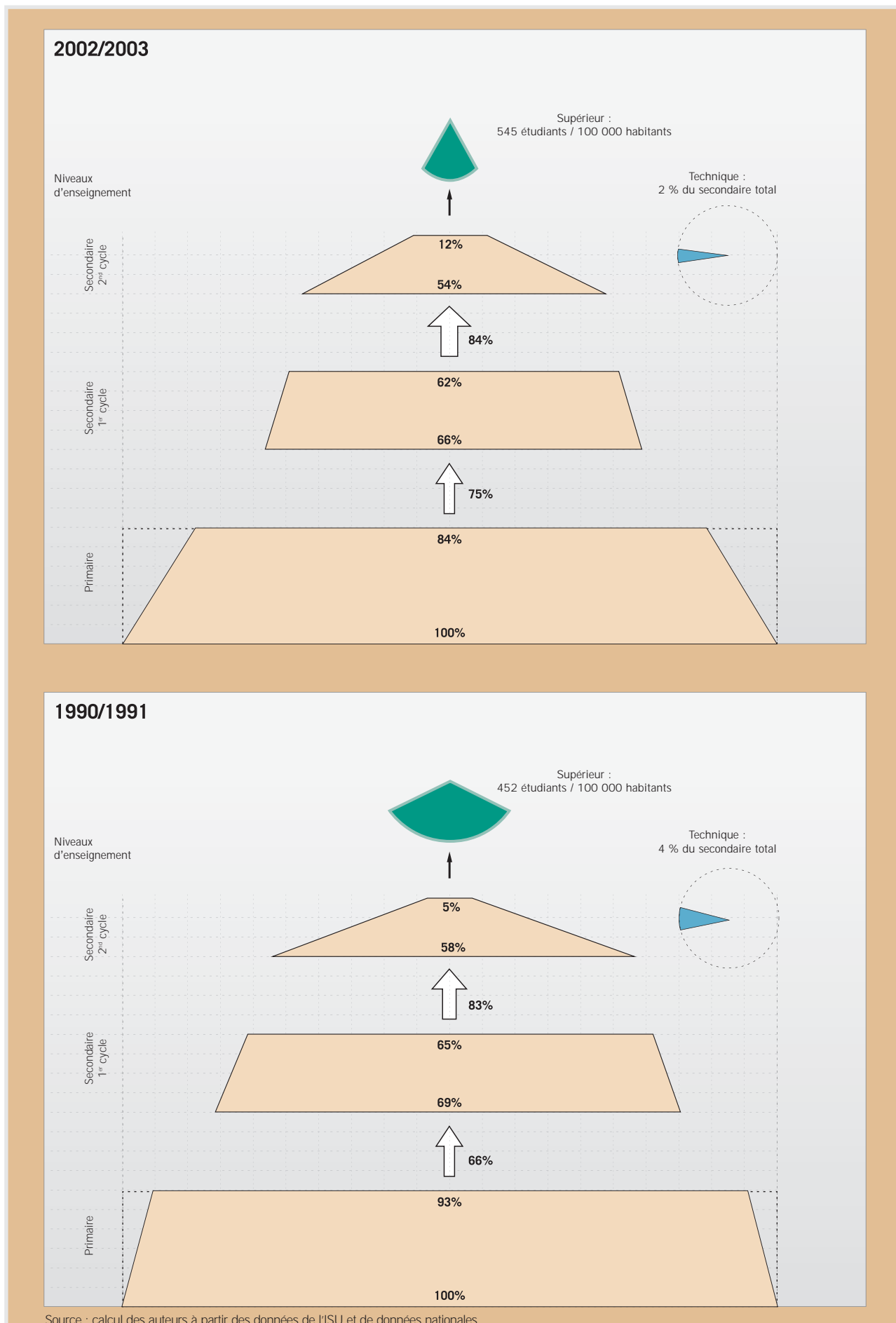
b) Evolution moyenne des pays suivant le niveau d'achèvement du primaire en 1990/91

Dans la mesure où les objectifs d'un système éducatif sont fonctions de son avancement en termes d'achèvement du cycle primaire, les pays ont été regroupés selon que leur taux d'achèvement du primaire était en 1990/91 inférieur à 50% (28 pays à TAP faible), compris entre 50 et 75% (9 pays à TAP moyen) ou supérieur à 75% (10 pays à TAP fort). Ci-dessous quelques principaux éléments qui caractérisent la structure moyenne passée et actuelle de ces groupes de pays.



■ Schéma 2.2 : Evolution de la pyramide moyenne des pays à TAP fort en 1990/91 (> 75%)

Par ordre décroissant de TAP en 1990/91 : Maurice, Zimbabwe, Zambie, Kenya, Botswana, Namibie



1. Pays avec un taux d'achèvement du primaire supérieur à 75% en 1990/91 (TAP fort schéma 2.2)

Les principaux constats sur l'évolution de la structure sectorielle de ces pays sont les suivants :

- Des évolutions sur le taux d'achèvement du primaire très différentes d'un pays à l'autre

Même s'il reste encore élevé, l'achèvement du primaire a, en moyenne dans ces pays, régressé, passant de 93% en 1990/91 à 84% en 2002/03. Ceci est la conséquence d'une dégradation de la rétention dans 3 des 10 pays considérés (Kenya, Zambie et Zimbabwe). Dans les autres pays, soit la SPU, déjà acquise, est restée une réalité (Maurice) soit l'achèvement du primaire a progressé (Botswana, Namibie).

- Une transition vers le secondaire 1 en nette progression

L'atteinte ou presque de la SPU dans les pays de ce groupe leur a permis d'accentuer les efforts en direction des niveaux post-primaire et d'augmenter le taux de transition primaire→secondaire 1 (de 66 à 75%). Le taux de transition entre les deux cycles du secondaire a pu se maintenir à un niveau très élevé (84%).

- Une rétention au secondaire en nette amélioration

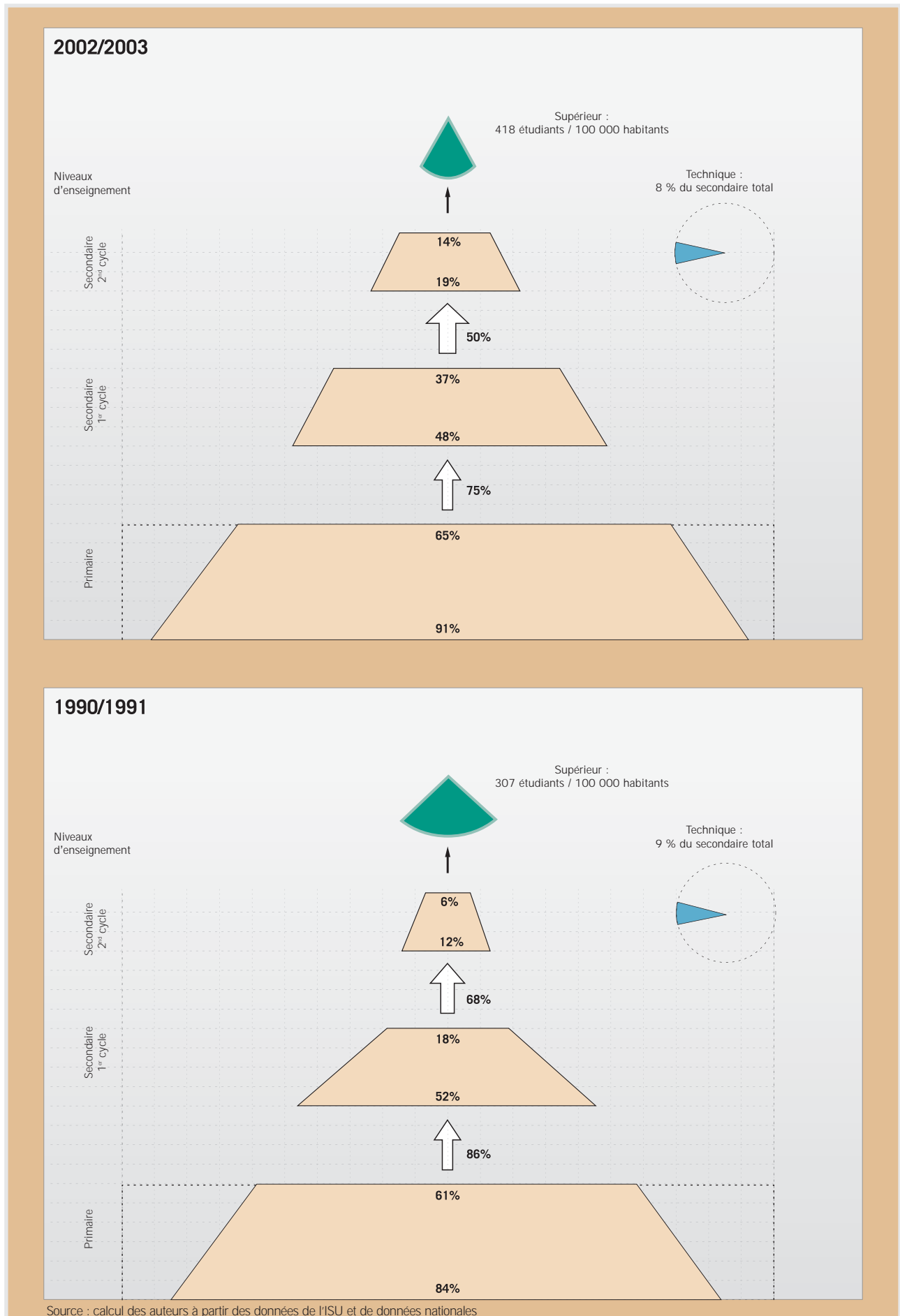
La rétention au premier cycle secondaire demeure très bonne en moyenne dans ces pays : sur les 66% d'enfants qui accèdent au collège, 62% le finissent. Au lycée, la rétention, très faible en moyenne en 1990/91 a évolué très positivement même si elle est encore très éloignée du souhaitable (sur les 54% d'enfants qui accèdent au lycée, seuls 12% achèvent le cycle).

