

L1A	26	31	25	23	14	8
CM ² B	54	26	28	20	19	6
CM ¹ A	56	23	33	12	25	11
CM ¹ B	50	24	26	8	18	16
CE ² A	57	28	29	26	23	2
CE ² B	54	23	31	16	25	7
CE ¹ A	60	24	36	22	23	2
CE ¹ B	51	18	33	14	30	4
CPA	54	25	29	22	27	3
CPB	57	30	27	24	26	6
CIA	52	32	20	24	19	8
CIB	56	22	34	17	32	5

STATISTIQUES ET ANALYSES SOUS-RÉGIONALES

Education
Pour Tous
EN AFRIQUE
2 0 0 6



R A P P O R T D A K A R + 6

STATISTIQUES ET ANALYSES SOUS-RÉGIONALES

Education
Pour Tous
EN AFRIQUE
2 0 0 6

Nota Bene :

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

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

Sources de données :

› Données de scolarisation

L'essentiel des données (séries jusqu'en 2003/04) provient de l'Institut de Statistique de l'UNESCO (ISU). Il s'agit de la série de données provisoires rendue disponible au cours du premier trimestre 2006. Les éventuelles données plus récentes (2004/05) sont issues de collaborations entre les ministères de l'éducation et l'équipe d'experts BREDA/Pôle d'analyse sectorielle de Dakar et de la Banque mondiale. Les indicateurs nécessitant des données de population prennent comme référence les tables des Nations Unies, parfois différentes de celles utilisées au niveau national. Cela explique quelques différences observées entre les chiffres des publications nationales et ceux de ce rapport.

› Données financières

En plus des données de l'ISU, il a été fait appel à des données collectées lors de missions réalisées par les équipes techniques du BREDA/Pôle d'Analyse Sectorielle en Education de Dakar et/ou de la Banque mondiale (Région Afrique/Développement humain) au cours de travaux sur les modèles sectoriels de simulation financière et/ou sur les cadres de dépenses à moyen terme (CDMT).

› Données d'enquête

Elles sont très variées, mais citons en particulier les enquêtes de ménages MICS de l'UNICEF, et pour les enquêtes sur les acquisitions scolaires et leurs déterminants, les données et analyses du programme PASEC de la CONFEMEN.

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

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

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

Les analyses sous-régionales mobilisent aux côtés des données comparatives internationalement sur l'éducation produites par l'Institut de Statistique de l'UNESCO des informations statistiques pays complémentaires issues des diagnostics sectoriels de type RESEN réalisés ou en cours de réalisation, en particulier pour les pays suivants :

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

› Autres données

Le PIB par habitant provient des bases de données de la Banque mondiale (*World Development Indicators*, 2005), l'IDH (Indicateur de Développement Humain) est tiré du rapport mondial sur le développement humain publié par le PNUD en 2005. Les taux de prévalence du VIH/SIDA proviennent du dernier rapport de l'OMS/ONUSIDA de 2005.

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

Numéro de publication UNESCO/BREDA : ISBN.92-9091-089.5

Prises de vue photographiques : © Thierry Bonnet 2005
www.thierrybonnet.com

Réalisation graphique : M. Régis L'Hostis, By Reg', Dakar
regdakar@sentoo.sn

Impression : Polykrome, Dakar

Traduction français › anglais : M^{me} Marjorie Leach, Montpellier



Bureau Régional pour l'Education en Afrique

www.dakar.unesco.org

Pôle de Dakar

ANALYSE SECTORIELLE EN EDUCATION

www.poledakar.org

Les Auteurs :

Ce rapport a été rédigé au sein du Bureau Régional pour l'Education en Afrique (BREDA) par l'équipe du **Pôle d'Analyse Sectorielle en Education de Dakar**, sous la supervision de **Dr. Lalla Aïcha Ben Barka**, Directrice du BREDA. Le Pôle d'Analyse Sectorielle en Education de Dakar (www.poledakar.org) est une plateforme d'expertise rattachée à l'unité LBE/DFU du BREDA. Fruit d'un partenariat entre le Ministère français des affaires étrangères et l'UNESCO, le Pôle d'Analyse Sectorielle en Education de Dakar œuvre depuis 2001 à l'appui aux pays comme aux partenaires techniques et financiers dans les domaines de l'analyse des systèmes éducatifs, de l'élaboration des stratégies, et du suivi des politiques sectorielles d'éducation.

L'équipe d'analyse, de rédaction et de relecture était composée de :

► Pour le Pôle d'Analyse Sectorielle en Education de Dakar :

M. Paul COUSTERE, Coordonnateur du Pôle d'Analyse Sectorielle en Education de Dakar
M. Kokou AMELEWONOU (Spécialiste des Politiques Educatives)
M. Mathieu BROSSARD (Spécialiste des Politiques Educatives)
M^{me} Elsa DURET (Spécialiste des Politiques Educatives)
M. Borel Anicet FOKO TAGNE (Spécialiste des Politiques Educatives)
M. André Francis NDEM (Spécialiste des Politiques Educatives)
M^{me} Laure PASQUIER-DOUMER (Spécialiste des Politiques Educatives)
M. Nicolas REUGE (Spécialiste des Politiques Educatives)

► Pour le CREFEME de Rabat (Centre de Recherche et de Formation à l'Evaluation et au Management de l'Education de l'Université Mohammed V Souissi de Rabat) :

M. Jean-Pierre JAROUSSE (Professeur des Universités en Economie)

Remerciements :

La Direction du BREDA et l'équipe de rédaction du Pôle d'Analyse Sectorielle en Education de Dakar remercient pour leurs appuis institutionnels, scientifiques, techniques et financiers à ce rapport :

► A l'UNESCO siège à Paris, pour leur soutien à la série des publications du BREDA/Pôle d'analyse sectorielle en éducation de Dakar : M. Koïchiro Matsuura, Directeur Général de l'UNESCO, M. Nouréini Tidjani-Serpos, Sous-Directeur Général pour l'Afrique, et M. Peter Smith, Sous-Directeur Général de l'Education ; A la section des sources de financement gouvernementales bilatérales, M. Akio Arata, chef de section, et M^{me} Isabelle de Billy, spécialiste du programme ;

► A la Délégation permanente de la France auprès de l'UNESCO, pour leur soutien renouvelé aux travaux du Pôle d'analyse sectorielle en éducation de Dakar : M. Jean Guéguinou, Ambassadeur de France, M. Guillaume Rousson, délégué permanent adjoint, et M^{me} Hélène Sekutowicz, deuxième secrétaire ;

► Au Ministère Français des Affaires Etrangères à Paris, pour le soutien financier à la préparation du rapport : M. Jean-Christophe Deberre, Directeur des Politiques de Développement, M. Serge Tomasi, Directeur adjoint, M^{me} Sandrine Boucher, Sous-Directrice des politiques sectorielles, ainsi que M. Alain Dhersigny, chef du Bureau des politiques éducatives et d'insertion professionnelle et son équipe, notamment M. Jean-Claude Mantes et M. Jacques Malpel ;

► A l'Institut de Statistique de l'UNESCO (ISU) de Montréal, avec qui un partenariat privilégié a été établi pour disposer des données les plus récentes au moment de la publication, M. Hendrik Van Der Pol, Directeur, ainsi qu'à son équipe, en particulier M. Michael Bruneforth, M^{me} Rosario Garcia Calderon, M^{me} Alison Kennedy, M. Albert Motivans, M^{me} Pascale Ratovondrahona et M^{me} Sally Sibó ;

► A la Banque mondiale (Région Afrique) à Washington pour la collaboration technique, notamment pour le partage des données : M^{me} Jee-Peng Tan, conseillère principale, M. Alain Mingat économiste principal et M. Ramahatra Rakotomalala, économiste sénior ;

► A la Conférence des Ministres de l'Education des Pays ayant le français en partage (CONFEMEN) à Dakar, pour la communication des données et analyses sur la qualité : M^{me} Adiza Hima, Secrétaire Générale, M. Pierre Varly, responsable du Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs de la CONFEMEN (PASEC), ainsi qu'à toute son équipe, notamment M. Kenneth Hounbedji ;

► Au niveau des pays, dans les Ministères de l'Education et administrations impliqués dans la production des Rapports d'Etat des Systèmes Educatifs Nationaux (RESEN) : toutes les équipes nationales et les experts internationaux qui collaborent avec le Pôle d'Analyse Sectorielle en Education de Dakar, trop nombreux pour être remerciés nommément ici ;

► A titre individuel, M^{me} Marjorie Leach, traductrice (Montpellier, France) ; M. Régis L'Hostis, designer graphiste (Dakar, Sénégal).



N°	Prénoms et Nom des élèves		Français				Mathématiques		
			1	2	3	4	1	2	3
1	Enquie	Faye							
2	Mame Lohna	Guaye	30						
3	Nogaye	Chioub	30						
4	Ormy	Ndiaye	30						
5	Falou	Guaye	30					12	
6	Asmane	Albaye	29					04	
7	Chukh Echibou	Ndiaye	29					00	
8	Dogo	Cham	29						
9	Mamadou Wall	Ndour	29					12	
10	Jaya Mamadou	Fall	29					07	
11	Jaya Fideusse	Sup	28					10	
12	Fatou Kine	Albaye	28					00	
13	Falou Fall	Ndiaye	28					05	
14	Abdoulaye	Fall	28					05	
15	El hadji Sigué	Sigué	27					10	
16	Chukh Lohna	Miw	27					07	
17	Fatou Binctou	Niang	26					00	
18	Ly Falou	Nior	25,5					00	
19	Minata Mika	Ndiaye	25,5					20	
20	Mamadou Yacine	Bâ	25					00	
21	Guaye	Sup	25					02	
22	Chama	Seye	25					08	
23	Diouf	Diouf	25					10	
24	Gaye	Ndoye	25					10	
25	Richardia	Konte	25					00	
26	Diouf	Ndiaye	25					12,1	
27	Ndiaye	Fall	23					07	
28	Faye	Faye	22					15	
29	Guaye	Faye	21					02	
30	Rebi	Faye	21					00	
31	Faye	Faye	19					00	
32	Bouso Sigué	Sigué	18					00	
33			18					00	

- Suj-
- Corrigés



SOMMAIRE	8
AVANT PROPOS	10
GUIDE DE LECTURE	11
AFRIQUE DU NORD	12
Pyramide éducative de l'Afrique du Nord	14-15
Profil Afrique du Nord	16-17
La situation des systèmes éducatifs en Afrique du Nord	18
Les disparités en matière de résultats au regard des objectifs EPT	18
Les disparités en matière de politiques éducatives	19
Conclusion : les défis de la sous-région Afrique du Nord	20
• Pyramides et profils pays Afrique du Nord	22
Algérie	22-23
Egypte	24-25
Jamahiriya arabe libyenne	26-27
Maroc	28-29
Soudan	30-31
Tunisie	32-33
AFRIQUE DE L'OUEST	34
Pyramide éducative de l'Afrique de l'Ouest	36-37
Profil Afrique de l'Ouest	38-39
La situation des systèmes éducatifs en Afrique de l'Ouest	40
Les disparités en matière de résultats au regard des objectifs EPT	40
Les disparités en matière de politiques éducatives	41
Conclusion : les défis de la sous-région Afrique de l'Ouest	44
• Pyramides et profils pays Afrique de l'Ouest	46
Bénin	46-47
Burkina Faso	48-49
Cap-Vert	50-51
Côte d'Ivoire	52-53
Gambie	54-55
Ghana	56-57
Guinée	58-59
Guinée-Bissau	60-61
Libéria	62-63
Mali	64-65
Mauritanie	66-67
Niger	68-69
Nigeria	70-71
Sénégal	72-73
Sierra Leone	74-75
Togo	76-77
AFRIQUE CENTRALE	78
Pyramide éducative de l'Afrique Centrale	80-81
Profil Afrique Centrale	82-83
La situation des systèmes éducatifs en Afrique Centrale	84
Les disparités en matière de résultats au regard des objectifs EPT	84
Les disparités en matière de politiques éducatives	85
Conclusion : les défis de la sous-région Afrique Centrale	88
• Pyramides et profils pays Afrique Centrale	90
Angola	90-91
Cameroun	92-93
Congo	94-95
Gabon	96-97
Guinée Equatoriale	98-99
République Centrafricaine	100-101
République Démocratique du Congo	102-103
Sao Tomé-et-Principe	104-105
Tchad	106-107

sommaire

AFRIQUE DE L'EST	108
Pyramide éducative de l'Afrique de l'Est	110-111
Profil Afrique de l'Est	112-113
La situation des systèmes éducatifs en Afrique de l'Est	114
Les disparités en matière de résultats au regard des objectifs EPT	114
Les disparités en matière de politiques éducatives	115
Conclusion : les défis de la région Afrique de l'Est	117
• Pyramides et profils pays Afrique de l'Est	120
Burundi	120-121
Comores	122-123
Djibouti	124-125
Erythrée	126-127
Ethiopie	128-129
Kenya	130-131
Madagascar	132-133
Malawi	134-135
Maurice	136-137
Mozambique	138-139
Ouganda	140-141
République-Unie de Tanzanie	142-143
Rwanda	144-145
Seychelles	146-147
Somalie	148-149
Zambie	150-151
Zimbabwe	152-153
AFRIQUE AUSTRALE	154
Pyramide éducative de l'Afrique Australe	156-157
Profil Afrique Australe	158-159
La situation des systèmes éducatifs en Afrique Australe	160
Les disparités en matière de résultats au regard des objectifs EPT	160
Les disparités en matière de politiques éducatives	161
Conclusion : Les défis de la région Afrique Australe	164
• Pyramides et profils pays Afrique Australe	166
Afrique du Sud	166-167
Botswana	168-169
Lesotho	170-171
Namibie	172-173
Swaziland	174-175
ANNEXES	176
ANNEXE 1 : PYRAMIDE ET PROFIL AFRIQUE	178-179
ANNEXE 2 : COMMENT LIRE LES INDICATEURS ET GRAPHIQUES ?	180
Les pyramides éducatives	180
Les profils pays, régions et Afrique	182
Les indicateurs mentionnés dans le texte qui ne sont pas inclus dans les profils pays	184
ANNEXE 3 : TABLEAUX STATISTIQUES RECAPITULATIFS	190
ANNEXE 4 : LISTE DES SIGLES ET ACRONYMES	196
BIBLIOGRAPHIE	197



Avant Propos

L'an dernier en 2005, à l'occasion du cinquième anniversaire du Forum mondial de Dakar sur l'éducation, le Bureau Régional de l'UNESCO pour l'Education en Afrique (BREDA) avait fait évoluer la série de rapports de suivi (commencée en 2002) par une édition 2005, dont le sous-titre « Repères Pour l'Action » indiquait l'ambition, au-delà de l'état des lieux, à servir directement à l'évaluation des choix de politique éducative en référence aux objectifs de Dakar.