- Une entrée au supérieur mieux régulée

L'enseignement supérieur a progressé quantitativement sur la période (de 452 étudiants pour 100 000 habitants à 545) mais cette progression a suivi un rythme inférieur à celui observé pour les finissants du lycée (le taux d'accès en dernière année du secondaire a plus que doublé sur la période, en passant de 5 à 12%). Ceci est à encourager dans la mesure où cela sous-entend une politique de régulation de l'entrée au supérieur (1) plus adéquate avec les besoins quantitatifs en emploi de l'économie et (2) plus en faveur de la qualité (la régulation des quantités permet d'allouer plus par étudiant).

Globalement, les pays à TAP fort améliorent la rétention dans les cycles ainsi que la régulation des flux entre cycles

■ Schéma 2.3 : Evolution de la pyramide moyenne des pays à TAP moyen en 1990/91 (entre 50 et 75%).
 Par ordre décroissant de TAP en 1990/91 : Swaziland, Congo, Ghana, Lesotho, Cameroun, Cap-Vert



2. Pays avec un taux d'achèvement du primaire compris entre 50 et 75% en 1990/91 (TAP moyen schéma 2.3)

Ces pays sont caractérisés (en moyenne) principalement par :

- Une amélioration de l'accès en 1ère année du primaire mais une rétention stagnante qui freine l'avancement vers la SPU

En 2002/03, le taux d'accès en 1ère année a progressé sur la période de 7 points de pourcentage, passant de 84% en 1990/91 à 91% en 2002/03. Cependant la rétention n'a pas pu suivre cette évolution ce qui a relativisé les progrès sur l'achèvement du cycle qui n'a gagné que 4 points de pourcentage sur la période (de 61% à 65% en moyenne).

- Une amélioration sensible de la rétention au secondaire accompagnée d'une meilleure régulation des flux entre cycles

Les taux de transition entre les principaux cycles ont, en moyenne dans ces pays, diminué au profit d'une meilleure rétention à l'intérieur de chaque cycle du secondaire, permettant ainsi des gains considérables d'efficacité interne du système. Par exemple la transition entre primaire et collège est passée sur la période de 86% à 75% mais la diminution concomitante des abandons en cours du collège (de 34% en 1990/91 à 11% en 2002/03) a permis un doublement de la proportion d'enfants finissant le collège (de 18 à 37%). Les évolutions ont été similaires pour les niveaux suivants (transitions secondaire 1→secondaire 2 et secondaire 2→supérieur en baisse mais rétention en cours de lycée en nette amélioration).

Les pays à TAP moyen ont amélioré la gestion des flux et la rétention au secondaire mais les abandons dans le cycle primaire demeure le principal obstacle pour atteindre la SPU

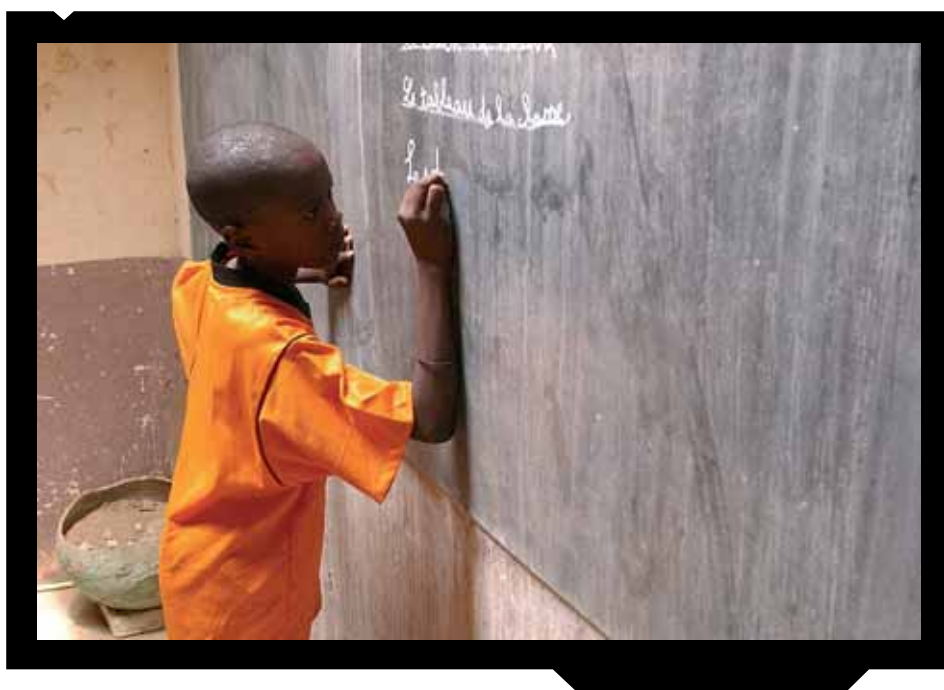
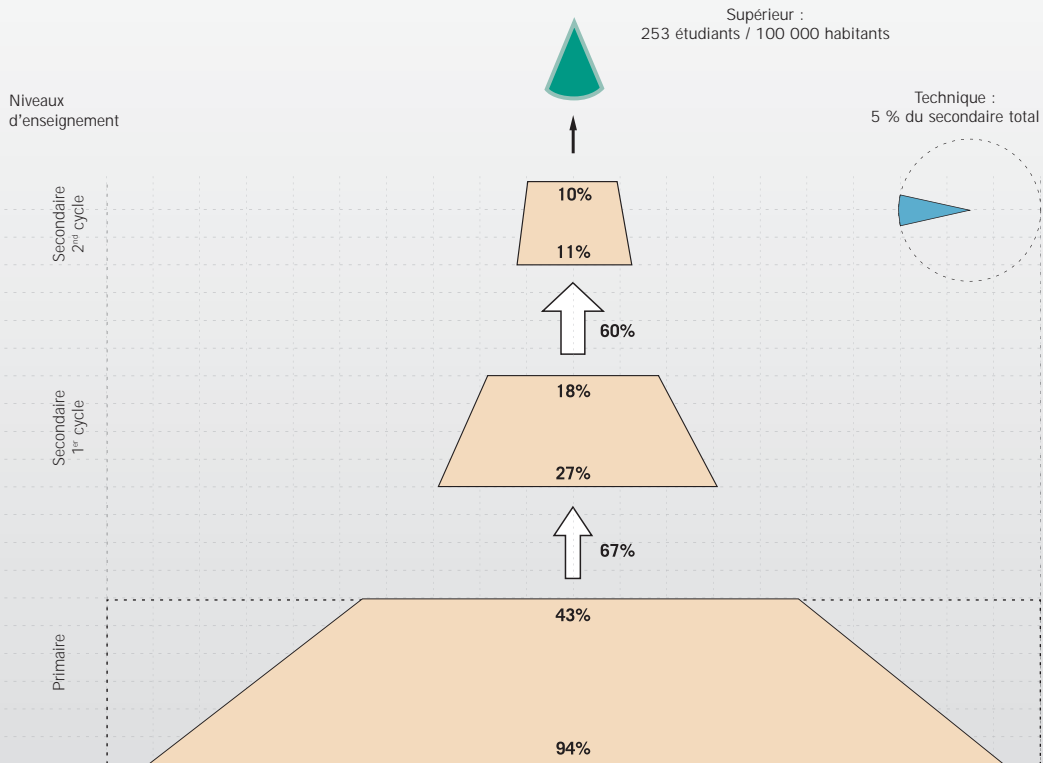


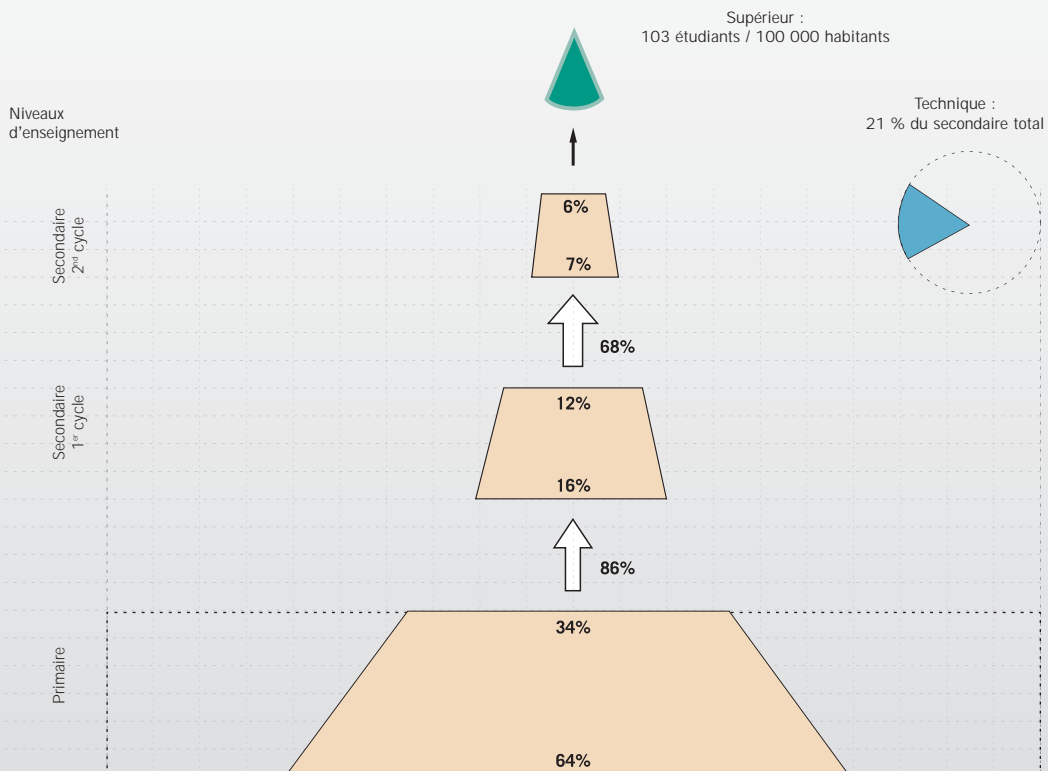
Schéma 2.4 : Evolution de la pyramide moyenne des pays à TAP faible en 1990/91 (< 50%)

Par ordre décroissant de TAP en 1990/91 : Tanzanie, Maroc, Burundi, Gambie, Côte d'Ivoire, Sénégal, Togo, Angola, Madagascar, Comores, Rwanda, Mauritanie, Malawi, Djibouti, RCA, Mozambique, Bénin, Ethiopie, Erythrée, Burkina-Faso, Tchad, Niger, Guinée, Guinée-Bissau, Mali

2002/2003



1990/1991



Source : calcul des auteurs à partir des données de l'ISU et de données nationales

3. Pays avec un taux d'achèvement du primaire inférieur à 50% en 1990/91 (TAP faible schéma 2.4)

Les principaux constats sur l'évolution moyenne de la structure sectorielle de ces pays sont les suivants :

- Un accès en 1^{ère} année quasi-généralisé mais une rétention faible

Au niveau de l'enseignement primaire, il y a une quasi généralisation de l'accès en première année qui est passé de 64% en 1990/91 à 94% en 2002/03 (soit une augmentation de 45% sur la période). La rétention des élèves dans le système n'a malheureusement pas suivi la même évolution que l'accès : en 2002/03 moins d'un enfant sur deux n'achève toujours pas le cycle, rendant l'objectif de la SPU difficile à atteindre pour ces pays en 2015 si les abandons en cours de cycle demeurent importants.