Un tel rapport principal paraîtra tous les deux ans, et entre deux rapports principaux, le BREDA publiera un rapport intermédiaire resserré sur les statistiques. Cette édition « Dakar + 6 » constitue la première occurrence d'un tel rapport intermédiaire.

Il nous est en effet apparu utile non seulement d'actualiser les informations statistiques déjà présentées l'an dernier, mais aussi de les présenter et de les commenter par regroupements sous-régionaux. Pour le lecteur, cela signifie la possibilité de « zoomer » sur tel ou tel pays en référence non seulement à l'ensemble de l'Afrique, mais aussi par rapport aux pays voisins, dont les réalités sont souvent plus comparables. Cela signifie aussi, réciproquement, la possibilité d'élargir à un groupe de pays l'analyse des situations singulières, pour le plus grand bénéfice des réflexions en cours sur les défis de l'intégration régionale en Afrique.

Qu'il s'agisse du rapport principal ou du rapport intermédiaire, le BREDA espère aussi contribuer utilement à la mise en œuvre de la deuxième décennie de l'éducation de l'Union Africaine. La date de sortie de ce rapport a d'ailleurs été choisie pour coïncider, en septembre 2006 à Maputo, avec le lancement par le COMEDAF de cette nouvelle décennie.

Au-delà, la publication de ce rapport prend tout son sens en fonction de son utilisation par les pays (gouvernements et société civile) et les partenaires au développement dans le cadre du dialogue sur les politiques éducatives. Il s'agit entre autres de combler le handicap relatif de certains partenaires essentiels (parlementaires, Organisations Non Gouvernementales,...) en ce qui concerne l'accès aux données de base.

Le BREDA adresse des remerciements particuliers au ministère français des Affaires Etrangères, principal contributeur des moyens humains et financiers mobilisés pour la production de ce rapport, ainsi qu'à l'Institut de Statistiques de l'UNESCO (ISU), principale source pour les données de base utilisées. Nous espérons que ce soutien pourra être continué et élargi à d'autres partenaires, pour que le BREDA puisse poursuivre et toujours mieux remplir son mandat auprès des Etats africains.

Je souhaite à tous nos lecteurs de trouver dans ces pages matière à alimenter leur réflexion et leurs choix !

Dr. Lalla Aïcha Ben Barka
Director of UNESCO/BREDA





Guide de lecture

Pour faciliter la lecture de ce rapport, voici quelques explications quant à sa logique et à son plan.

L'approche utilisée dans ce rapport est tout comme dans les précédents rapports du Pôle d'analyse sectorielle en éducation de Dakar, une approche comparative et empirique, reposant sur les dernières données disponibles sur les systèmes éducatifs africains.

Cette année, le rapport adopte une perspective sous-régionale à l'intérieur du continent africain. Le regroupement des pays par sous-région (Afrique du Nord, Afrique de l'Ouest, Afrique Centrale, Afrique de l'Est et Afrique Australe) utilisé est celui de la division de la population des Nations-Unies, l'institution internationale qui a le mandat de fournir les données démographiques de l'ensemble des pays du monde. Ce découpage a été préféré à celui des entités économiques reconnues par l'Union Africaine car ces dernières présentent l'inconvénient de permettre le chevauchement de certaines entités entre elles (un pays pouvant appartenir à plusieurs entités). Une autre raison qui justifie ce choix tient au nombre important de ces entités (entre 8 et 10), pouvant rendre la lecture du rapport fastidieuse. Le corps du rapport est donc organisé par sous-région, chaque partie sous-régionale pouvant se lire indépendamment des autres ou de façon complémentaire.

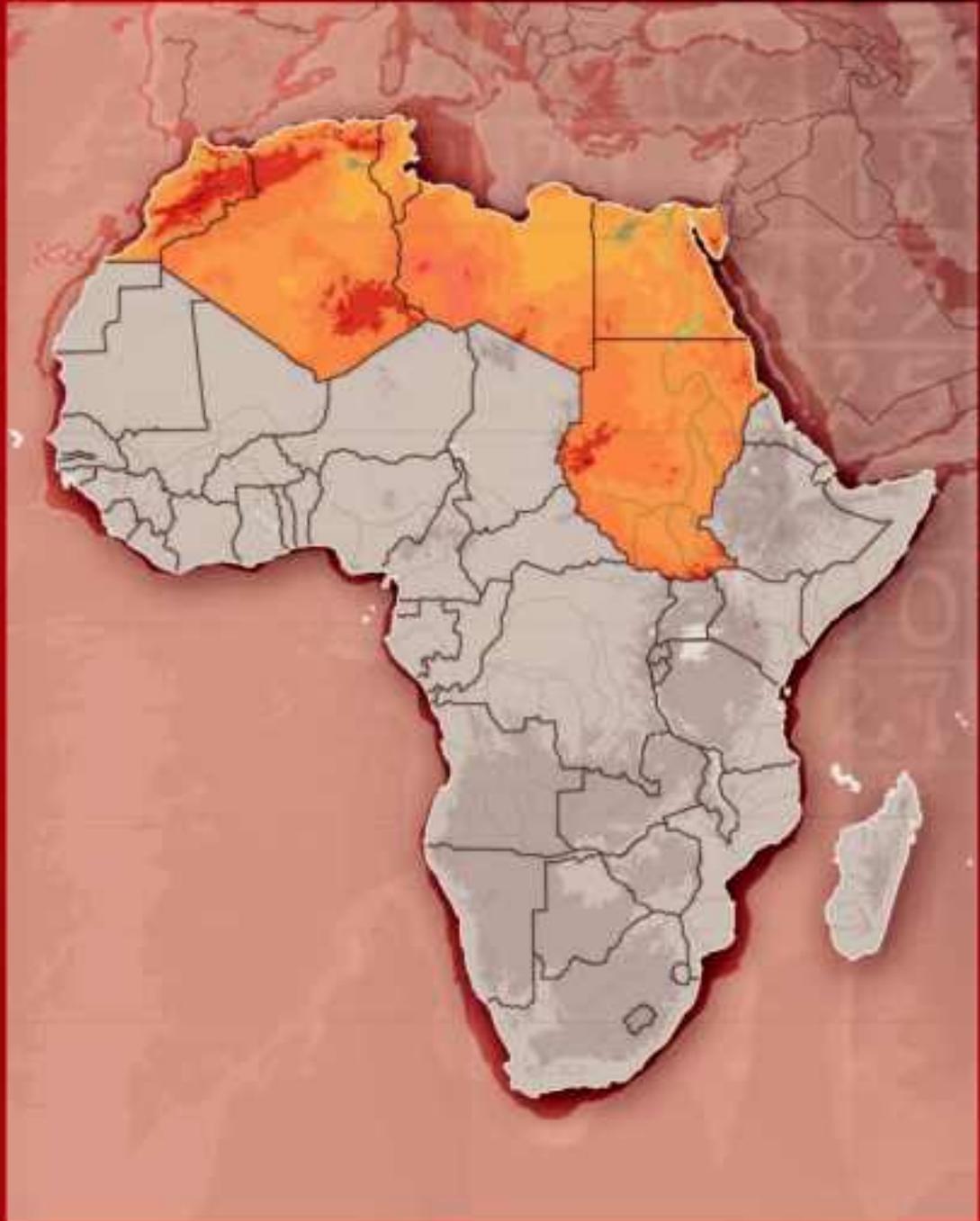
Chaque partie sous-régionale comprend :

- Une **introduction contextuelle** qui présente la sous-région en termes économiques, démographiques, de développement humain et relativement à la pandémie du VIH/Sida,
- La **pyramide éducative globale de la sous-région** (présentant schématiquement la couverture scolaire aux différents niveaux d'enseignement et les taux de transition des élèves entre niveaux) ainsi que son interprétation sur une page,
- Le **profil global de la sous-région** présentant les indicateurs les plus importants suivant une approche comparative (valeur moyenne de la sous-région en référence à la moyenne globale africaine et valeurs minimales et maximales des pays composant la région),
- Une **partie descriptive** présentant i) les **résultats** au regard des objectifs EPT, ii) les **politiques éducatives** en œuvre et iii) les **défis** de la sous-région, à chaque fois avec la présentation des valeurs moyennes ainsi que des disparités inter-pays et,
- Les **pyramides éducatives et profils individuels des pays** qui composent la sous-région.

En complément, les annexes en fin de rapport présentent i) la pyramide éducative et la fiche profil du continent pris dans son ensemble (annexe 1), ii) l'explication détaillée du mode de calcul des indicateurs et des sources de données (annexe 2), iii) les tableaux statistiques récapitulatifs qui fournissent les données et leurs sources avec une entrée par indicateurs (annexe 3) et iv) la liste des sigles utilisés dans le rapport (annexe 4).

Pour toute question complémentaire, l'équipe de rédaction est joignable par courrier électronique à l'adresse poledakar@poledakar.org

Bonne lecture !



AFRIQUE DU NORD

i n t r o d u c t i o n

La région Afrique du Nord compte 184 millions d'habitants avec une population d'âge scolaire primaire de 12,4 %, la plus faible des cinq groupes de pays africains considérés dans ce rapport. A l'exception du Soudan, où la population en âge de fréquenter l'enseignement primaire est de 15,3 %, les cinq autres pays ont largement entamé leur transition démographique et la population d'âge scolaire représente entre 11 et 12,5 % de la population totale.

Le PIB par habitant moyen de l'Afrique du Nord est estimé à 1 415 \$ E.U. Ce groupe de six pays présente une certaine homogénéité du point de vue linguistique, l'arabe constituant la langue officielle commune. Il est en revanche relativement hétérogène aux plans de la population et des indicateurs de développement économique et humain. Au-delà de la communauté linguistique, le français est largement répandu dans les trois pays du Maghreb (Algérie, Maroc, Tunisie) et l'anglais constitue une langue usuelle en Egypte.

L'Egypte est de loin le pays le plus peuplé du groupe avec 71 millions d'habitants, devant le Soudan (35 millions), l'Algérie et le Maroc (respectivement 32 et 30,5 millions). L'Afrique du Nord compte deux pays relativement peu peuplés, la Tunisie (10 millions d'habitants) et la Jamahiriya arabe libyenne (5,6 millions).

En termes de richesse moyenne par habitant, le groupe des six pays d'Afrique du Nord (1 415 \$ E.U) se classe en situation intermédiaire par rapport aux régions d'Afrique Australe d'une part (3 368 \$ E.U) et d'Afrique Centrale (466 \$ E.U), d'Afrique de l'Ouest (441 \$ E.U), et d'Afrique de l'Est (303 \$ E.U) d'autre part. Sur ce plan, les six pays d'Afrique du Nord sont très hétérogènes : aux deux extrêmes on trouve le Soudan et la Libye avec respectivement 510 et 4 169 \$ E.U par habitant ; l'Egypte et le Maroc constituent un premier groupe intermédiaire avec respectivement 1 157 et 1 430 \$ E.U par habitant, l'Algérie et la Tunisie formant un second groupe (2 135 et 2 532 \$ E.U par habitant).

Le classement des six pays au regard de l'indicateur synthétique de développement humain du PNUD suit, sans le recouper totalement, le classement obtenu précédemment en termes de richesse moyenne par habitant. Le Soudan est nettement en bas de classement (141^{ème} position sur 177 pays) alors que la Libye se trouve en tête 58/177 ; la Tunisie (89/177) devance l'Algérie (103/177). L'Egypte (119/177) précède le Maroc (124/177) pénalisé par des performances en matière de scolarisation encore modestes en regard de son niveau de richesse.

Avec de faibles taux de prévalence, les pays d'Afrique du Nord apparaissent relativement épargnés par la pandémie du Sida qui frappe beaucoup plus durement les autres régions d'Afrique. Le Soudan se distingue des autres pays du groupe par un contexte économique et politique difficile et par la persistance de conflits armés.