- Une sélection faible à l'entrée au collège et une rétention au collège qui se détériore

On observe, en moyenne dans les pays de ce groupe, une augmentation plus que proportionnelle de l'accès en 1^{ère} année du collège par rapport au taux d'achèvement du primaire, liée à un gain moyen de 19 points de pourcentage sur la transition entre les deux cycles (taux de transition actuel de 67% contre une valeur moyenne de 48% en 1990/91). A l'instar du primaire, la rétention au niveau du collège a également connu une dégradation par rapport à sa valeur de 1990/91. Conséquence de ces deux points, si le taux d'accès au collège a progressé de 11 points (de 16 à 27%) la proportion d'enfants finissant le collège ne s'est améliorée que de 6 points (de 12 à 18%), ceci constitue une détérioration de l'efficacité interne des systèmes, le rendement (les sortants du cycle) ne suivant pas l'évolution croissante de l'investissement.

- Un accès à l'enseignement supérieur qui explose du fait d'une non-régulation à son entrée

Dans le même temps que l'achèvement du secondaire progressait relativement (de 6 à 10% sur la période, soit une multiplication par un facteur de 1,7), l'enseignement supérieur a vu son volume d'étudiants se multiplier par 2,5 (le nombre d'étudiants pour 100 000 habitants est passé de 103 à 253). Globalement, il ne semble pas y avoir eu de régulation des flux d'élèves pour l'entrée au supérieur et il y a lieu de s'interroger sur l'adéquation de ces volumes d'étudiants avec les besoins de l'économie.

- Une diminution drastique de la part de l'enseignement technique dans le secondaire

L'enseignement technique a vu sa part dans le secondaire régresser considérablement entre 1990/91 et 2002/03. Celle-ci est passée de 21% des élèves du secondaire en 1990/91 à 5% en 2002/03.

c) Typologie des pyramides des pays à faible taux d'achèvement du primaire en 2002/03, classification en 4 groupes

Les pyramides moyennes ne doivent pas masquer les disparités importantes qui existent entre pays. Pour analyser plus finement les différences entre pays dans la structure de leur système éducatif, il paraît intéressant (1) de zoomer sur les pays à TAP relativement faibles (inférieurs à 60% en 2002/03) et (2) de les classer en différents groupes, correspondant à des caractéristiques sectorielles différentes.

Sur la base des indicateurs qui composent la pyramide (les taux d'accès, de rétention, et d'achèvement aux différents niveaux et les taux de transition ou pseudo taux de transition entre niveaux), il est possible en utilisant des méthodes statistiques³⁸ d'analyser les similitudes et différences et ainsi de grouper les pays en classes assez homogènes. Les pays à TAP inférieur à 60%, pour lesquels des données cohérentes sont disponibles pour une année

Les pays à TAP faible ont globalement des taux de rétention faibles au primaire et au collège. Ils ne régulent que très peu les flux entre cycles

38 Il s'agit d'une analyse factorielle (méthode qui étudie les corrélations entre les différents indicateurs et construit de nouveaux indicateurs synthétiques, plus explicatifs des différences entre pays) accompagnée d'une classification ascendante hiérarchique (méthode qui sur la base des indicateurs synthétiques créés par l'analyse factorielle classent les pays en groupe de façon à maximiser les différences entre groupe et à minimiser les différences à l'intérieur des groupes).

récente, peuvent alors être classés comme ci-dessous³⁹. Le pays en italique est celui qui est le plus représentatif du groupe. Les autres pays sont classés par ordre décroissant de proximité par rapport à la moyenne du groupe. La pyramide moyenne du groupe est présentée pour chacun d'entre eux (schémas 2.5, 2.6, 2.7 et 2.8).

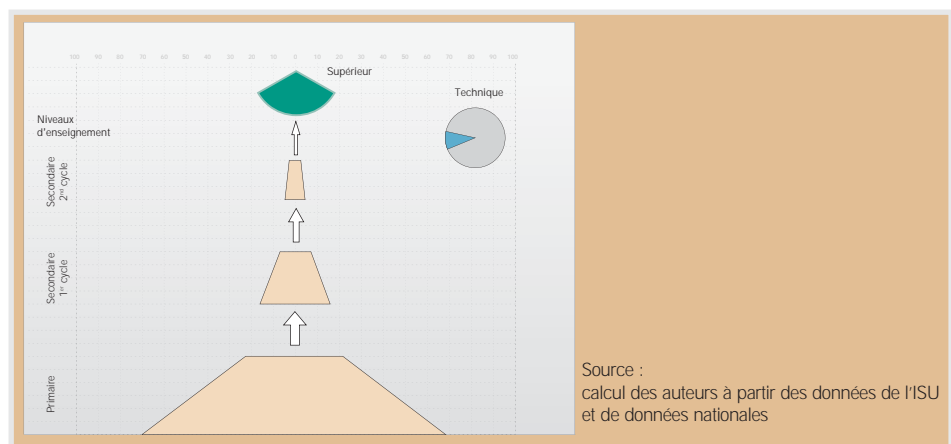
Des différences importantes dans les structures des systèmes des pays loin de la SPU. Certaines structures sont plus efficaces que d'autres

■ **Tableau 2.7 : Les pyramides «en construction» : RCA, Burkina Faso, RDC⁴⁰, Niger, Mali, Djibouti**

Principales caractéristiques	Moyenne du groupe (%)	Moyenne pays à TAP <60%
Un accès en 1ère année très faible (TBA)	52,4	80,5
Un taux d'achèvement du primaire très faible (TAP)	30,3	41,5
Un secondaire très peu développé (TBS)	14,7	23,1
Une transition secondaire 1 ^{er} cycle→2 nd cycle assez faible (Taux de transition)	52	62,7
Un supérieur assez peu développé (Nombre d'étudiants pour 100 000 habitants)	143	299

Source : calcul des auteurs à partir des données de l'ISU et de données nationales

■ **Schéma 2.5 : Les pyramides «en construction»**



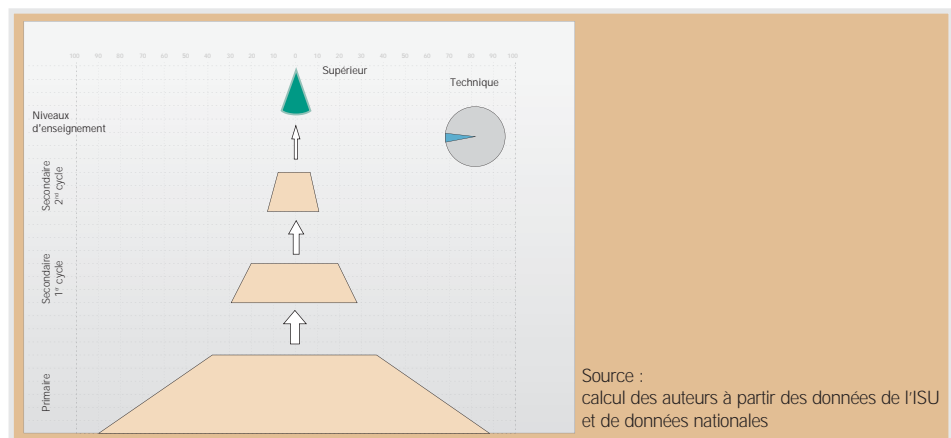
Ces pays devront certainement œuvrer en priorité pour **améliorer l'accès à l'école primaire, en suivant de près la question de la rétention** (dans la moyenne des autres pays, donc insuffisante pour atteindre la SPU).

■ **Tableau 2.8 : Les pyramides «Tour Eiffel» : Tchad, Angola⁴¹, Mozambique, Sénégal, Madagascar, Guinée-Bissau, Mauritanie, Ethiopie**

Principales caractéristiques	Moyenne du groupe (%)	Moyenne pays à TAP <60%
Un accès en 1 ^{ère} année quasi universel (TBA)	95,2	80,5
Une rétention en cours de cycle primaire très faible (Taux de rétention)	49,5	66,3
Une part de l'enseignement technique dans le secondaire légèrement moins élevée que la moyenne	3,2	7,9

Source : calcul des auteurs à partir des données de l'ISU et de données nationales

■ **Schéma 2.6 : Les pyramides «Tour Eiffel»**



39 Parmi les 28 pays à TAP inférieur à 60, les pays suivants ont été écartés de la classification pour cause de données indisponibles ou incohérentes : Sierra Leone, Libéria.

40 Pour la RDC, le taux de transition secondaire 1→secondaire 2, le TBS du secondaire et la part du technique dans les effectifs du secondaire ne sont pas disponibles.

41 On ne dispose pas pour l'Angola de la part du technique dans les effectifs du secondaire.

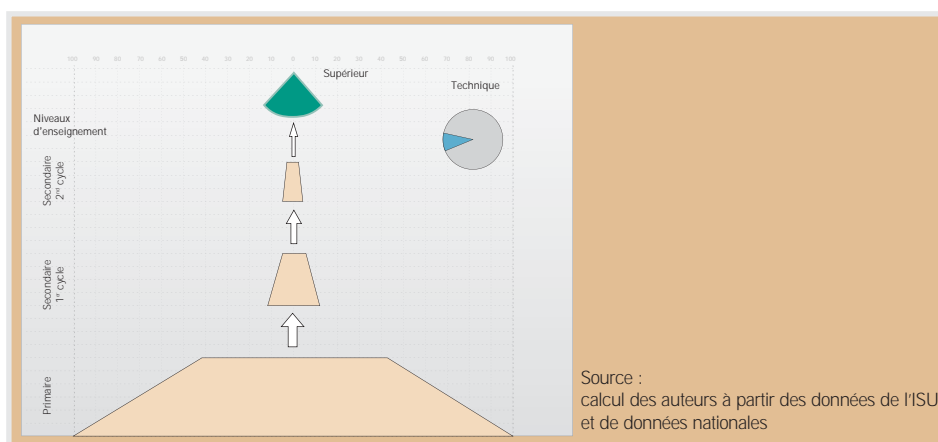
Ces pays devront certainement agir **en priorité sur la rétention à l'école primaire**, frein actuel à la SPU. Suivant les pays et les zones à l'intérieur de chaque pays, ceci passera **soit par des politiques d'offre** (compléter les écoles primaires) **soit par des politiques d'actions sur la demande** (sensibilisation des communautés, réduction du redoublement...) soit par les deux⁴².

■ **Tableau 2.9** : Les pyramides «aztèques» : *Burundi, Rwanda, Tanzanie*⁴³

Principales caractéristiques	Moyenne du groupe (%)	Moyenne pays à TAP <60%
Un accès en 1 ^{re} année quasi universel (TBA)	95,5	80,5
Un secondaire très peu développé (TBS)	13,6	23,1
Une transition primaire→secondaire assez faible (Taux de transition)	37,7	69
Une part de l'enseignement technique dans le secondaire légèrement plus élevée que la moyenne	10,4	7,9

Source : calcul des auteurs à partir des données de l'ISU et de données nationales

■ **Schéma 2.7** : Les pyramides «aztèques»



Ces pays se distinguent principalement sur deux points : **un taux de transition primaire→secondaire moins élevé que la moyenne**, signe d'une **régulation des flux d'élèves plus importante**, et **une part d'enseignement technique dans le secondaire plus importante**.

■ **Tableau 2.10** : Les pyramides «toboggans» : *Guinée, Côte d'Ivoire*⁴⁴, *Zambie, Comores, Soudan, Congo, Erythrée, Gabon, Bénin*

Principales caractéristiques	Moyenne du groupe (%)	Moyenne pays à TAP <60%
Un taux d'achèvement du primaire légèrement plus élevé (TAP)	51,7	41,5
Une transition primaire→secondaire plus élevée (Taux de transition)	85,4	69
Un secondaire relativement plus développé (TBS)	31,7	23,1
Un enseignement supérieur plus développé (Nombre d'étudiants pour 100 000 habitants)	422	299

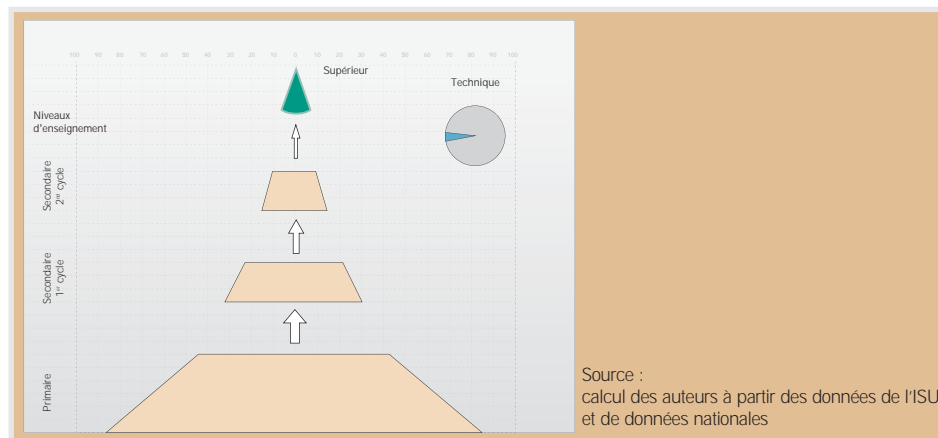
Source : calcul des auteurs à partir des données de l'ISU et de données nationales

42 Pour plus d'informations sur les meilleurs moyens d'améliorer la rétention au Sénégal, voir Amelewonou et al (2004).

43 On ne dispose pas pour la Tanzanie du TBS du secondaire.

44 Le TBS au secondaire pour la Côte d'Ivoire n'est pas disponible.

■ Schéma 2.8 : Les pyramides «toboggans»



Ce sont les pays qui présentent les pyramides les plus «continues»; le système éducatif perd des élèves sur l'ensemble de l'enseignement, autant à l'intérieur des cycles qu'entre chaque cycle d'enseignement. Il n'existe pas de gestion des flux d'élèves entre les cycles, c'est le système et les individus qui sont les premiers décideurs. Ces pays auront donc tout intérêt à **1- faire les efforts sur la rétention en cours de cycle primaire pour atteindre la SPU** et **2- mettre en place une véritable politique de gestion des flux pour générer une pyramide scolaire plus équilibrée, plus génératrice de réduction de la pauvreté et mieux adapté à un marché de l'emploi contraint (base universelle et niveaux terminaux de l'éducation en fonction du marché de l'emploi).**

2.2 Dynamiques actuelles : en route pour la SPU ?

Le cadre d'action de Dakar accorde une place centrale à l'enseignement primaire parmi les objectifs de l'Education Pour Tous. Ce niveau d'enseignement a également une importance capitale, en terme d'impact sur le développement économique et social (section 1) en particulier dans les pays africains, où les rendements de l'enseignement primaire sont beaucoup plus élevés que ceux des autres niveaux. **L'éducation primaire devrait donc être une priorité dans les politiques nationales d'éducation.** Qu'en est-il à l'heure actuelle ? Les tendances observées orientent-elles le continent africain vers l'objectif de Dakar à l'horizon 2015 ?

La présente partie essaye d'analyser la réalité de cette priorité en regardant dans un premier temps l'évolution comparée des effectifs selon les différents cycles. Sont ensuite introduites les questions de gestion des flux entre cycles avant de terminer sur une projection du taux d'achèvement du primaire à l'horizon 2015, compte tenu des conditions actuelles de scolarisation.

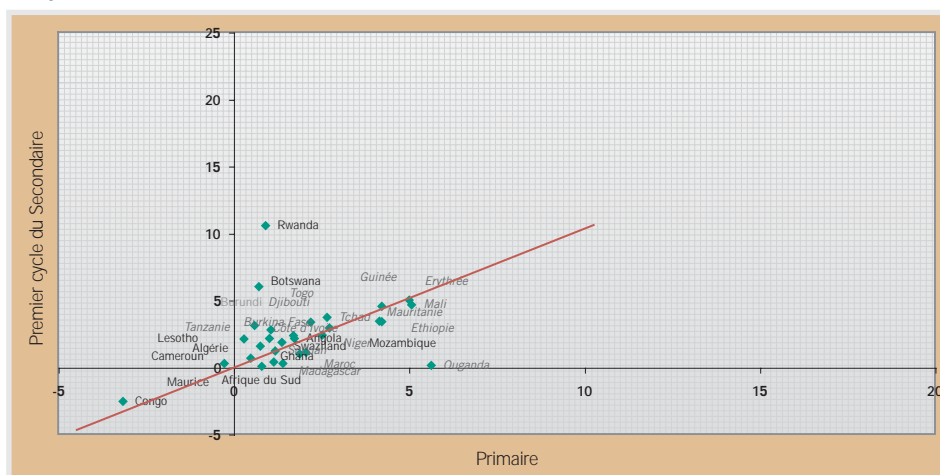
2.2.1 Evolution des effectifs : une priorité peu marquée pour le primaire

Le bilan dressé en 2000 a permis de constater que les objectifs de Jomtien n'avaient pas été atteints. Les États ont-ils depuis accordé la priorité des actions dans le domaine de l'éducation à l'enseignement primaire ? Pour répondre à cette question on peut déjà comparer le taux d'accroissement du nombre d'élèves au sein de chaque cycle et le comparer avec celui de l'enseignement primaire. La section 3 se chargera d'étudier la part du primaire par rapport à celles des autres niveaux dans les ressources allouées à l'éducation.

Les graphiques 2.14 et 2.15 montrent l'évolution des effectifs des élèves du primaire et du premier cycle du secondaire respectivement entre 1990/91 et 1998/99 (soit 2 ans avant l'horizon fixé pour l'atteinte des objectifs de Jomtien) et 1998/99 et 2002/03. Les graphiques 2.16 et 2.17 présentent la même analyse pour la comparaison primaire/secondaire second cycle et enfin les graphiques 2.18 et 2.19 font référence à la comparaison primaire/supérieur.

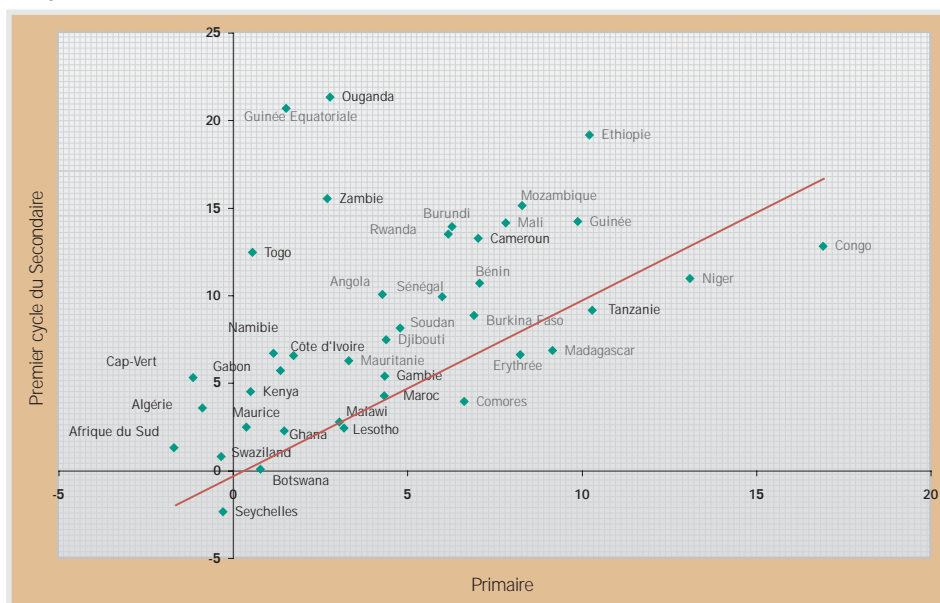
Les pays qui se situent sur la droite oblique pour chacun de ces graphiques sont ceux pour lesquels l'expansion du primaire entre les deux dates a été la même que celle de l'autre cycle considéré. Ceux qui se situent en dessous de cette droite ont plus développé le primaire que l'autre cycle d'étude, et inversement pour ceux situés au dessus de la droite.