Algérie

Egypte

Jamahiriya arabe libyenne¹

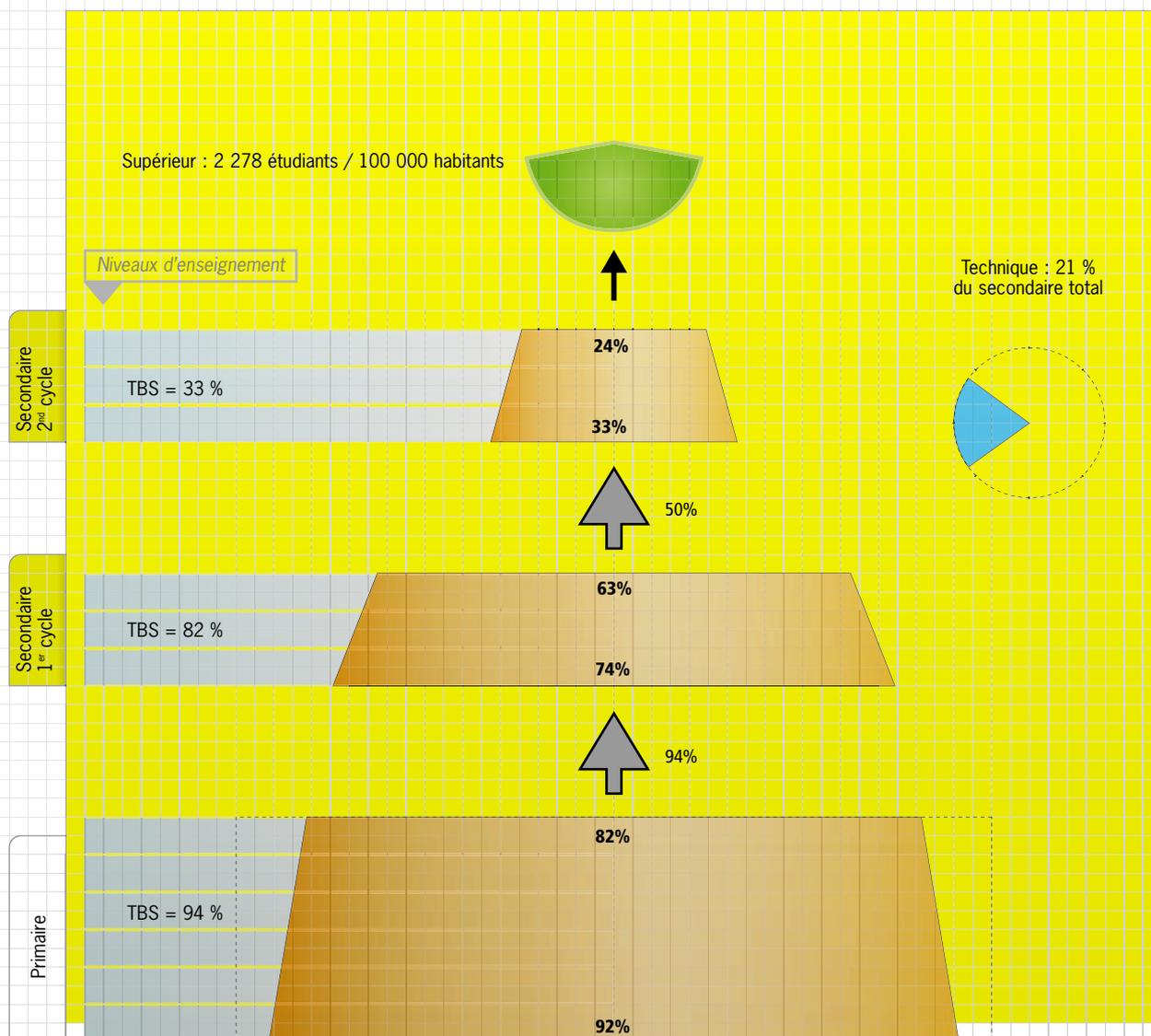
Maroc

Soudan

Tunisie

¹ Les données statistiques concernant la Libye sont très parcellaires et ne permettront pas une analyse complète de la situation de ce pays.

ANNÉE 2003 / 2004



Note : la pyramide moyenne « Afrique du Nord » est construite en référence à l'ensemble des pays du groupe à l'exception de la Jamahiriya Arabe Libyenne pour laquelle les données nécessaires au calcul des indicateurs utilisés sont indisponibles.

Pyramide éducative de l'Afrique du Nord

La structure éducative de l'Afrique du Nord se définit en regard des cinq éléments suivants :

(i) **un taux d'accès au cycle primaire** proche de la moyenne africaine (92 contre 94%) qui s'accompagne d'un taux d'achèvement du primaire (TAP) de 18 points plus élevé (82 contre 64%). Trois des cinq pays pour lesquels les données sont disponibles ont quasiment atteint l'objectif du millénaire de scolarisation primaire universelle. L'Algérie, l'Égypte et la Tunisie, avec des taux d'accès en première année proches de 100%, présentent un TAP de l'enseignement primaire de 95%. Le Maroc, longtemps en retard en la matière, atteint aujourd'hui un accès universel à ce niveau d'enseignement mais un TAP de seulement 75%. Le Soudan se distingue très nettement des autres pays de la région avec un taux d'accès de 68% et un TAP inférieur à 50%.

(ii) **des taux de transition effectifs entre les cycles** qui se distinguent nettement de ceux correspondant à la moyenne africaine : la transition primaire-secondaire y est nettement plus élevée (94 contre 84%) alors qu'en revanche le taux de transition entre les deux cycles de l'enseignement secondaire y est plus faible (50 contre 66%). Le taux de transition primaire-secondaire dépasse 94% dans l'ensemble des pays à la seule exception du Maroc où il s'établit à 86%. La transition entre les deux cycles du secondaire donne lieu à des situations très contrastées selon les pays : elle est spécialement forte en Tunisie où elle atteint 98% et très basse au Soudan (42%) et surtout en Égypte (33%). L'Algérie et le Maroc occupent une situation intermédiaire avec des valeurs de 76 et 71%.

(iii) les taux d'accès aux **deux cycles du secondaire** sont supérieurs à ceux observés en moyenne en Afrique (1^{er} cycle : 74% contre 52% ; 2nd cycle : 33% contre 26%). L'efficacité interne apparaît également meilleure avec des pseudo taux d'abandon² moyens de 15 et 27% dans chacun des deux cycles du secondaire contre 25 et 38% pour la moyenne africaine. Les écarts entre les pays du groupe sont importants : au niveau du premier cycle de l'enseignement secondaire l'Algérie, le Maroc et la Tunisie présentent des pseudo taux d'abandon élevés (entre 21 et 29%) alors que les valeurs observées en Égypte et au Soudan sont respectivement de 7 et 11%. Ce même phénomène s'observe au niveau du second cycle où le pseudo taux d'abandon est de 39% en Tunisie et 46% en Algérie mais de 21% au Maroc, 14% en Égypte, et 10% au Soudan. Ces derniers résultats renvoient à la sélection importante qui prévaut dans l'accès à ce cycle dans ces trois pays auquel accèdent moins de 30% d'une classe d'âge (contre près de 50 et de 70% en Tunisie et en Algérie).

(iv) la part des élèves poursuivant leurs études dans le cadre d'un **enseignement technique ou d'une formation professionnelle** apparaît très nettement supérieure à la moyenne africaine (21% contre 12%), mais ce résultat tient essentiellement à l'importance de cet ordre d'enseignement en Égypte (32%). Ces élèves ne forment que 13% de l'effectif de l'enseignement secondaire en Algérie et les valeurs correspondantes pour le Maroc et la Tunisie sont situées sous la moyenne africaine (respectivement 10 et 7%). Au Soudan, ces élèves ne comptent que pour 2% de l'effectif total du secondaire.

(v) le nombre moyen d'**étudiants du supérieur**, le plus élevé observé dans les cinq régions africaines, est de 2 278 pour 100 000 habitants (contre 905 pour la moyenne africaine). C'est en Égypte que cette statistique est la plus élevée (3 525). Viennent ensuite la Tunisie (2 952), l'Algérie (2 248), le Maroc (1 124) et le Soudan (637). Avec 25% d'une classe d'âge parvenant en fin de secondaire, la proportion élevée d'étudiants en Égypte témoigne d'une sélection relativement faible entre le secondaire et le supérieur. L'Algérie, avec des résultats comparables en termes d'achèvement du secondaire, présente une proportion relative d'étudiants 1,5 fois plus faible. Le résultat de la Tunisie renvoie à la régulation d'ensemble relativement faible du système, même si la sélection (en tout cas les abandons) s'élève nettement en second cycle du secondaire. Avec 1 124 étudiants pour 100 000 habitants, l'accès à l'enseignement supérieur au Maroc, dont le taux d'achèvement du secondaire est proche de ceux observés en Algérie et en Égypte, apparaît relativement plus sélectif.

² Voir en annexe pour l'explication du calcul de cet indicateur.

Profil Afrique du Nord

Indice africain de développement de l'EPT. Le groupe des pays d'Afrique du Nord obtient un score EPT moyen de 71,6 en tenant compte du taux d'achèvement du primaire, de l'indice de parité au primaire et du taux d'analphabétisme. Ce score s'élève à 77,4 en tenant compte des informations disponibles sur la qualité de l'enseignement primaire. Ces résultats sont nettement plus élevés que ceux obtenus en moyenne pour l'ensemble de l'Afrique (EPT=57,6 ; EPT+=56,3). Au plan de l'indice EPT, seule l'Afrique Australe présente de meilleurs résultats en moyenne (EPT=84,8) et sur chacun des indicateurs qui forment l'indice. En revanche, l'indicateur de qualité de l'enseignement primaire (estimé seulement pour la Tunisie et le Maroc) est parmi les plus élevés.

Offre scolaire aux différents niveaux d'études. L'offre scolaire dans les pays d'Afrique du Nord est bonne : le TBS³ est de 94% dans l'enseignement primaire, de 82% dans le premier cycle de l'enseignement secondaire et de 33% dans le second cycle. On compte 2 278 étudiants pour 100 000 habitants. Ces valeurs sont nettement supérieures à celles estimées en moyenne pour l'ensemble de l'Afrique, exception faite du TBS du primaire (94 contre 98%). Le Soudan se distingue nettement des autres pays du groupe avec des valeurs inférieures aux moyennes africaines pour l'enseignement primaire.

Efficacité interne au primaire. Le rendement interne des systèmes éducatifs de la région est relativement élevé : c'est le cas au primaire où 90% des entrants atteignent la fin du cycle et où le taux de redoublement moyen est deux fois moindre que celui observé en moyenne en Afrique : le coefficient d'efficacité interne, le plus élevé du continent, s'établit à 85% (le Soudan avec 80% et le Maroc avec 72% se situent sous la moyenne du groupe). C'est le cas également dans les deux cycles de l'enseignement secondaire (taux de survie en fin de cycle de 85% en premier cycle et de 73% en second cycle).

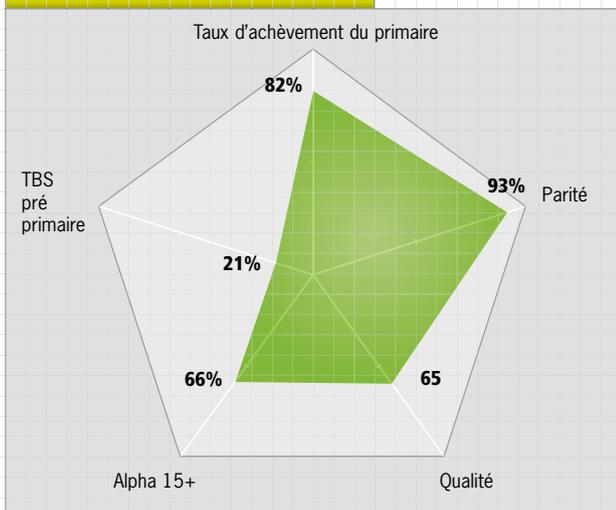
Efficience quantitative. L'espérance de vie scolaire (à savoir le nombre moyen d'années qu'un enfant passe dans le système éducatif) dans la région est estimé à 8,1 années. L'écart est important entre le Soudan (5 années) et les quatre autres pays du groupe (7,7 années pour le Maroc, 8,2 pour l'Egypte et 9,2 pour l'Algérie). Avec une valeur de 10,5 années, la Tunisie se situe à la deuxième place de l'ensemble du continent juste derrière l'Afrique du Sud (10,7 années). La part de la dépense publique d'éducation en proportion de la richesse nationale se situe dans la moyenne africaine (4% du PIB). Si l'effort budgétaire en matière de financement de l'éducation paraît plus faible que la moyenne africaine (15% du budget contre 18%), il repose sur une assiette fiscale plus large : les ressources publiques totales correspondent à 26% du PIB contre une moyenne de 22% pour l'ensemble de l'Afrique. Le rapport entre ces deux grandeurs, qui définit un indicateur d'efficience dans l'utilisation des ressources publiques, apparaît relativement bon dans la région qui gagne deux années de scolarisation pour chaque pourcent de PIB. Cet indicateur est spécialement élevé en Egypte (5,9 années). C'est au Maroc qu'il est le plus faible (1,3). La Tunisie se situe pratiquement dans la moyenne du groupe (1,8) et est devancée par le Soudan (2,4) et l'Algérie (2,5).

Equité dans la distribution des ressources publiques d'éducation. En combinant les indicateurs de scolarisation et les coûts unitaires aux différents niveaux d'enseignement on obtient un indicateur de concentration des ressources publiques par les plus éduqués. Cet indicateur est disponible uniquement pour la Tunisie et le Maroc. Les deux pays font apparaître une moindre concentration des ressources publiques auprès des 10% les plus éduqués (respectivement 16% et 26% contre 39% pour l'ensemble de l'Afrique) du fait de meilleurs résultats en termes de couverture scolaire et de plus faibles coûts unitaires dans l'enseignement supérieur. En revanche, la dépense moyenne par élève dans l'enseignement primaire dans les deux pays est nettement supérieure à la moyenne africaine et ce même résultat s'observe au Maroc pour l'enseignement secondaire. En conséquence, si le rapport de la dépense par élève dans le supérieur à celle du primaire atteint 22 pour l'ensemble de l'Afrique, il n'est ici que de 5 pour le Maroc et de 4 pour la Tunisie.

³ Voir en annexe l'interprétation de cet indicateur.