Graphique 2.14 : Variation annuelle moyenne du nombre d'élèves dans le primaire et dans le premier cycle du secondaire entre 1990/91 et 1998/99 (en %)



Source : calcul des auteurs à partir des données de l'ISU et de données nationales

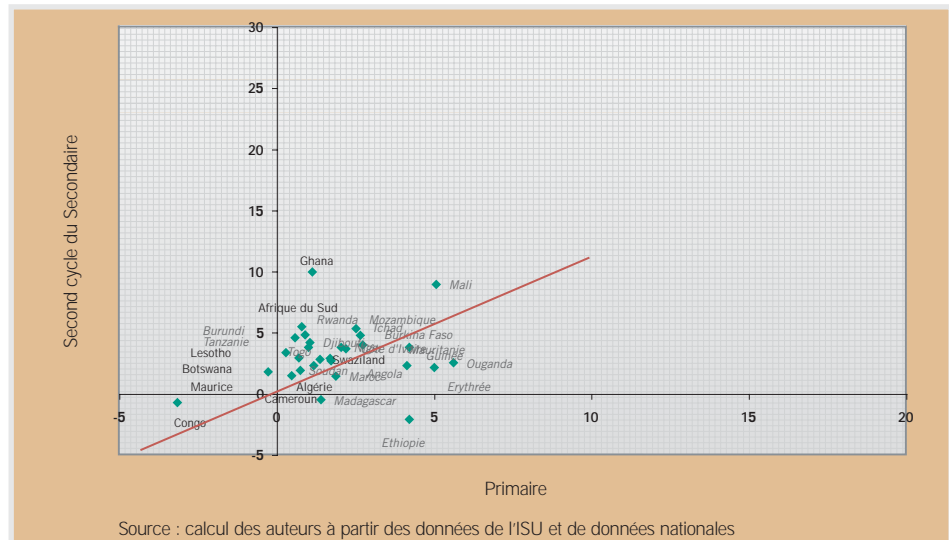
Graphique 2.15 : Variation annuelle moyenne du nombre d'élèves dans le primaire et dans le premier cycle du secondaire entre 1998/99 et 2002/03 (en %)



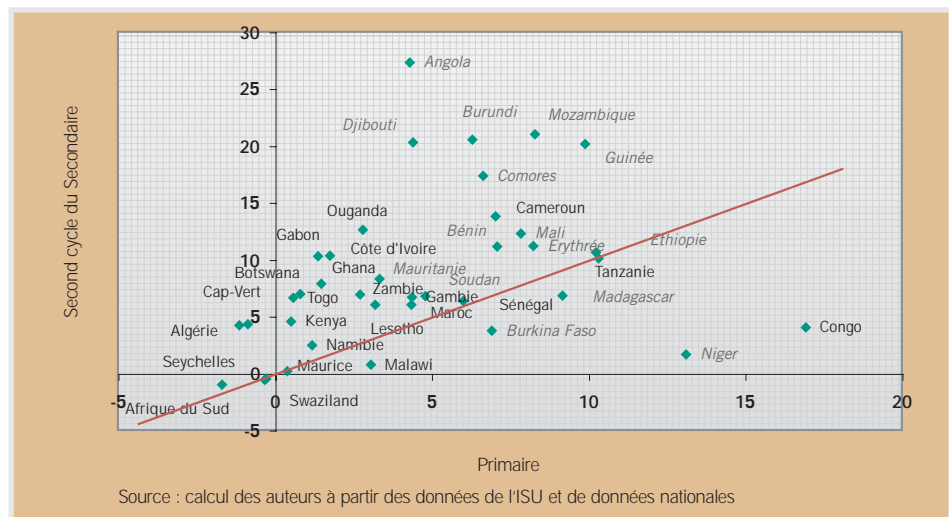
Source : calcul des auteurs à partir des données de l'ISU et de données nationales

Une dynamique comparative dans l'accroissement des flux d'élèves qui est loin de marquer une priorité pour l'enseignement primaire. Cette tendance ne va pas en s'améliorant, malgré les engagements du forum de Dakar.

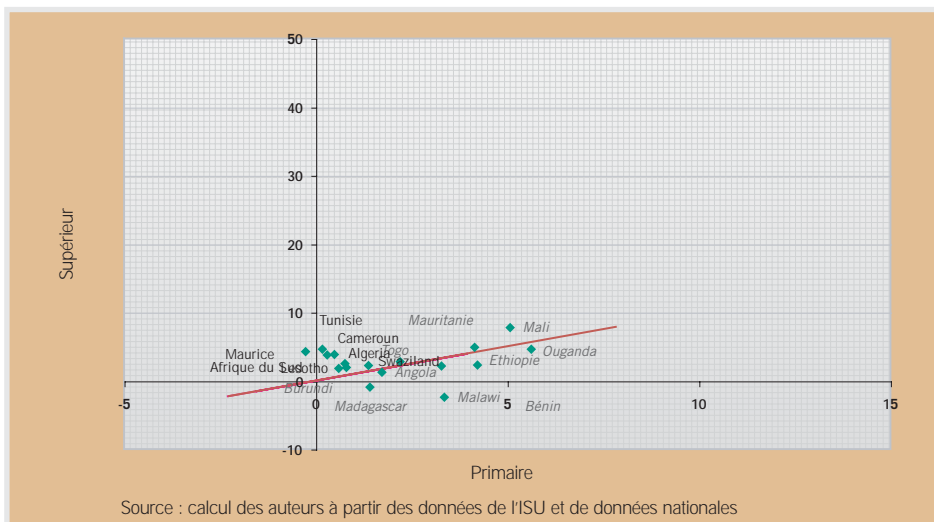
Graphique 2.16 : Variation annuelle moyenne du nombre d'élèves dans le primaire et dans le second cycle du secondaire entre 1990/91 et 1998/99 (en %)



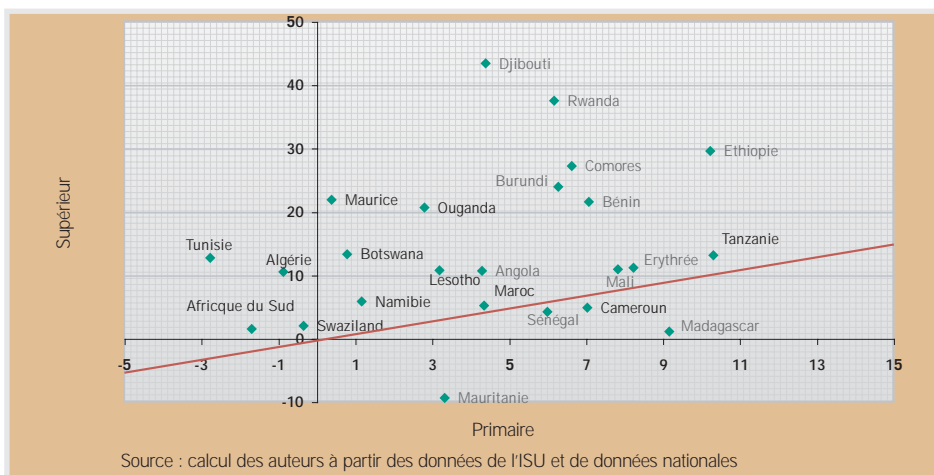
Graphique 2.17 : Variation annuelle moyenne du nombre d'élèves dans le primaire et dans le second cycle du secondaire entre 1998/99 et 2002/03 (en %)



■ **Graphique 2.18** : Variation annuelle moyenne du nombre d'élèves dans le primaire et dans le supérieur entre 1990/91 et 1998/99 (en %)



■ **Graphique 2.19** : Variation annuelle moyenne du nombre d'élèves dans le primaire et dans le supérieur entre 1998/99 et 2002/03 (en %)



L'analyse de ces trois séries de graphique est similaire. **La comparaison du développement du cycle primaire par rapport à celui des cycles post-primaire est globalement en défaveur du primaire.** En effet, les pays qui se situent en dessous de la bissectrice sont ceux pour lesquels le primaire s'est développé plus vite que l'autre cycle d'enseignement considéré. Or, ces pays sont globalement minoritaires, que l'on se réfère au secondaire 1, au secondaire 2 ou au supérieur. Si cette situation peut se comprendre pour des pays proches de la Scolarisation Primaire Universelle, qui pouvaient alors accorder plus d'importance aux autres cycles d'enseignement, elle se justifie moins pour des pays qui en sont éloignés (cf. conclusions de la section 1). Or, le constat d'une progression plus grande dans le post-primaire demeure même lorsque l'on se limite aux pays éloignés de la SPU (pays à TAP inférieur à 50% en début de période, représentés en gris sur le graphique).

Sur la période 1998/99-2002/03 (cf. graphique 2.15, 2.17 et 2.19), les pays ayant un faible taux d'achèvement et dont les effectifs du primaire progressent moins que ceux des autres

cycles sont encore plus nombreux que sur la période 1990/91-1998/99. L'écart entre le rythme d'expansion du primaire et celui des autres cycles d'enseignement est donc encore plus important que par le passé.

Ainsi, si l'analyse comparée des périodes 1990/91-1998/99 et 1998/99-2002/03 va dans le même sens, une absence de véritable priorité pour le cycle primaire, le bilan est encore plus marqué sur la période la plus récente. Le nombre de pays à faible taux d'achèvement du primaire ayant développé les niveaux post-primaires plus fortement que le primaire est plus élevé entre 1998/99 et 2002/03 qu'entre 1990/91 et 1998/99. La croissance démographique et l'augmentation (lente) de l'achèvement du primaire, sans amélioration de la régulation des flux entre les cycles, peuvent en partie expliquer cette situation.