Indice africain de développement EPT 71.6
Indice africain de développement EPT+ 77.4

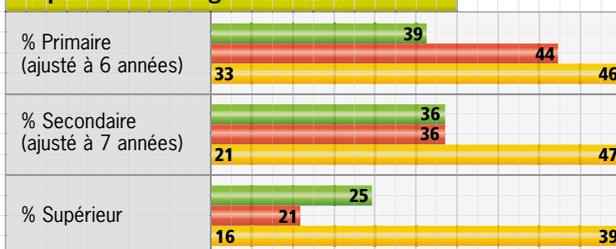
Indicateurs EPT



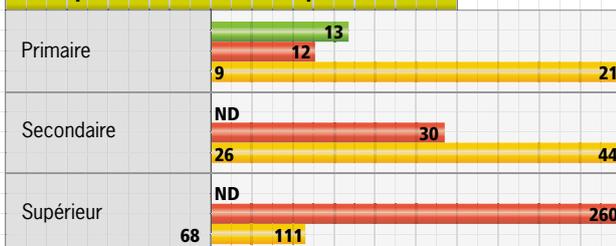
Mobilisation des ressources domestiques



Répartition du budget éducation



Coût par élève en % du PIB par habitant



Appropriation des ressources publiques d'éducation

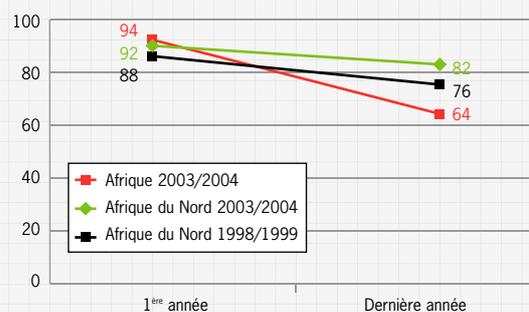


Contexte démographique et macro-économique (2003)

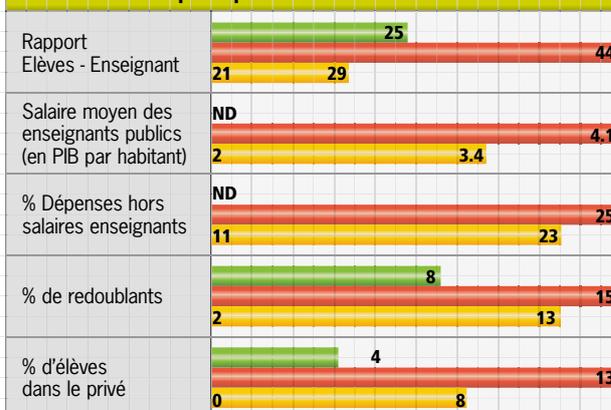
PIB par habitant (\$ E.U.)	1 415
Population totale (000)	184 074
% de la population d'âge scolaire (primaire)	12.4
Prévalence VIH/SIDA (15-49 ans)	0.1 %
IDH (classement)	ND

INDICATEURS FAST TRACK (Primaire)

Profil de scolarisation transversal



Paramètres de politique éducative



Légende

Afrique du Nord
 Moyenne pays africains
 Minimum-Maximum pays Afrique du Nord
 ND : Donnée Non Disponible



La situation des systèmes éducatifs en Afrique du Nord

Les disparités en matière de résultats au regard des objectifs EPT

› Petite enfance (objectif EPT n°1).

Le développement de ce cycle reste faible dans les pays d'Afrique du Nord où le TBS du pré-primaire atteint seulement 21% en moyenne. Le Maroc, avec une valeur de 53% semble le plus avancé sur ce plan mais, plus qu'à tout autre ordre d'enseignement, il conviendrait de s'assurer que les pays partagent la même définition de l'enseignement pré-primaire qui réunit au Maroc un enseignement pré-scolaire moderne et l'enseignement coranique traditionnel.

› Taux d'achèvement du primaire (objectif EPT n°2).

Comme nous l'avons déjà noté précédemment, trois des cinq pays du groupe (hors Libye), l'Égypte, l'Algérie et la Tunisie, avec des TAP de près de 95%, peuvent être considérés comme ayant satisfait l'objectif de la SPU. Le Maroc, s'il a réduit aujourd'hui son retard en matière d'accès par rapport à ces trois pays, est, avec un TAP de seulement 75%, encore loin de cet objectif qui pourrait cependant être atteint en 2015. Le Soudan, dont le TAP est légèrement inférieur à 50% ne devrait pas atteindre la SPU à cet horizon si les dynamiques de progrès de la scolarisation ne sont pas accélérées.

› Alphabétisation de la population âgée de plus de 15 ans (objectif EPT n°4).

Le taux d'alphabétisation des adultes pour l'Afrique du Nord est de 66% en moyenne et dépasse la valeur de référence pour l'Afrique (60%). Il varie d'un minimum de 70% (Algérie et Égypte) à 74% (Tunisie) pour les trois pays qui connaissent un développement déjà ancien de l'enseignement primaire. Le taux d'alphabétisation s'établit à 61% au Soudan, mais c'est au Maroc qu'il est le plus bas (52%) dans la région, conséquence du retard important pris en matière de scolarisation rurale par le passé.

› Parité des sexes dans l'enseignement primaire (objectif EPT n°5).

Avec un rapport du TBS filles/TBS garçons de 93%, les pays d'Afrique du Nord sont proches de l'objectif de parité dans l'enseignement primaire. La valeur de cet indice est supérieure à la moyenne du groupe en Égypte (95%) et en Tunisie (96%) et inférieure à cette moyenne au Soudan (87%) et au Maroc (90%) où des progrès très importants ont été récemment accomplis dans ce domaine.

› Qualité ou effectivité des apprentissages (objectif EPT n°6).

Sur le plan de la qualité des apprentissages, les deux pays d'Afrique du Nord pour lesquels les données sont disponibles (Tunisie 69%, Maroc, 61%) affichent des résultats qui les placent nettement au dessus de la moyenne africaine.

Les disparités en matière de politiques éducatives

La relative rareté des données disponibles en matière de structure des dépenses éducatives, de coûts unitaires et de paramètres de la politique éducative limite l'analyse qui peut être conduite sur le plan des disparités de politiques éducatives pour les pays d'Afrique du Nord. Le Maroc est le seul pays du groupe pour lequel toutes ces données ont pu être renseignées par l'équipe de rédaction.

› Sur le contexte macro-fiscal et l'effort budgétaire en faveur de l'éducation

Des niveaux de financement relativement déconnectés des performances des pays en matière de scolarisation

Des cinq pays qui composent le groupe Afrique du Nord, deux se distinguent par un effort financier très important pour l'éducation puisque, en Tunisie comme au Maroc, la dépense publique d'éducation s'établit à environ 6% du PIB. On trouve à l'opposé l'Égypte (1,4% du PIB) et le Soudan (2,1%). L'Algérie, avec un effort pour le financement public de l'éducation équivalent à 3,7% du PIB, se place dans une situation intermédiaire. Ces différents niveaux d'engagement financier ne prennent de sens que par rapport aux résultats observés en matière de couverture scolaire. Ainsi le Maroc souffre de la comparaison avec la Tunisie, mais aussi avec l'Algérie et l'Égypte, si l'on considère les plus faibles résultats obtenus en termes de scolarisation. Des efforts sont à l'évidence à accomplir quant à la rationalisation des dépenses au Maroc, en particulier du côté de l'allocation des enseignants dans les deux cycles du secondaire et de la gestion de l'offre scolaire au niveau du collège (implantation de petits établissements) qui génèrent un niveau important de sous-utilisation des enseignants. La situation est nettement plus problématique au Soudan où le retard en matière de scolarisation et la distance qui le sépare de la SPU justifieraient une plus forte mobilisation pour l'éducation.

› Sur la ventilation intra-sectorielle des dépenses d'éducation

Une révision possible des allocations intra-sectorielles pour améliorer le financement des services éducatifs au primaire pour au moins deux pays du groupe

Les allocations budgétaires au primaire sont très différentes selon les pays et doivent être également relativisées en regard des performances des pays en termes de couverture scolaire. La Tunisie, qui présente à la fois une couverture scolaire élevée aux différents niveaux d'enseignement et un bon indicateur de qualité du primaire, ne consacre qu'un tiers de la dépense éducative totale à l'enseignement primaire. Cette situation renvoie au développement important des autres niveaux d'enseignement et notamment de l'enseignement secondaire qui reçoit à lui seul 45% de la dépense publique consacrée à l'éducation. La part de l'enseignement primaire dans la dépense totale s'élève à 40% en Égypte et à 44% en Algérie. Elle atteint 46% au Soudan, soit une valeur qui s'approche de celle référencée dans le cadre indicatif de l'initiative Fast Track (50%, valeur observée en moyenne parmi les pays les plus performants pour atteindre la SPU). En revanche, elle n'est que de 37% au Maroc, qui enregistre pourtant encore un réel retard en matière d'achèvement de la scolarisation primaire. L'enseignement secondaire, très coûteux, notamment en raison des problèmes de gestion et d'allocation des personnels enseignants mentionnés précédemment, reçoit près de la moitié (47%) de la dépense éducative publique.



› Sur l'arbitrage quantité/dépense unitaire (par niveau d'enseignement)

Maîtrise de la dépense par élève et couverture scolaire

La dépense par élève dans le primaire, seule donnée qui soit disponible pour l'ensemble des pays du groupe, s'établit à 13% du PIB par habitant, valeur très proche de celle estimée pour l'ensemble de l'Afrique. Cette moyenne masque d'importantes disparités entre les pays. Le coût unitaire de l'enseignement primaire est inférieur à la moyenne régionale en Algérie (11% du PIB par habitant) au Soudan (10%) ; en revanche, il atteint 16% du PIB par habitant en Tunisie et 21% au Maroc. Pour les deux pays du groupe qui doivent encore accomplir des efforts pour atteindre la SPU, il ressort clairement que le Soudan a fait le choix en faveur de la quantité à l'opposé du Maroc.

La comparaison de la dépense par élève aux différents niveaux d'enseignement peut être conduite uniquement entre le Maroc et la Tunisie qui consacrent par ailleurs, comme cela a déjà été noté, une même part de la richesse nationale à l'éducation. Cette comparaison montre que la dépense par élève est systématiquement plus faible en Tunisie qu'au Maroc : 16% du PIB par habitant contre 21% dans l'enseignement primaire ; 26% contre 44% dans l'enseignement secondaire ; 68 contre 111% dans l'enseignement supérieur. Cette maîtrise des dépenses justifie les meilleurs résultats obtenus par la Tunisie en termes de couverture scolaire sur l'ensemble du système éducatif, sans que, au moins au niveau de l'enseignement primaire, ce choix se fasse au détriment de la qualité des apprentissages scolaires des élèves.

› Sur la composition du coût unitaire (par niveau d'enseignement).

Des salaires enseignants (relatifs) plutôt modérés

Au regard des arbitrages à l'intérieur de la dépense unitaire du cycle primaire, on peut constater aisément que pour l'ensemble des pays du groupe le rapport élèves/enseignant se situe à un niveau inférieur à la valeur correspondant à la moyenne africaine (25 contre 44). Même si l'on ne dispose pas des données pour tous les pays du groupe, on observe que les salaires des enseignants, relativement au niveau de richesse par habitant, se situent en moyenne dans les pays d'Afrique du Nord à un niveau inférieur à celui constaté dans l'ensemble du continent. C'est le cas au Maroc, où le salaire moyen des enseignants du primaire correspond à 3,4 fois le PIB par habitant (contre une moyenne de 4,1 en Afrique) et au Soudan, où le salaire moyen relatif est pratiquement deux fois moindre que celui relevé pour l'ensemble de l'Afrique (2,2 fois le PIB par habitant). En regard du niveau du coût unitaire et du ratio élèves/enseignant en Egypte (respectivement 9% du PIB par habitant et 22 élèves par enseignant), on peut estimer que le niveau relatif de salaire des enseignants du primaire est également bas dans ce pays. L'Algérie et la Tunisie sont sur ce plan dans des situations intermédiaires avec des valeurs vraisemblablement inférieures à celle observée au Maroc.

Conclusion : les défis de la sous-région Afrique du Nord

Dans l'ensemble, le groupe est statistiquement mal couvert et l'analyse présentée ici est nécessairement partielle. Un effort important devrait être fait de la part de ces pays pour s'insérer dans les comparaisons internationales, cela d'autant plus que plusieurs des pays du groupe ont aujourd'hui dépassé la question cruciale de la SPU et permettraient par leur exemple d'éclairer les problématiques qui seront dans quelques années celles des pays encore en chemin vers cet objectif.

La région Afrique du Nord constitue un groupe relativement hétérogène : Trois pays, l'Algérie, l'Égypte et la Tunisie ont pratiquement atteint la SPU voire la généralisation d'un enseignement de base associant le primaire et le premier cycle du secondaire. Leur problème majeur se situe maintenant davantage dans la recherche d'une régulation harmonieuse du système éducatif et la mise en phase de ses productions, notamment post-primaires, avec les besoins tant quantitatifs que qualitatifs de l'économie.

Deux autres pays, le Maroc et le Soudan sont en retard sur cet objectif mais présentent des situations très différentes qui devraient conduire à des politiques spécifiques.

› Les défis des trois pays les plus avancés

Ces trois pays, comme le Maroc d'ailleurs, souffrent aujourd'hui d'un lourd problème de **chômage des diplômés** qui justifierait qu'une attention accrue soit portée au second cycle de l'enseignement secondaire et à l'enseignement supérieur. Le problème n'est pas ici comme dans de nombreux autres pays du continent d'envisager une réallocation des fonds vers l'enseignement de base mais concerne la recherche d'une stratégie d'allocation à ces deux sous-secteurs facilitant l'émergence de filières et types d'enseignements permettant un meilleur accès à l'emploi.