2.2.2 Gestion des flux : rétention et transition

Le tableau 2.11, tiré de «Questions de soutenabilité financière concernant le développement de l'enseignement secondaire dans les pays d'Afrique subsaharienne» d'Alain Mingat (2004d), présente des estimations de l'évolution des effectifs dans le secondaire, sous l'hypothèse de SPU en 2015 et en fonction de deux scénarii : i) le maintien d'ici à 2015 des taux de transition primaire→secondaire 1 et secondaire 1→secondaire 2, et ii) le passage de ces taux à 100%.

■ Tableau 2.11 : Les effectifs du secondaire (en milliers) en 2015 selon plusieurs scénarii dans les 10 pays

Pays	Achèvement du Primaire 2001-2015	Premier cycle secondaire					Second cycle secondaire							
		2001		Maintien Taux Transition (a)		Taux de Transition = 100 % (b)		2001	(a) + Maintien Taux Transition		(b) + Maintien Taux Transition		(b) + Taux Transition = 100 %	
		Nbre X	Nbre	Nbre/X	Nbre	Nbre/X	Nbre Y	Nbre	Nbre/Y	Nbre	Nbre/Y	Nbre	Nbre/Y	
Togo	1,8	210	412	2	507	2,4	42	77	1,8	94	2,2	214	5,1	
Cameroun	2,5	468	1 262	2,7	2 233	4,8	151	345	2,3	620	4,1	1 108	7,3	
Mozambique	2,8	327	1 040	3,2	1 679	5,1	179	701	3,9	1 326	7,4	2 493	13,9	
Bénin	2,8	222	862	3,9	1 078	4,9	41	154	3,8	194	4,7	552	13,5	
Sénégal	3	210	717	3,4	1 353	6,4	62	190	3,1	358	5,8	667	10,8	
Mauritanie	3	45	181	4	324	7,2	29	82	2,8	140	4,8	162	5,6	
Rwanda	3,5	96	368	3,8	884	9,2	57	236	4,1	560	9,8	740	13	
Madagascar	3,6	316	1 350	4,3	2 150	6,8	66	309	4,7	480	7,3	930	14,1	
Mali	4,9	181	806	4,5	1 203	6,6	58	215	3,7	321	5,5	886	15,3	
Niger	7,9	85	1 026	12,1	1 555	18,3	17	132	7,8	200	11,8	694	40,8	
Ensemble	3,6	2 160	8 024	3,7	12 966	6	702	2 441	3,5	4 293	6,1	8 446	12	

Source : Mingat (2004d).

Ainsi, sur l'ensemble de ces 10 pays, maintenir à la fois le taux de transition primaire→secondaire 1 et secondaire 1→secondaire 2 reviendrait à multiplier les effectifs de chacun de ces deux niveaux respectivement par 3,7 et 3,5, alors que le volume d'élèves dans le primaire sera déjà multiplié par 3,6 si on atteint la Scolarisation Primaire Universelle. **Le développement simultané de ces trois cycles semble irréaliste d'un point de vue logistique et financier.** Le scénario de l'universalisation du premier cycle du secondaire conduit même à une multiplication des effectifs de ce cycle par 6.

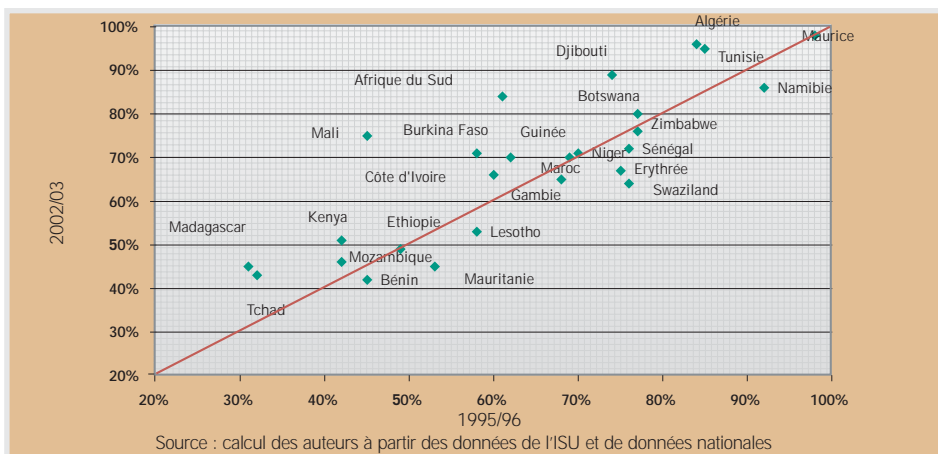
Ainsi, la régulation entre les différents cycles devra absolument être prise en compte dans les politiques éducatives futures, comme le montrera la section 3.

Ce tableau nous montre également l'importance de relier la rétention qui a cours dans un cycle (la SPU implique une rétention de 100% dans le primaire) et la transition de ce cycle avec le suivant.

2.2.2.1 Evolution de la rétention au primaire et de la transition vers le secondaire

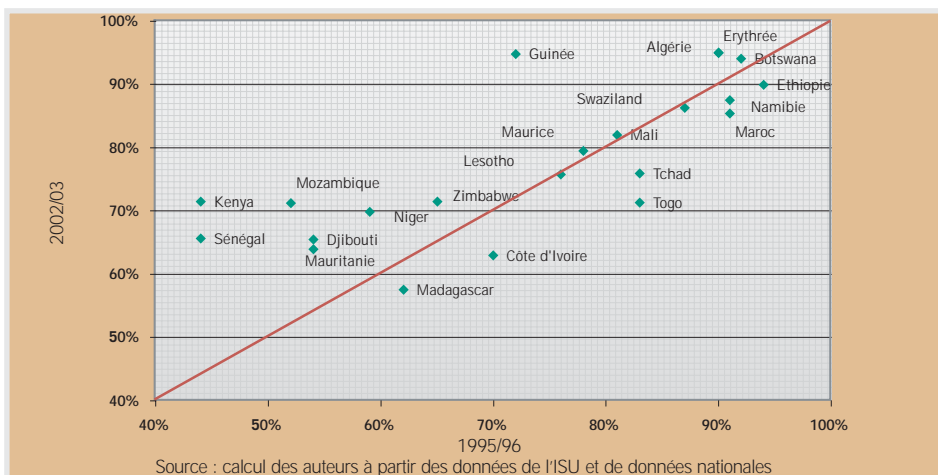
Le graphique 2.20 met en regard les taux de rétention du primaire de 1995/96 et 2002/03 (ou années avoisinantes). Nous ne considérons par la suite dans cette partie que les pays où le taux d'achèvement en 2002/03 (ou année proche) est inférieur à 75%.

■ Graphique 2.20 : Evolution du taux de rétention primaire entre 1995/96 et 2002/03



Une rétention au niveau du primaire qui stagne alors que la transition primaire→secondaire augmente

■ Graphique 2.21 : Evolution du taux de transition primaire → secondaire entre 1995/96 et 2002/03



La rétention a peu évolué pour la majorité des pays entre 1995/96 et 2002/03. Certains comme le Bénin, la Mauritanie, l'Erythée, le Lesotho, Swaziland, le Sénégal et la Namibie ont même observé une régression. En revanche, les pays comme l'Algérie, le Burkina Faso, Djibouti le Mali et l'Afrique du Sud ont fortement amélioré leur rétention. Dans une moindre mesure le Tchad, le Kenya et Madagascar, malgré un niveau actuel faible, ont progressé.

Etant donné qu'au delà de l'accès à l'école primaire il est important que les élèves atteignent la dernière année de ce cycle, **toute stagnation ou même dégradation d'une rétention faible n'est pas compatible avec la volonté de mettre la priorité sur le primaire.**

On peut réaliser le même type d'analyse grâce au graphique 2.21 qui décrit l'évolution du taux de transition primaire→secondaire toujours entre 1995/96 et 2002/03.

A l'inverse du taux de rétention, on peut voir que la transition a globalement augmenté, notamment pour les pays où elle était inférieure à 70% en 1995 sauf pour la Côte d'Ivoire et Madagascar qui ont vu la leur régresser. Pour les autres pays (i.e. ceux où la transition était supérieure à 70% en 1995), ce taux est resté assez stable, hormis pour le Togo, le Maroc la Namibie et l'Ethiopie dont la transition malgré une diminution reste toutefois élevée.

Les systèmes éducatifs ont tendance, par manque de pilotage, à subir les pressions individuelles

2.2.2.2 Rétention versus Transition

Le lien entre rétention dans le primaire et transition primaire→secondaire (graphique 2.22) est très faible. Ainsi, des pays qui ont une faible rétention peuvent avoir une transition également faible (Kenya) ou très élevée (Congo). En revanche, les fortes rétentions sont généralement associées à des taux de transition plutôt élevés.

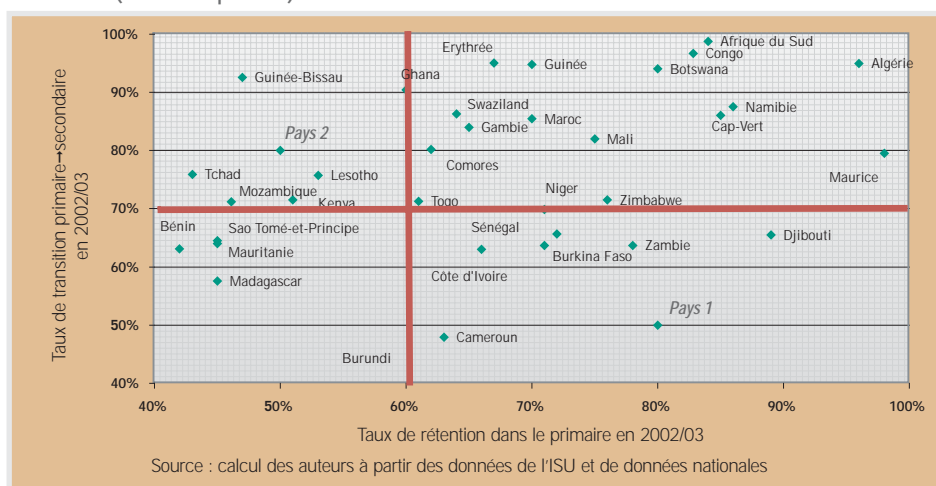
Il est important de prendre en compte à la fois la rétention et la transition pour aborder les questions de gestion des flux. Le Tableau 2.12 présentent succinctement quelques caractéristiques de deux systèmes éducatifs théoriques distincts.