L'Égypte assume une régulation relativement forte entre le premier et le second cycle de l'enseignement secondaire et offre des opportunités relativement larges en matière d'enseignement professionnel et technique. Malgré cela, elle est très durement frappée par un chômage important et durable des diplômés. Une régulation comparable (mais par l'échec) prend place tout au long de l'enseignement secondaire en Algérie et en Tunisie mais, là aussi, sans permettre d'échapper au chômage des diplômés qui prend largement sa source dans un enseignement supérieur très peu diversifié, que sa « masse » rend d'autant plus difficile à réformer dans ses orientations et ses contenus. Il y a un **véritable enjeu d'amélioration de la qualité et de la pertinence de l'enseignement post-primaire** dans ces trois pays qui témoignent de la faible régulation individuelle dans un contexte de « course aux diplômes » dommageable pour la collectivité.

› Les défis concernant le Maroc et le Soudan

Le Maroc a fait de réels progrès en matière de scolarisation primaire au cours des dix dernières années. Ils ont d'abord concerné l'accès et plus récemment la rétention. L'atteinte de la SPU reste un objectif mais celui-ci ne se traduit pas dans les priorités budgétaires pour le cycle (qui sont aujourd'hui proches de ce qu'elles étaient au début des années 90). Structurellement, le système est relativement coûteux comme a permis de le souligner la comparaison directe avec celui de la Tunisie. Les marges de manœuvre pour l'expansion de l'enseignement primaire et de l'ensemble du système éducatif sont donc réduites (hormis la transition démographique déjà largement amorcée). **Un effort de rationalisation des dépenses, notamment au niveau de l'enseignement secondaire, est sans doute inévitable.** Il bute sur une meilleure gestion des personnels enseignants dont les contours sont connus (affectation, polyvalence,...) mais qui peine à se mettre en place. Même s'il est moins développé que celui des pays voisins, l'enseignement supérieur y connaît déjà de sérieux problèmes de débouchés et justifierait aussi une politique plus audacieuse de régulation d'ensemble du secteur et de forte diversification des filières.

Le Soudan a accompli des progrès en matière de scolarisation primaire qui se sont traduits par une amélioration récente de l'accès (de 57% de la classe d'âge en 1999 à 68% en 2003) et surtout de la rétention (TAP de 36 à 49% sur la même période). Il offre aujourd'hui une physionomie proche de celle de nombreux autres pays pauvres d'Afrique mais avec cependant de réelles marges de manœuvre dans la mesure où **le faible développement de l'enseignement primaire correspond d'abord à une faible mobilisation de ressources pour le système éducatif (2% du PIB).** Les marges de manœuvre existent également du côté des paramètres de politiques éducatives qui sont plutôt bien orientés si l'on en juge par la modestie relative des salaires enseignants (2,2 fois le PIB par habitant contre 4,1 fois pour l'ensemble de l'Afrique) et du rapport élèves/enseignant (29).



AFRIQUE DE L'OUEST

i n t r o d u c t i o n

L'Afrique de l'Ouest réunit un nombre important de pays partageant quelques caractéristiques communes. Ils sont tout d'abord dotés d'une population très jeune et encore largement rurale⁴. La taille de leur population est en revanche variable : si l'ensemble sous-régional compte au total près de 250 millions d'habitants, le Nigeria représente à lui seul la moitié de ce total, alors que le Cap-Vert est peuplé de moins d'un demi-million d'habitants. Enfin, les pays ouest africains sont plutôt moins touchés par la pandémie du VIH/Sida : le taux de prévalence du VIH/Sida s'élève à 3,2% en Afrique de l'Ouest, relativement à une moyenne africaine de 7,5%.

L'Afrique de l'Ouest est caractérisée par un bas niveau de développement humain. L'indicateur de développement humain de l'Afrique de l'Ouest est plus faible que celui observé en Afrique en général. En dehors du Cap-vert, du Ghana et du Togo, tous les pays de la région appartiennent à la catégorie du PNUD « des pays à faible développement humain » et cinq pays de la région (Niger, Sierra Leone, Burkina Faso, Mali, Guinée-Bissau) présentent les plus faibles indicateurs de développement humain au monde. A titre d'exemple, l'espérance de vie ne dépasse pas les 50 ans dans plus de la moitié de ces pays.

Du point de vue économique, la pauvreté est une caractéristique dominante. Le niveau de richesse moyen de la région dépasse à peine la moitié du niveau moyen africain (le PIB par habitant moyen est de 441 \$ E.U. en Afrique de l'Ouest et de 791 \$ E.U. en Afrique). Aucun de ces pays n'a un PIB par habitant excédant 500 \$ E.U., à l'exception du Cap-Vert (1 648 \$ E.U.), de la Côte d'Ivoire (793 \$ E.U.) et du Sénégal (583 \$ E.U.). On notera par ailleurs que 13 de ces 16 pays sont éligibles à l'Initiative des Pays Pauvres Très Endettés. En revanche, les inégalités de revenu dans ces pays se situent à un niveau proche de la moyenne africaine même si la Sierra Leone se démarque par des inégalités particulièrement criantes : les 20% les plus riches y ont un revenu presque 60 fois supérieur à celui des 20% les plus pauvres⁵. Ainsi, au regard d'autres unités régionales du continent, l'Afrique de l'Ouest apparaît comme une région plutôt homogène, même si cette relative homogénéité ne doit pas masquer la diversité rencontrée, notamment en termes de politiques éducatives.

⁴ En moyenne dans ces pays, les jeunes de moins de 15 ans représentent 44 % de la population totale et la population rurale 61% (Données 2003 ; Rapport sur le développement humain, PNUD 2005).

⁵ Données 2003 ; Rapport sur le développement humain, PNUD 2005.

Bénin

Burkina Faso

Cap-Vert

Côte d'Ivoire

Gambie

Ghana

Guinée

Guinée-Bissau

Libéria

Mali

Mauritanie

Niger

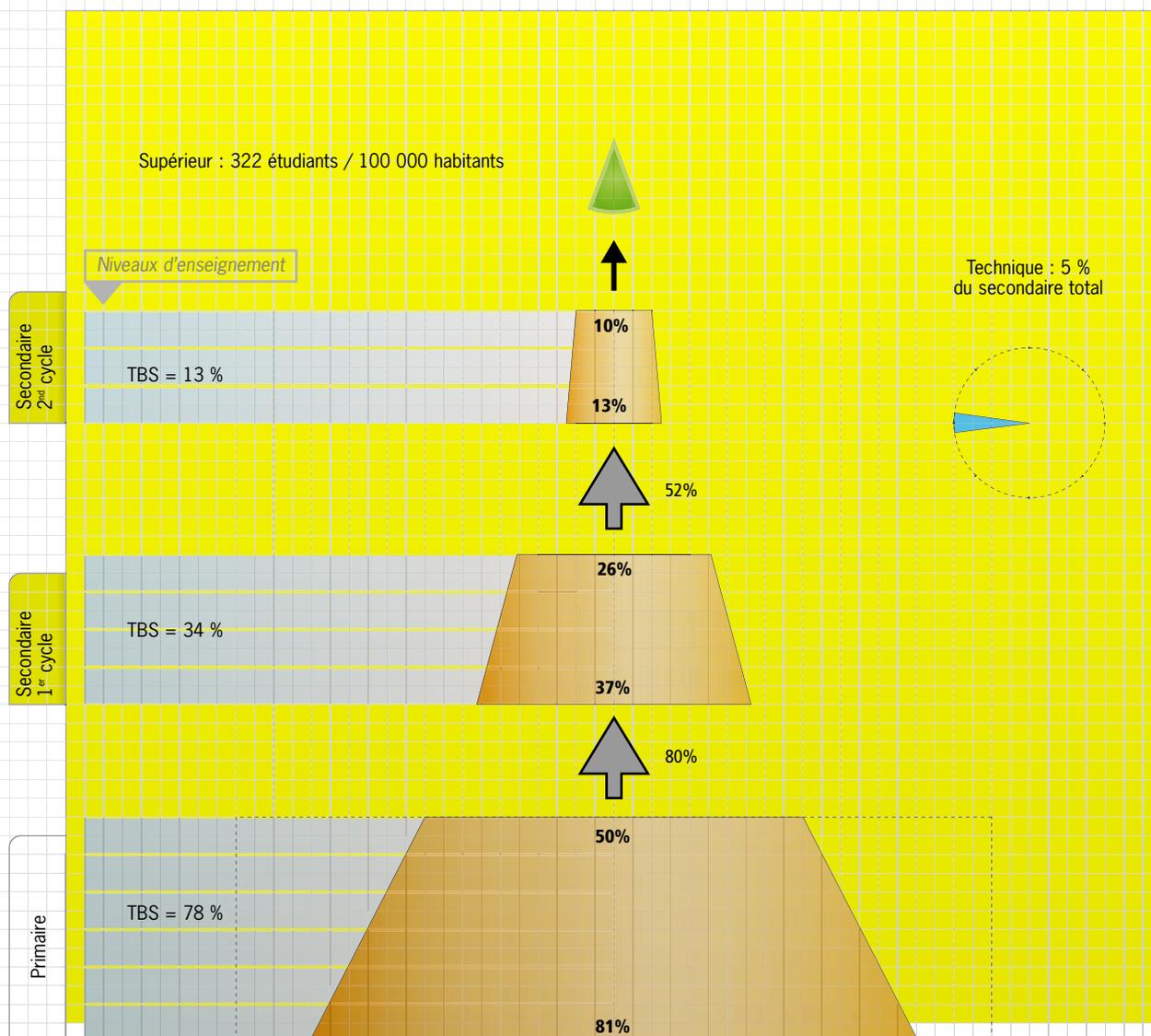
Nigeria

Sénégal

Sierra Leone

Togo

ANNÉE 2003 / 2004



Note : la pyramide moyenne « Afrique de l'Ouest » est construite à partir des données du Bénin (2003/04), du Burkina Faso (2003/04), du Cap-Vert (2003/04), de la Côte d'Ivoire (2002/03), de la Gambie (2003/04), du Ghana (2004/05), de la Guinée (2003/04), de la Guinée-Bissau (2001/02), du Mali (2003/04), du Niger (2003/04), de la Mauritanie (2003/04), du Sénégal (2004/05), de la Sierra Leone (2004/05) et du Togo (2003/04). Les données du Libéria et du Nigeria sont insuffisantes pour construire les diagrammes de flux correspondants.

Pyramide éducative de l'Afrique de l'Ouest

Une scolarisation primaire universelle encore loin de sa réalisation.

L'Afrique de l'Ouest est caractérisée par un faible taux d'accès à l'école primaire : 19 enfants ouest africains sur 100 n'accèdent pas à l'école (contre six enfants en moyenne en Afrique). Mais ce qui éloigne le plus l'Afrique de l'Ouest de l'objectif d'éducation primaire pour tous est la faible capacité des systèmes éducatifs à maintenir les élèves à l'école : en moyenne, un enfant sur deux ne termine pas le cycle primaire⁶ (or le taux d'achèvement moyen du primaire (TAP) en Afrique est de 64%).

Cependant, le constat doit être nuancé puisqu'il masque une grande diversité entre les pays. En termes d'accès, plus d'un tiers des pays de la région ont déjà atteint ou sont proches de l'universalité dans l'accès à l'école (cas du Bénin, du Cap-Vert, du Ghana, de la Guinée-Bissau, de la Mauritanie et de la Sierra Leone) alors qu'à l'inverse le Burkina Faso, la Côte d'Ivoire, le Mali et le Niger ont accumulé du retard (taux d'accès inférieur d'au moins 20 points par rapport à la moyenne Afrique).

En termes de rétention des élèves en cours de cycle, le Cap-Vert, le Ghana et le Togo ont atteint un taux largement supérieur à la moyenne africaine (à l'instar de la Sierra Leone bien que sortant de 11 années de guerre civile⁷). En revanche, le Burkina Faso, le Mali et le Niger, qui déjà présentent des problèmes d'accès, se distinguent par des taux de rétention parmi les plus faibles d'Afrique (un enfant sur quatre achève le primaire au Niger). La Guinée-Bissau et la Mauritanie sont encore loin de la SPU malgré l'universalité dans l'accès, en raison de mauvaises performances en termes de rétention.

Une structure des transitions orientée vers un accès peu sélectif au cycle secondaire.

Les taux d'accès en premières années du collège et du lycée en Afrique de l'Ouest sont plus faibles que les taux moyens africains (au collège, 37% par rapport à 52% en Afrique, au lycée, 13% contre 26% en Afrique). Ceci s'explique principalement par la faiblesse du taux d'achèvement du primaire et par une transition réduite entre le collège et le lycée mais non par la transition entre primaire et secondaire ou par la rétention dans les deux cycles du secondaire, relativement élevée. En effet, la rétention au collège est proche de la moyenne africaine alors que celle au lycée est bien meilleure dans la région que sur l'ensemble du continent.

Ainsi, **la régulation des systèmes éducatifs ouest africains ne s'effectue pas par « le bas »** (si ce n'est par les abandons massifs en cours de cycle primaire qui constituent une auto-régulation du système qu'il faut combattre) **mais plutôt dans le passage du collège au lycée**: les systèmes permettent à une grande proportion des élèves de dernière année du primaire d'accéder au collège (80 contre 84% à l'échelle du continent). En revanche, le flux des élèves est fortement régulé dans le passage du premier au second cycle du secondaire puisque seulement un élève sur deux ayant terminé le collège a accès au lycée. Ainsi, **le primaire et le premier cycle du secondaire des systèmes éducatifs ouest africains peuvent être considérés comme ne formant qu'un seul bloc**. Cette absence de régulation à l'entrée du secondaire reflète la volonté plus ou moins implicite des pays d'étendre la scolarisation universelle au premier cycle du secondaire et de répondre à la demande sociale favorable à une poursuite des études au-delà du primaire⁸.