■ **Tableau 2.12 : Régulation des flux - Exemples théoriques**

	Nombre d'élèves en 1 ^{re} année de primaire	Taux de rétention au primaire	Nombre d'élèves en dernière année de primaire	Taux de transition primaire secondaire	Nombre d'élève qui entrent au secondaire	Simulation du pourcentage d'enfants alphabétisés durablement par le système ⁴⁵
Pays 1	100	80%	100*80%=80	50%	80x50% = 40	62,8%
Pays 2	100	50%	100*50%=50	80%	50x80% = 40	52%

Dans le système 1, seuls 20 enfants sur 100 n'atteignent pas la fin du primaire alors que dans le système 2, ils sont 50. Ce système, plus inefficace car fortement touché par les abandons, forme en outre plus d'analphabètes potentiels. Par ailleurs, le système 1 ne pénalise pas le secondaire puisque la même proportion d'enfants y accède (40%).

■ **Graphique 2.22 : Taux de rétention dans le primaire et transition primaire→1^{er} cycle du secondaire en 2002/03 (ou années proches)**



45 On simule ce taux en prenant pour référence le pourcentage d'enfants qui seraient alphabétisés après une, deux ... six années d'étude dans un pays moyen (moyenne réalisée sur 22 pays pour lesquels on dispose d'une enquête MICS). On suppose par ailleurs que le pourcentage d'abandon est identique pour chaque année du cycle.

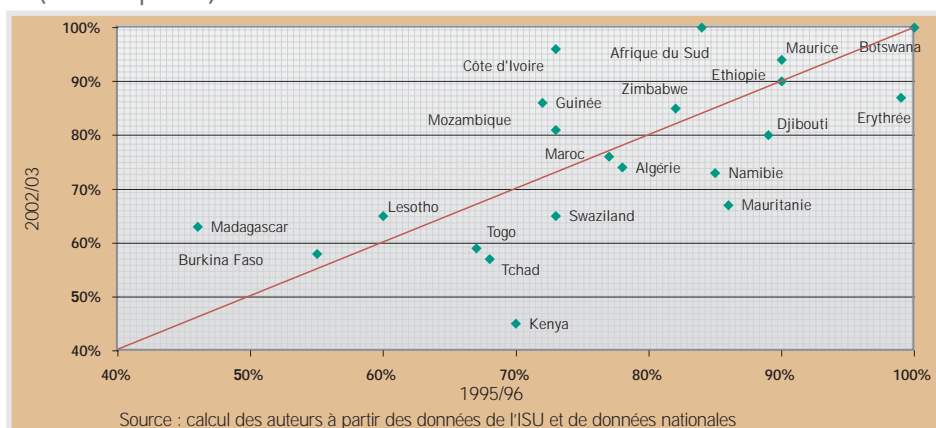
Le graphique 2.22 nous permet de déceler les pays qui se rapprochent de la deuxième catégorie, i.e. qui ont une faible rétention et une forte transition vers le collège.

Ainsi la Guinée Bissau, l’Ethiopie, le Kenya, le Lesotho, le Mozambique et le Tchad, sont parmi les pays qui, malgré une rétention au primaire faible, ont une transition primaire secondaire forte. Les politiques éducatives dans ces pays pourraient être perçues comme n’accordant pas de priorité au cycle primaire. Globalement, il aurait paru plus souhaitable de mettre en place des mesures visant à améliorer la rétention dans le primaire, sans que ce soit au détriment du développement du secondaire.

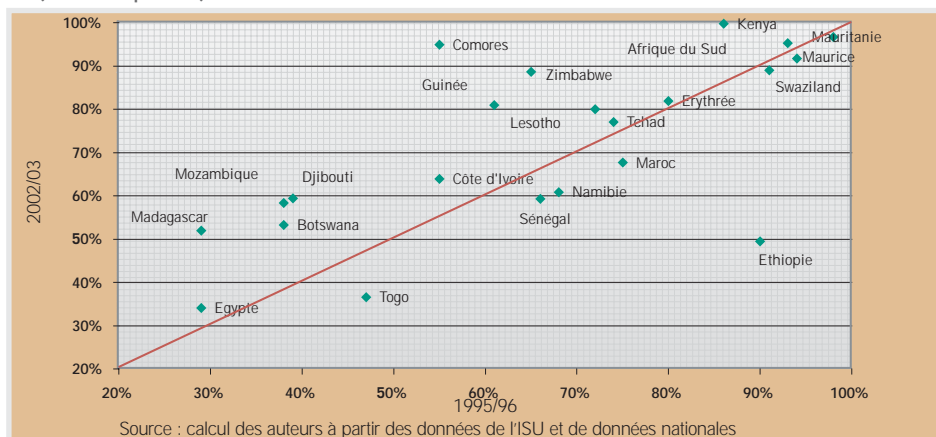
2.2.2.3 Gestion des flux au niveau du secondaire

On peut réaliser le même type d’analyse pour le lien entre collège et lycée.

■ **Graphique 2.23 : Evolution du taux de rétention au 1^{er} cycle du secondaire entre 1995/96 et 2002/03 (ou années proches)**



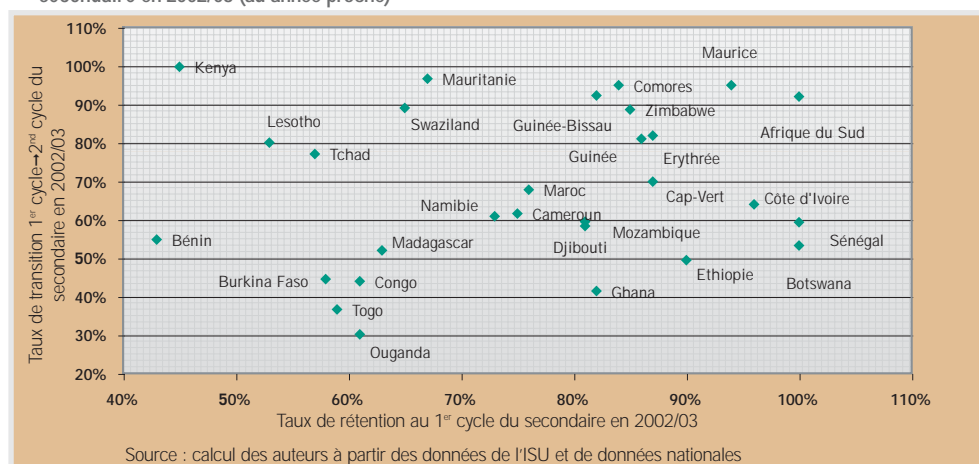
■ **Graphique 2.24 : Evolution du taux de transition 1^{er} cycle→2nd cycle du secondaire entre 1995/96 et 2002/03 (ou années proches)**



L'étude simultanée des graphiques 2.23 et 2.24 montre que **le taux de transition entre collège et lycée a plus progressé que le taux de rétention au collège** (il y a plus de pays au dessus de la diagonale dans le second graphique). La rétention au collège s'est même globalement détériorée, puisqu'elle a diminué pour certains pays pour lesquels nous disposons de données. Ceci est tout comme pour le cycle inférieur le signe d'un manque de régulation des flux, les scolarisations (et la forme de la pyramide scolaire) semblent progresser plus en fonction des pressions individuelles qu'en fonction d'un intérêt collectif traduit par des politiques publiques de gestion des flux d'élèves.

Un pilotage
des flux d'élèves
tout aussi peu marqué
au sein de
l'enseignement
secondaire

■ Graphique 2.25 : Taux de rétention au 1^{er} cycle du secondaire et taux de transition 1^{er} cycle→2nd cycle du secondaire en 2002/03 (au année proche)



Le graphique 2.25 qui met en regard la rétention (qui a cours) au collège en 2002/03 et la transition 1^{er} cycle→2nd cycle du secondaire, confirme les observations précédentes. Le lien entre ces deux grandeurs est très faible, voire inexistant. Ainsi, des pays comme l'Ouganda et le Swaziland ont une rétention au collège qui avoisine les 60%, mais le premier a une transition de 30% et le second de 89%.

Des pays comme la Mauritanie, le Lesotho, le Burundi, le Kenya et le Swaziland se caractérisent par une rétention plutôt faible (inférieure à 70%); et une transition vers le lycée relativement forte (supérieure à 70%). Or, un système qui favoriserait la rétention - et donc l'achèvement- du collège, quitte à rationaliser le passage vers le lycée, semble préférable à celui où les abandons sont très courants (pour des raisons d'efficacité interne et de réduction des gaspillages des ressources publiques). On peut également observer sur le graphique 2.25 que globalement, la transition a tendance à se stabiliser autour de 70% lorsque la rétention augmente, ce qui sous-entend que mettre l'accent sur la rétention au collège permet à terme d'augmenter le taux de transition lorsque celui-ci est faible.

2.2.3 Sur la voie de la Scolarisation Primaire Universelle en 2015 ?

Le forum de Dakar a réaffirmé en tant que priorité l'atteinte de la Scolarisation Primaire Universelle d'ici 2015, mais les tendances actuelles en matière d'accès et de rétention permettront-elles d'atteindre la Scolarisation Primaire Universelle ?

Pour répondre à cette question, des projections du taux d'accès en dernière année du primaire à l'horizon 2015 ont été réalisées pour l'ensemble des pays pour lesquels une information suffisante était disponible. Ces projections sont basées sur :

- Les conditions d'achèvement du primaire connues les plus récentes (taux d'accès en dernière année du primaire le plus récent et plus tôt en 2000)
- Les conditions d'admission les plus récentes connues (Taux brut d'admission le plus récent dans la limite de l'année 2000)
- Les conditions moyennes de rétention sur le cycle primaire observées sur la période 2000-2003.

La méthode présente donc l'avantage d'être basée sur **les conditions de scolarisation actuelles**. Plus exactement, elle permet de calculer le TAP auquel on parviendrait en 2015 si les conditions continuaient à évoluer au même rythme que sur les six dernières années (environ) sur lesquels on a pu mesurer les dernières évolutions.

■ Encadré 2.3 : Méthode de projection du taux d'achèvement

On considère un cycle primaire, d'une durée d , dont on cherche à anticiper le taux d'accès en dernière année à l'horizon 2015 sur la base des tendances récentes.