Un accès réduit aux niveaux terminaux du système.

L'enseignement technique et professionnel est bien moins développé en Afrique de l'Ouest qu'il ne l'est sur l'ensemble du continent : il ne représente que 5% des effectifs du secondaire, pour plus du double en moyenne en Afrique. L'insuffisance de formations techniques et professionnelles est particulièrement criante en Gambie, au Niger et au Sénégal où ce type d'enseignement est pratiquement inexistant (moins de 3% des effectifs du secondaire). **La couverture de l'enseignement supérieur est également plus faible que la moyenne africaine** (322 versus 905 étudiants pour 100 000 habitants) mais reste **cependant élevée dans certains pays au regard de leur développement économique et de leur retard dans l'atteinte de la scolarisation primaire universelle** (cas de la Côte d'Ivoire et du Bénin).

6 Ces chiffres ne tiennent pas compte de Libéria et du Nigeria.

7 1991-2002.

8 Néanmoins, les pays de la région présentent là encore une diversité certaine. Un tiers des pays affichent une relative régulation des flux entre le primaire et le secondaire (cas du Bénin, du Burkina Faso, de la Côte d'Ivoire, de la Mauritanie et du Sénégal où le taux de transition primaire-secondaire est de 67% contre 80% en moyenne pour la région). A l'inverse, la Gambie, le Ghana, la Guinée et la Guinée-Bissau ont un taux de transition primaire-secondaire extrêmement élevé (> 92%) alors même que la Guinée et la Guinée-Bissau présentent un TAP particulièrement faible (respectivement 52 et 36%). En effet, le développement harmonieux du système éducatif impose de relier le taux de transition du cycle inférieur vers le cycle supérieur aux résultats en termes de rétention sur le cycle inférieur considéré.

Profil Afrique de l'Ouest⁹

Indice africain de développement de l'EPT. Une mesure globale de l'avancée des pays d'Afrique de l'Ouest vers l'Education Pour Tous, l'indice africain de développement EPT¹⁰, met en avant l'importance du défi que représente pour ces pays l'atteinte des objectifs EPT d'ici 2015. En effet, l'indice EPT d'Afrique de l'Ouest (41,9) est de 16 points inférieurs à l'indice moyen africain (57,6). L'écart est encore plus important (17 points) lorsque la mesure globale inclut un indicateur de la qualité de l'enseignement primaire. Au regard de ces indicateurs, l'Afrique de l'Ouest est la région d'Afrique qui présente le plus de retard : l'indice africain EPT+ est de 39,5 en Afrique de l'Ouest alors que sa valeur s'élève à 77,4 en Afrique du Nord, à 75,7 en Afrique Australe, à 65,5 en Afrique de l'Est et à 49 en Afrique Centrale.

Offre scolaire aux différents niveaux d'études. La capacité d'accueil du système éducatif en Afrique de l'Ouest est en général faible. Le TBS¹¹ au primaire qui s'élève à 78% est, avec celui d'Afrique de l'Est (80%), le plus faible du continent. En revanche, l'offre scolaire au premier cycle du secondaire mesurée par un TBS de 34% est en moyenne plus développée que celle d'Afrique de l'Est (15%) mais aussi d'Afrique Centrale (32%). Elle reste toutefois inférieure à la moyenne africaine (48%). Au deuxième cycle du secondaire, le TBS ouest africain (13%) est de dix points inférieurs à celui d'Afrique (23%). Au niveau du supérieur, on compte 322 étudiants pour 100 000 habitants contre 905 en Afrique.

Efficacité interne au primaire. L'efficacité interne d'un système - ou autrement dit sa capacité à amener les enfants entrants au début d'un cycle au terme de ce cycle en un minimum d'années - est d'autant meilleure que les taux d'abandons et de redoublements sont faibles. Or, en Afrique de l'Ouest, ces deux taux sont, pour le primaire, plutôt élevés mais restent proches de la moyenne africaine : 14% des enfants redoublent en moyenne au primaire (15% en Afrique) et 68% des élèves entrés en primaire parviennent à la 6^{ème} année du cycle (idem en Afrique).

Efficience quantitative.¹² L'efficience du système renvoie à la plus ou moins bonne utilisation des ressources publiques en termes de scolarisation offerte (mesurée par l'espérance de vie scolaire) par rapport aux ressources mobilisées (mesurées par les dépenses publiques d'éducation en % du PIB du pays). L'espérance de vie scolaire en Afrique de l'Ouest est identique à celle du continent : les enfants qui entrent dans le système peuvent espérer en moyenne suivre cinq ans et demi de scolarité. Pour obtenir ce résultat, les pays ouest africains consacrent à peu près la même proportion de leur PIB aux dépenses en éducation que la moyenne des pays africains (un peu moins de 4% du PIB). Ainsi, l'Afrique de l'Ouest ne se démarque pas du reste du continent quant à l'efficience quantitative de son système éducatif.

Équité des systèmes éducatifs. Les systèmes éducatifs ouest africains présentent la particularité d'être parmi les plus inéquitables des pays africains, au sens où les ressources publiques en éducation sont appropriées par un nombre très restreint d'individus. Ainsi, les 10% des Ouest-Africains ayant les niveaux d'éducation les plus élevés captent presque la moitié des ressources publiques en éducation (44%), alors que cette proportion s'élève en Afrique à 39%. Le degré d'équité dans l'appropriation des ressources publiques en éducation en fonction du parcours scolaire de chacun est déterminé conjointement par les coûts unitaires et la couverture à chacun des cycles : plus les niveaux élevés sont coûteux relativement aux niveaux inférieurs du système, plus l'inéquité est forte ; de même, plus l'accès aux niveaux supérieurs est restreint et moins le système est structurellement équitable. Il semblerait qu'en Afrique de l'Ouest, l'accès limité aux niveaux terminaux du système soit le principal facteur explicatif du degré élevé d'inéquité.

9 La différence dans les taux d'accès en première année et d'achèvement du primaire entre la pyramide éducative d'Afrique de l'Ouest et le profil de la sous-région s'explique par la non prise en compte du Nigeria dans le premier cas, du fait d'informations parcellaires sur les cycles post-primaires.

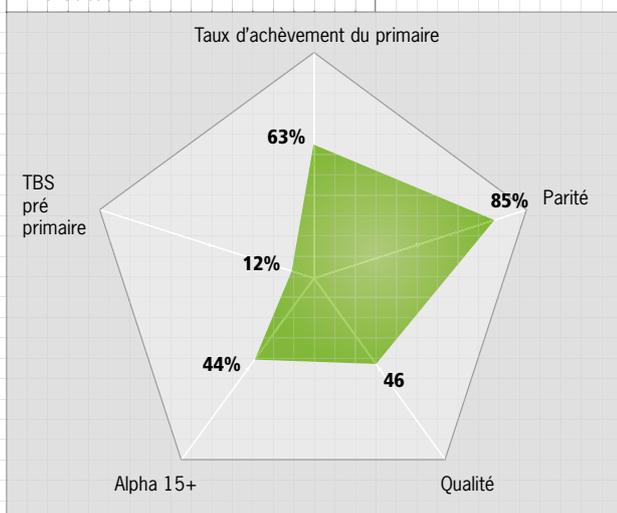
10 L'indice africain EPT prend en compte le TAP du primaire, l'indice de parité au primaire et le taux d'analphabétisation. L'indice africain EPT+ intègre en plus les informations disponibles sur la qualité de l'enseignement primaire (voir en annexe l'explication des calculs).

11 Voir en annexe l'interprétation de cet indicateur.

12 Le Cap-Vert, le Libéria, le Nigeria et la Sierra Leone n'ont pas été pris en compte pour cette analyse du fait d'une insuffisance de données.

Indice africain de développement EPT 41.9
Indice africain de développement EPT+ 39.5

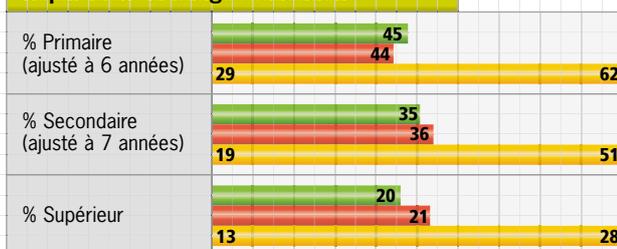
Indicateurs EPT



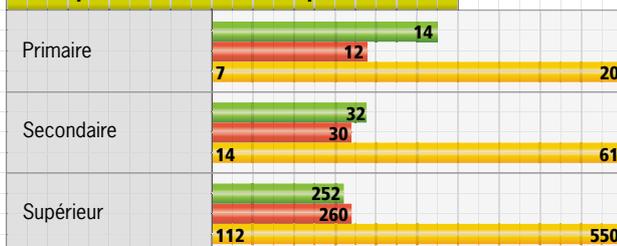
Mobilisation des ressources domestiques



Répartition du budget éducation



Coût par élève en % du PIB par habitant



Appropriation des ressources publiques d'éducation

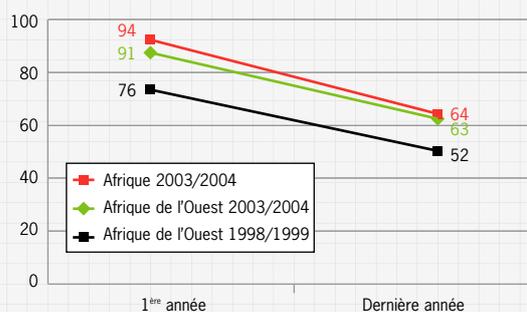


Contexte démographique et macro-économique (2003)

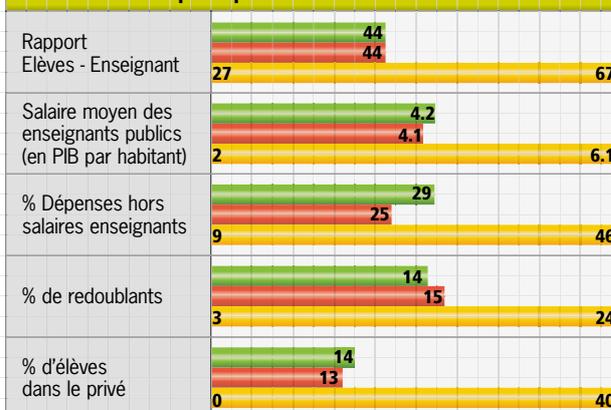
PIB par habitant (\$ E.U.)	441
Population totale (000)	248 237
% de la population d'âge scolaire (primaire)	16.7
Prévalence VIH/SIDA (15-49 ans)	3.2 %
IDH (classement)	ND

INDICATEURS FAST TRACK (Primaire)

Profil de scolarisation transversal



Paramètres de politique éducative



Légende

Afrique de l'Ouest
 Moyenne pays africains
 Minimum-Maximum pays Afrique de l'Ouest
 ND : Donnée Non Disponible



La situation des systèmes éducatifs en Afrique de l'Ouest

Les disparités en matière de résultats au regard des objectifs EPT

› Petite enfance (objectif EPT n°1).

A l'instar du continent, la couverture du préscolaire est en Afrique de l'Ouest très faible (TBS moyen de 12%), voire quasiment nulle : le Bénin, le Burkina Faso, la Côte d'Ivoire, le Mali, la Mauritanie, le Niger, la Sierra Leone et le Togo affichent ainsi un TBS inférieur à 5%. Par ailleurs, le développement du préscolaire semble très peu lié à la richesse du pays car si le Cap-Vert dispose à la fois d'un PIB par habitant élevé et d'une couverture du préscolaire importante (TBS de 53%), le Ghana en revanche scolarise beaucoup d'enfants de moins de 6 ans (TBS du préscolaire de 42%) malgré son faible niveau de richesse (PIB par habitant de 359 \$ E.U.). Enfin la Côte d'Ivoire, avec un PIB par habitant plutôt élevé (793 \$ E.U.) présente un enseignement préscolaire à l'état embryonnaire.

› Taux d'achèvement du primaire (objectif EPT n°2).

Avec l'Afrique Centrale, l'Afrique de l'Ouest est la région la plus éloignée de l'objectif de l'EPT n°2. Comme l'a montré l'analyse précédente des pyramides éducatives, ceci s'explique en particulier par le retard quant à la rétention des élèves au cours du cycle du primaire qu'ont pris le Burkina Faso, la Côte d'Ivoire, la Guinée-Bissau, le Mali, la Mauritanie, le Niger et le Sénégal dont le taux d'achèvement du primaire est inférieur ou égal à 50%. Il reste donc à ces pays moins de dix années pour parcourir l'autre moitié du chemin qui conduit à un TAP de 100% en 2015.

› Alphabétisation de la population âgée de plus de 15 ans (objectif EPT n°4).

L'Afrique de l'Ouest souffre d'un retard considérable dans l'alphabétisation de sa population. En moyenne dans la région, seulement 44% des adultes de plus de 15 ans sont alphabétisés. Cette proportion s'élève en Afrique à 61%. Ainsi, 11 des pays ouest-africains appartiennent aux 15 pays ayant les plus faibles taux d'alphabétisation de l'Afrique. Au Mali où le taux d'alphabétisation est le plus faible d'Afrique, seule une personne sur cinq sait lire et écrire. Le Nigeria et le Cap-Vert se distinguent toutefois, avec un niveau supérieur à la moyenne africaine.

› Parité des sexes dans l'enseignement primaire (objectif EPT n°5).