La méthode utilisée se base sur :

- le taux d'achèvement du primaire en 2002/03, ou année proche (TAP_{2002})
- le taux brut d'admission au primaire en 2002/03, ou année proche (TBA_{2002})
- le taux de rétention moyen (TRM) observé sur la période 2000-2003 (ou période proche), calculé comme étant la moyenne des taux de rétention au primaire (TR; ou pourcentage d'enfants qui arrivent en dernière année parmi ceux qui sont rentrés en première année) observés sur cette même période.

$$TRM = \frac{1}{\sum_{t=2000}^{2003} I_t} \sum_{t=2000}^{2003} TR_t \times I_t$$

Chaque taux de rétention est calculé à l'aide de la méthode pseudo longitudinale⁴⁶.

$$TR_t = \prod_{\text{Ensemble des classes du cycle}} \frac{\text{Nouveaux Entrants dans une classe donnée, l'année } t}{\text{Nouveaux Entrants en classe précédente, l'année précédente } (t-1)}$$

I_t est une variable indicatrice qui vaut 1 si l'observation de la rétention est disponible sur l'année t , 0 si elle ne l'est pas. Ainsi, on ne calcule les TRM qu'avec les années pour lesquelles ce taux est disponible, puisqu'en pratique, rares se sont avérés les cas où l'information était présente pour les quatre années consécutives.

Le fait d'utiliser une rétention moyenne plutôt que celle observée pour la dernière année disponible permet de lisser une donnée qui pourrait être un cas particulier ou un accident de parcours.

Une fois le taux de rétention moyen calculé, il est appliqué au taux brut d'admission, ce qui donne une première estimation du Taux d'accès en dernière année du primaire pour l'année de base + la durée du cycle (par exemple, si le dernier TBA disponible est celui en 2002/03 et que le cycle primaire dure 6 ans, on obtient une estimation de TAP de 2007/08) :

$$TAP_{2002+d-1} \sim TBA_{2002} \times TRM$$

La progression estimée entre cette année de base et l'année de première projection est ensuite appliquée (de manière linéaire) à la période restante jusqu'en 2015/16

$$TAP_{2015} = TAP_{2002+d-1} + (2015 - (2002 + d - 1)) \times \left[\frac{TAP_{2002+d-1} - TAP_{2002}}{(2002 + d - 1) - 2002} \right]$$

Nous avons donc

$$TAP_{2015} = TBA_{2002} \times TRM + (2015 - (2002 + d - 1)) \times \left[\frac{TBA_{2002} \times TRM - TAP_{2002}}{d - 1} \right]$$

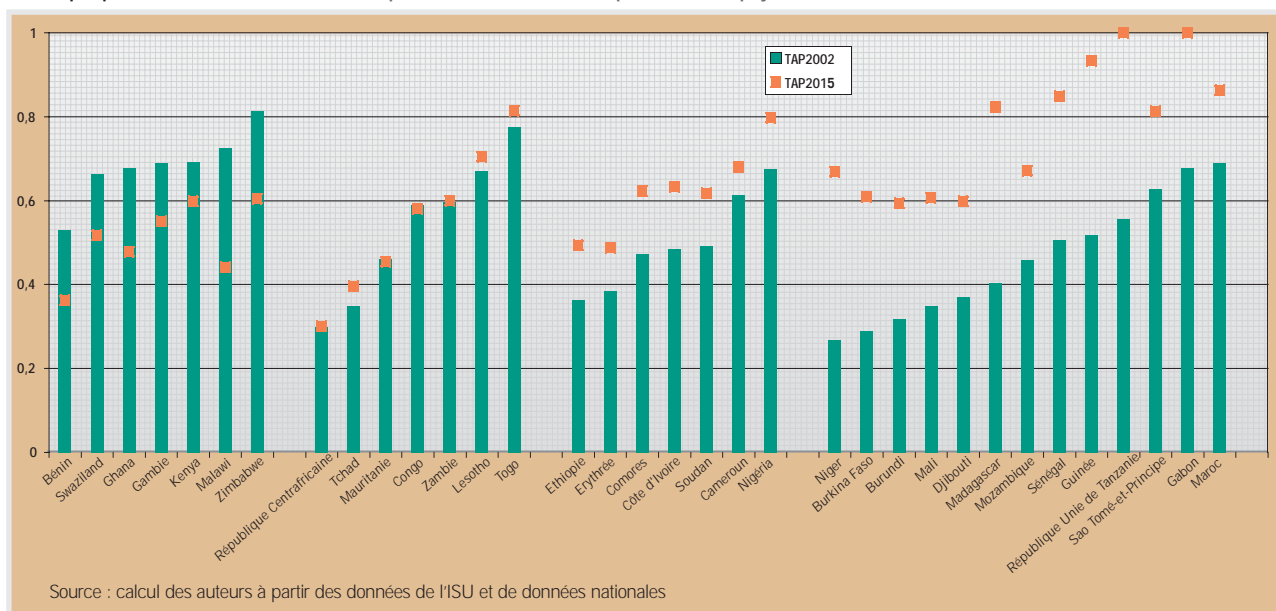
Certains pays ne sont pas pris en compte dans les projections :

- Les pays pour lesquels la structure d'information disponible était trop fluctuante, insuffisante voire non disponible : Angola, Guinée Bissau, Guinée Equatoriale, Libéria, Ouganda, République Démocratique du Congo, Rwanda, Sierra Leone, Somalie ;
- Les pays dont le taux d'accès en dernière année du primaire dépasse 90%, pays considérés comme ayant atteint la SPU ou en étant proche. Les projections auraient alors tendance à exacerber l'effet de seuil, observé ces dernières années, lié au moindre effort à mettre en œuvre compte tenu de la moindre distance à parcourir pour atteindre l'objectif : Cap Vert, Libye, Namibie, Maurice, Seychelles, Algérie, Afrique du Sud, Botswana, Egypte, Tunisie

L'exercice a donc été mené sur 34 pays. Les résultats sont présentés dans le graphique 2.27.

⁴⁶ voir Reuge (2004b)

■ Graphique 2.26 : Taux d'achèvement du primaire à l'horizon 2015 pour certains pays africains



La classification des pays selon le niveau de progression permet d'obtenir quatre groupes :

Si la SPU est déjà une réalité pour un petit nombre de pays, les tendances actuelles ne sont pas rassurantes pour la majeure partie du continent

- Les pays présentant **une tendance à la baisse** de leur accès en dernière année du primaire et pour lesquels les conditions actuelles de scolarisation conduisent à un éloignement par rapport à l'objectif de 2015. Parmi ces pays, certains ont un niveau d'achèvement relativement élevé (Malawi, Zimbabwe).
- Les pays présentant **une faible augmentation** (moins de 5 points de pourcentage d'ici à 2015) de leur taux d'accès en dernière année du primaire. Cette situation pourrait sembler normale pour des pays à TAP élevé, mais cette progression paraît insuffisante pour d'autres pays, tels le Tchad, la Centrafrique ou encore la Mauritanie puisqu'ils sont à des niveaux d'achèvement actuellement faibles.
- Les pays montrant **une évolution moyenne** (entre 5 et 15 points de pourcentage d'ici à 2015) : là encore la situation est moins préoccupante pour les pays à achèvement relativement élevé mais elle concerne également des pays à achèvement faible, comme l'Ethiopie, l'Erythrée, les Comores, la Côte d'Ivoire et le Soudan, ce constat est inquiétant.
- Enfin les pays pour lesquels on peut anticiper **une forte évolution** (supérieure à 15 points de pourcentage), dont certains sont à un achèvement actuel faible (Niger ou Burkina Faso). De fortes progressions amènent certains pays à l'objectif de 2015 (Gabon, Tanzanie).

Le niveau d'achèvement anticipé nous permet donc de voir si au regard de l'ensemble des situations, les tendances actuelles mettent les pays en phase avec l'objectif de 2015. Le tableau 2.13 résume la situation.

■ **Tableau 2.13 : Classification des pays selon les tendances actuelles vers l'objectif de 2015**

	TAP 2015 >= 90%	75% <= TAP 2015 < 90%	TAP 2015 < 75%
TAP 2002/03 élevé (supérieur à 75%)	Algérie, Afrique du Sud, Botswana, Cap Vert, Egypte, Maurice, Namibie, Libye, Seychelles, Tunisie	Togo	Zimbabwe
TAP 2002/03 moyen (entre 50% et 75 %)	Tanzanie, Gabon, Guinée	Nigeria, Maroc, Sénégal, Sao Tome-et-Principe	Congo, Gambie, Ghana, Cameroun, Kenya, Lesotho, Malawi, Bénin, Swaziland, Zambie
TAP 2002/03 faibles (inférieur à 50%)		Madagascar	Djibouti, Erythrée, Ethiopie, Comores, Tchad, République Centrafricaine, Mali, Burundi, Burkina Faso, Mauritanie, Mozambique, Niger, Soudan, Côte d'Ivoire

Les résultats sont dans l'ensemble préoccupants. En effet si les conditions actuelles d'admission et surtout de rétention ne montrent pas de changement significatif, 30 pays (sur 44) ne seront pas en mesure d'être au rendez-vous de 2015 (leur TAP sera inférieur à 90%). 25 d'entre eux devraient même avoir un accès en dernière année du cycle primaire inférieur à 75% même si l'on compte parmi ceux-ci des pays présentant des niveaux de progression élevés. En effet des pays comme le Niger, le Burkina Faso ou encore le Mali affichent d'ores et déjà des progrès considérables, partant par ailleurs d'un niveau de couverture très bas.

Il est important de préciser, en particulier pour les cas qui ne sont pas sur la bonne voie, que ces projections sont valables pour les pays qui maintiendraient leurs conditions de scolarisation dans l'état actuel des choses. Or, comme le montrera la section 3, des marges de manœuvres sur les politiques sont possibles pour améliorer de manière significative accès et rétention au sein du cycle primaire afin qu'un plus grand nombre de pays soit au rendez-vous de 2015.

Du point de vue de l'accroissement des effectifs, le bilan de 2000 et les nouveaux engagements n'ont donc pas modifié la priorité accordée au primaire. Dans bon nombre de pays, les niveaux post-primaire continuent à voir leurs effectifs progresser plus vite que ceux du primaire. Les tendances actuelles de progression du niveau primaire doivent être accélérées. La section 3 qui suit va tenter de pointer les politiques éducatives permettant cette accélération.