Même si la parité des sexes n'a pas encore été atteinte en Afrique de l'Ouest, la proportion de filles inscrites au primaire par rapport à celle de garçons est plutôt élevée et proche de la moyenne africaine (respectivement 85 et 90 filles pour 100 garçons). Mais derrière cette moyenne, les pays de la région présentent des situations très différentes, les deux extrêmes d'Afrique en matière de parité étant des pays ouest-africains : en Gambie, on trouve plus de filles inscrites au primaire que de garçons (indice de parité de 106) alors qu'en Guinée-Bissau moins de sept filles sont inscrites pour dix garçons. Plus d'un tiers des pays ont déjà atteint ou presque la parité (Cap-Vert, Gambie, Ghana, Mauritanie, Sénégal), un autre tiers s'en éloigne de plus de 20 points d'indice (Bénin, Burkina, Côte d'Ivoire, Mali, Niger, Guinée-Bissau).

› **Qualité ou effectivité des apprentissages (objectif EPT n°6).**

La qualité de l'enseignement primaire en Afrique de l'Ouest est moins bonne que la moyenne africaine, elle-même déjà faible (respectivement 46 et 51¹³). Tous les pays de la région se situent en dessous de cette valeur moyenne africaine¹⁴ (à l'exception du Burkina Faso, de la Côte d'Ivoire, de la Guinée, de la Guinée-Bissau et du Togo, pour qui l'indicateur de qualité avoisine 55). Le Ghana, le Nigeria et la Mauritanie se distinguent par des indicateurs particulièrement faibles, inférieurs à 35. Afin de mettre en avant les disparités là encore rencontrées à l'intérieur de la région, soulignons qu'au Nigeria ou au Ghana, pour qu'au moins 90% de la population soit alphabétisée durablement, il faut qu'elle ait effectué treize années d'études en moyenne alors qu'au Bénin, au Burkina Faso, en Côte d'Ivoire, en Guinée, en Guinée-Bissau, au Togo, sept années suffisent. Quoi qu'il en soit, tous les pays de la région, s'ils veulent atteindre l'EPT, doivent s'efforcer d'améliorer la qualité de leur enseignement primaire, puisque même les pays les plus performants sur ce point n'arrivent pas à former une proportion satisfaisante d'alphabètes au sortir du cycle primaire.

Les disparités en matière de politiques éducatives

› **Sur le contexte macro-fiscal et l'effort budgétaire en faveur de l'éducation**

Un contexte macro-fiscal plutôt défavorable mais compensé par un arbitrage budgétaire inter-sectoriel en faveur de l'éducation

La plupart des pays ouest africains souffrent d'une faible capacité à mobiliser des ressources publiques internes à cause d'un niveau de richesse bien en deçà de la moyenne africaine (moins de la moitié) d'une part et d'une capacité réduite à prélever des recettes fiscales d'autre part ; ces deux éléments étant souvent très liés. Le PIB par habitant en Afrique de l'Ouest n'atteint pas la moitié de celui observé en Afrique ; les recettes fiscales représentent 20% du PIB moyen de la région, soit légèrement moins qu'en Afrique (22%) mais avec de grandes différences entre les pays. La Mauritanie, le Nigeria et le Cap-Vert font figure d'exception, la Mauritanie et le Nigeria parvenant à prélever autour de 40% de leur PIB grâce à l'exploitation contrôlée de ressources naturelles et à leur politique fiscale, le Cap-Vert grâce à un PIB par habitant presque quatre fois supérieur à celui de la région.

Cependant, la majorité des pays ouest africains compensent cette contrainte budgétaire élevée par une priorité importante donnée au secteur de l'éducation. En effet, le Bénin, le Burkina Faso, le Cap-Vert, la Côte d'Ivoire, la Gambie, le Ghana, le Mali, le Niger, le Sénégal et le Togo consacrent une part de leur budget au secteur de l'éducation supérieure à celle proposée par le cadre indicatif de l'initiative de mise en œuvre accélérée de l'EPT (initiative Fast Track), soit 20%¹⁵. En revanche, la Guinée-Bissau, la Mauritanie, et surtout le Nigeria, se distinguent par leur faible effort budgétaire en matière d'éducation avec une part de leur budget allouée à l'éducation inférieure à 15%.

› **Sur la ventilation intra-sectorielle des dépenses d'éducation**

Renforcer la cohérence entre les allocations budgétaires entre les cycles et le niveau de développement de chacun des cycles

Les **pays d'Afrique de l'Ouest pris dans leur ensemble tiennent pour moyennement prioritaire l'enseignement primaire dans leur arbitrage budgétaire intra-sectoriel** : ils y consacrent en moyenne 44% de leurs dépenses publiques. Lorsque l'on s'éloigne de cette vision d'ensemble apparaissent des situations variées. Le Bénin, le Burkina Faso, la Gambie et le Niger présentent une répartition intra-sectorielle favorable au cycle primaire¹⁶, le Niger et le Burkina Faso allouant 60% ou plus de leurs dépenses en éducation au primaire. Par ailleurs, ces pays affichent un taux d'achèvement du cycle primaire parmi les plus faibles d'Afrique, à l'exception toutefois de la Gambie. La priorité accordée au primaire est donc en cohérence avec la volonté affichée des

13 Voir en annexe pour l'explication du calcul de cet indicateur.

14 Les valeurs ne sont pas connues pour le Cap-Vert et le Libéria.

15 L'initiative Fast Track propose dans son cadre indicatif un certain nombre de valeurs cibles retenues sur la base des observations faites dans les pays ayant été les plus performants pour atteindre la SPU.

16 La part des dépenses d'éducation consacrée au cycle primaire est au moins égale à 50 %, cette valeur correspondant à la valeur cible du cadre indicatif de l'initiative Fast Track.

pays africains de se mobiliser pour atteindre la scolarisation primaire universelle. Le Togo, le Sénégal, la Mauritanie, la Guinée, la Côte d'Ivoire et la Sierra Leone réalisent un effort légèrement en dessous de la valeur cible de l'initiative Fast Track.

Le Mali et la Guinée-Bissau, malgré un taux d'achèvement du primaire très faible (inférieur à 45%) ne consacrent qu'autour d'un tiers de leurs dépenses en éducation au cycle primaire, ce qui constitue une menace dans l'atteinte de l'objectif de scolarisation primaire universelle en 2015. Le Cap-Vert, le Ghana et le Nigeria portent leurs efforts en priorité sur le cycle secondaire, ce qui peut se justifier par de grandes avancées déjà réalisées en faveur de la scolarisation primaire universelle, même si des progrès restent encore à faire pour atteindre effectivement l'objectif de 100% d'achèvement.

Par ailleurs, il faut souligner qu'en moyenne, les pays ouest africains consacrent une part de leurs dépenses en éducation à l'enseignement supérieur pratiquement égale à la moyenne africaine (respectivement 20% et 21%) alors qu'ils sont nombreux à être parmi les pays les plus éloignés de la scolarisation primaire universelle. L'effort budgétaire en faveur du supérieur oscille dans la région entre 13 et 28% des dépenses en éducation, le Niger étant le pays où cet effort est le plus faible, le Sénégal celui où il est le plus élevé¹⁷. L'arbitrage constaté en faveur du supérieur (part des dépenses supérieure à 20%) se fait plutôt au détriment du cycle secondaire au Sénégal, au Bénin et en Sierra Leone, alors qu'il se fait aux dépens de l'enseignement primaire en Guinée-Bissau et dans une moindre mesure en Guinée.

Ainsi, pour atteindre les objectifs qu'ils se sont fixés, certains pays ouest africains devront revoir leur répartition intra-sectorielle des dépenses d'éducation, en particulier les pays éloignés de la SPU qui ne consacrent actuellement qu'une faible part de leur budget à l'éducation primaire.

› Sur l'arbitrage quantité/ dépense unitaire (par niveau d'enseignement)¹⁸

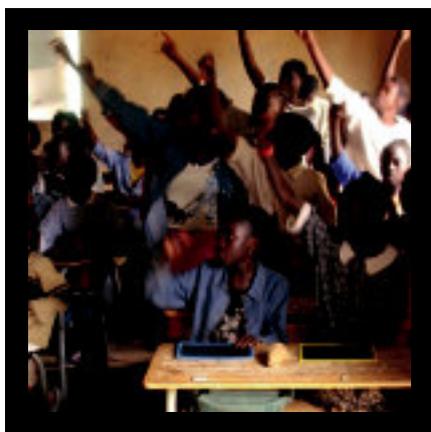
Des dépenses unitaires élevées au primaire et moyennes dans le secondaire et le supérieur

Au regard de la moyenne africaine, les pays d'Afrique de l'Ouest sont caractérisés dans leur ensemble par une dépense moyenne par élève relativement élevée au primaire (14% du PIB par habitant versus 12% en Afrique). Ceci traduit un choix plus ou moins implicite de ces pays, relativement à la situation africaine, de favoriser les ressources allouées à chaque élève plutôt que le nombre d'élèves scolarisés dans le primaire. Par conséquent, la plupart des pays ouest africains, et en particulier le Niger et le Burkina Faso où les coûts unitaires du primaire sont particulièrement élevés (autour de 20% du PIB par habitant), disposent d'une marge de manœuvre pour augmenter leur couverture scolaire au niveau du primaire. La Guinée-Bissau, la Guinée, le Bénin ou le Mali ne disposent pas, en revanche, d'une telle marge de manœuvre car la dépense allouée par élève au primaire est déjà très faible. Réduire encore cette dépense risquerait de nuire fortement à la qualité des enseignements.

Pour les cycles secondaire et supérieur, la dépense unitaire moyenne ouest africaine est très proche de la moyenne africaine (32% du PIB par habitant au secondaire contre 30% en Afrique, 252% au supérieur contre 260% en Afrique) mais cette moyenne recouvre une grande diversité entre les pays, aussi bien en termes de montant que d'efficacité de cette dépense. Le Mali et le Niger par exemple délivrent un enseignement secondaire presque deux fois plus coûteux que la moyenne (respectivement 50 et 61% du PIB par habitant). Ce coût élevé s'accompagne logiquement d'une faible couverture (TBS au secondaire de respectivement 20 et 8%). A l'inverse, la Sierra Leone, la Guinée-Bissau et la Guinée dépensent par élève scolarisé au secondaire deux fois moins que la moyenne. Pourtant, la Sierra Leone n'atteint pas des résultats significativement meilleurs que le Mali en termes de couverture scolaire, son TBS étant de 23%. La diversité entre

17 On ne dispose pas cependant des données du Ghana, de la Gambie et du Libéria.

18 On rappelle que les études empiriques ont montré qu'à niveau de ressources identiques, les pays affichant les coûts unitaires les plus élevés sont ceux qui présentent les indicateurs de couverture les plus faibles et vice-versa.



les pays est la même dans le choix des dépenses par étudiant du supérieur : le Togo, la Guinée-Bissau, la Côte d'Ivoire, le Bénin, la Mauritanie et le Mali consacrent moins de 200% de leur PIB par habitant par étudiant alors que le Niger, le Burkina Faso et la Sierra Leone ont une dépense unitaire supérieure à 500% du PIB par habitant.

Ainsi, on soulignera, pour les pays d'Afrique de l'Ouest, la grande hétérogénéité dans les choix de la dépense par élève au secondaire et au supérieur.

› Sur la composition du coût unitaire (cycle primaire¹⁹)

Des arbitrages très divers entre les différentes composantes de la dépense unitaire du primaire ouvrant la voie à un échange d'expériences entre pays

Le coût unitaire est composé du rapport élèves-maître, du salaire des enseignants et des autres dépenses courantes. La répartition de ces différentes composantes renseigne sur les leviers sur lesquels les pays peuvent agir pour modifier le coût unitaire et par conséquent la couverture scolaire.

Au niveau du primaire, la composition moyenne en Afrique de l'Ouest du coût unitaire est très proche de celle observée à l'échelle du continent, avec un taux d'encadrement de 44 élèves par maître (égal au ratio moyen en Afrique), un salaire moyen des enseignants de 4,2 fois le PIB par habitant (4,1 en Afrique) et des dépenses hors salaires enseignants s'élevant à 29% des dépenses courantes en éducation (25% en Afrique). La tendance moyenne observée en Afrique de l'Ouest d'un coût unitaire plus élevé qu'ailleurs s'explique donc par l'importance des dépenses autres que le salaire des enseignants et par un salaire moyen des enseignants supérieur à la moyenne africaine.

Derrière cette moyenne, les pays ont opté pour des choix de politique parfois très différents. Parmi les pays ayant un coût unitaire plus faible que la moyenne ouest-africaine, le Mali, le Bénin et la Guinée ont privilégié des dépenses hors salaires enseignants très élevées (leur part dans les dépenses d'éducation est supérieure à 40%) aux dépens, pour le Mali et le Bénin de l'encadrement des élèves (REM supérieur à 50) et pour la Guinée du salaire des enseignants (2,3 unités de PIB par habitant). La Guinée-Bissau a opté pour un arbitrage proche de celui de la Guinée. En revanche, la Mauritanie, le Niger, le Sénégal et le Togo favorisent un salaire des enseignants élevé (supérieur à la moyenne ouest-africaine), aux dépens des dépenses hors salaires enseignants. Parmi les pays au coût unitaire élevé (Burkina Faso, Cap-Vert, Côte d'Ivoire, Gambie, Ghana, Niger, Sierra Leone), tous les pays donnent la priorité à l'encadrement des élèves (inférieur à 43 élèves par maître) à l'exception toutefois du Burkina Faso qui favorise le salaire des enseignants (5,7 unités de PIB par habitant).

¹⁹ Les données disponibles pour les niveaux secondaires et supérieurs sont beaucoup plus parcellaires et difficiles à comparer d'un pays à l'autre.

› Sur la gestion des personnels enseignants

Cibler les efforts pour une allocation équitable des enseignants dans les établissements scolaires

L'observation sur dix pays de la région²⁰ du degré d'aléa dans l'allocation des personnels enseignants dans les écoles primaires illustre des pratiques de gestion des enseignants très différentes au regard du critère d'équité dans les conditions de scolarisation des enfants. Cet aléa oscille de 9% en Guinée, pays qui a adopté un plan très structuré d'allocation du personnel, à encore 39% au Bénin et 38% au Togo malgré de récents progrès en lien avec l'introduction de la nouvelle politique d'affectation du personnel sur poste. Cet effort de rationalisation de l'affectation des enseignants en fonction du nombre d'élèves dans les écoles est d'autant plus impératif que le nombre de nouveaux enseignants à recruter au primaire pour atteindre la SPU avec une taille de classe acceptable sera élevé dans cette région, notamment dans les pays du Sahel les plus en retard.

Conclusion : les défis de la sous-région Afrique de l'Ouest

L'état des lieux des systèmes éducatifs ouest africains met en avant deux groupes de pays. Le premier groupe est proche de l'atteinte de la SPU. Il réunit quatre pays (Cap-Vert, Ghana, Nigeria, Togo), dont deux anglophones et un lusophone. Outre la langue, ces pays se différencient par des contextes économiques très différents, le Cap-Vert ayant un PIB par habitant largement supérieur à celui du Ghana, du Nigeria ou du Togo. Le deuxième groupe a encore un long chemin à parcourir d'ici 2015 pour atteindre la SPU. Il est constitué de 12 pays (Bénin, Burkina Faso, Côte d'Ivoire, Gambie, Guinée, Guinée-Bissau, Libéria, Mali, Niger, Mauritanie, Sénégal, Sierra Leone) majoritairement francophones et partageant dans l'ensemble un niveau de vie et un développement humain très faible. Les défis pour chacun de ces groupes sont de nature différente.

› Défis pour les pays proches de l'atteinte de la SPU (Cap-Vert, Ghana, Nigeria, Togo).

Le principal défi qui se pose encore **sur le primaire** pour ces pays, en particulier le Ghana et le Nigeria, est de **relever la qualité des enseignements dispensés**. En effet, si une grande majorité des enfants achève un cycle primaire, peu en sortent alphabètes du fait d'une mauvaise qualité de l'enseignement primaire. L'impact de l'universalisation de la scolarité primaire sur la sphère économique et sociale en est alors amoindri. Ces pays font ensuite face au défi d'un **développement harmonieux des cycles secondaire, technique/professionnel et supérieur** permettant de former des personnes dont le nombre et les qualifications répondent au mieux aux demandes économiques et sociales des sociétés.

› Défis pour les pays encore éloignés de la SPU (les 12 autres pays du groupe).

Le défi principal pour ces pays est de **poursuivre leurs efforts en direction du primaire** tant sur les plans quantitatifs que qualitatifs. Pour tous les pays, et en particulier le Burkina Faso, la Côte d'Ivoire, la Guinée-Bissau, le Mali, la Mauritanie, le Niger et le Sénégal, ces efforts devront porter sur la limitation des abandons scolaires en cours de cycle, en stimulant la demande des familles, en adaptant mieux l'offre scolaire à cette demande et en limitant les écoles n'offrant pas la possibilité de suivre l'intégralité du cycle. Pour d'autres pays, des progrès doivent également être réalisés en matière d'accès à l'école (Burkina Faso, Côte d'Ivoire, Mali, Niger). Les efforts portant sur la qualité de l'enseignement de base sont essentiels pour tous les pays étant donné le problème aigu d'analphabétisme que connaît la région et le faible niveau actuel des connaissances acquises par les élèves au primaire.

²⁰ Bénin, Burkina Faso, Côte d'Ivoire, Guinée, Guinée-Bissau, Mali, Mauritanie, Niger, Sénégal et Togo.

Pour relever ces défis, les pays disposent de marges de manœuvre certaines et diverses. Elles résident dans la révision à la hausse de la priorité budgétaire accordée à l'éducation (cas du Nigeria, de la Guinée-Bissau et de la Mauritanie), dans la réallocation du budget de l'éducation des cycles post-primaires vers le primaire (cas du Mali, de la Guinée-Bissau, du Togo, du Sénégal, de la Mauritanie, de la Guinée, de la Côte d'Ivoire et de la Sierra Leone), dans la régulation des flux d'élèves dans les niveaux post-fondamentaux, ou encore dans l'arbitrage entre le montant de la dépense par élève et le développement de la couverture scolaire. Par exemple, certains pays comme le Niger et le Burkina Faso dont la dépense par élève du primaire est élevée peuvent envisager de diminuer ce coût unitaire au profit d'un développement de la couverture, en réduisant les composantes du coût ne nuisant pas à la qualité de l'enseignement.

Quels que soient les choix opérés dans ces différentes directions, l'atteinte de la scolarisation primaire universelle d'ici 2015 ne pourra avoir lieu que si les pays **rendent plus efficiente la gestion de leur système éducatif**, aussi bien dans sa dimension administrative que pédagogique. L'amélioration de la gestion représente un enjeu d'autant plus important qu'elle permettra aux pays une meilleure allocation des ressources pour l'atteinte de la SPU et pour assumer le choix d'élargir l'enseignement de base au premier cycle du secondaire.

Par ailleurs, le développement des systèmes éducatifs ouest africains devra intégrer le critère d'équité tout d'abord dans un souci de justice sociale puisque l'éducation est un bien qui doit être partagé par tous et qu'elle contribue à déterminer les conditions économiques et sociales de l'adulte ; ensuite dans un souci d'efficacité économique car l'égalité des chances de scolarisation garantit que les individus les plus capables sont sélectionnés pour les niveaux les plus élevés du système, indépendamment de leurs conditions socio-économiques.





AFRIQUE CENTRALE

i n t r o d u c t i o n

La région Afrique Centrale rassemble environ 104 millions d'habitants avec une population d'âge scolaire au primaire de 16,2% et bénéficie d'un PIB par habitant moyen estimé à 466 \$ E.U.

Toutefois, ce groupe de neuf pays est très hétérogène au regard de la langue, de la géographie, de la population et des indicateurs de développement économique et humain. L'Afrique Centrale regroupe des pays d'environnement linguistique majoritairement francophone (Congo, Gabon, RCA, RDC, Tchad) mais également un pays bilingue (Cameroun), deux pays lusophones (Angola, Sao Tome et Principe) et le seul pays hispanophone du continent (Guinée Equatoriale). Par ailleurs, de petits territoires peuplés de moins de 500 000 habitants comme l'île de Sao Tome et Principe et la Guinée Equatoriale contrastent avec un géant du continent comme la RDC qui, avec 54 millions d'habitants, est le quatrième pays le plus peuplé d'Afrique après le Nigeria, l'Ethiopie et l'Egypte.

En termes de PIB par habitant, trois groupes se distinguent : la Guinée équatoriale et le Gabon qui dépassent les 4 000 dollars par tête compte tenu de leurs importantes ressources pétrolières et de la petite taille de leur population ; puis le Congo (946 \$ E.U.), l'Angola (919 \$ E.U.) et le Cameroun (793 \$ E.U.), pays qui ont connu par le passé une dégradation de leur PIB par habitant suite à la guerre pour les deux premiers et à l'ajustement économique pour le second et, enfin, Sao Tome et Principe, la RCA, le Tchad et la RDC dont le PIB par habitant est inférieur à 400 \$ E.U. (avec seulement 105 \$ E.U., la RDC fait partie des cinq pays les plus pauvres du continent). Par ailleurs, les pays se classent au regard de l'indicateur synthétique de développement humain du PNUD en deux groupes : la Guinée Equatoriale, le Gabon, Sao Tome et Principe et le Congo avec un IDH moyen (compris entre 0,500 et 0,799) et l'Angola, le Cameroun, la RDC, RCA et le Tchad avec un IDH faible (inférieur à 0,500). Si la pandémie du Sida touche moins l'Afrique centrale que les régions voisines à l'Est et surtout au Sud (le taux de prévalence moyen est de 6,2% contre 7,2% pour l'Afrique subsaharienne), elle s'étend en RCA (13,5%), au Gabon (8,1%) et au Cameroun (6,9%).

On notera également que la moitié des pays de ce groupe connaissent des contextes politiques difficiles : situation de reconstruction post-conflit pour l'Angola, la RCA, le Congo et la RDC ; situation de fragilisation politique pour le Tchad. En revanche, le Cameroun et le Gabon présentent une stabilité politique inégalée sur le continent.

Au-delà de ces éléments de contexte très variables, ces pays présentent des résultats et des choix de politiques éducatives différents.

Angola

Cameroun

République Centrafricaine

République du Congo

**République démocratique
du Congo**

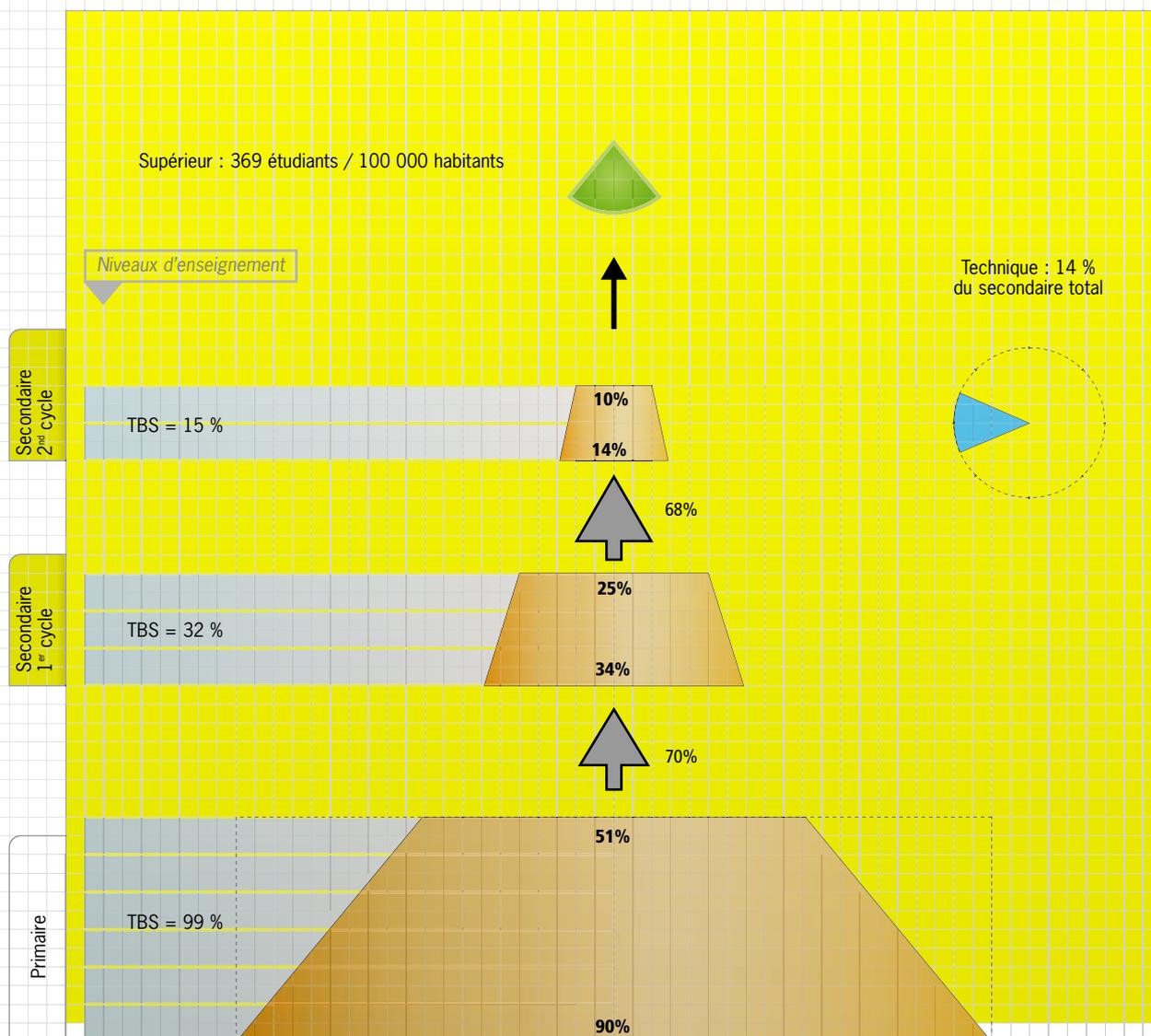
Gabon

Guinée Equatoriale

Sao Tome et Principe

Tchad

ANNÉE 2003 / 2004



Note : la pyramide moyenne « Afrique Centrale » est construite à partir des données du Cameroun (2003/04), du Congo (2004/05), du Gabon (2001/02), de la République centrafricaine (2003/04), du Tchad (2003/04) et de Sao Tome et Principe (2003/04). Les données de l'Angola, de la Guinée équatoriale et de la République Démocratique du Congo sont insuffisantes pour construire les diagrammes de flux correspondants.

Pyramide éducative de l'Afrique Centrale

La structure éducative moyenne de l'Afrique Centrale.

Elle présente les cinq faits stylisés suivants :

(i) un taux **d'accès en première année du primaire** de quatre points inférieur à la moyenne africaine (90 contre 94%) et un taux d'achèvement (TAP) de treize points plus faible (51 contre 64%). Aucun pays de ce groupe n'appartient aux pays les plus performants du continent au regard de l'objectif du millénaire de scolarisation primaire universelle ; en revanche, ce groupe comporte deux pays (Tchad et RCA) parmi les plus en retard. L'amélioration de la rétention des élèves dans le cycle primaire est l'un de défis majeurs de ce groupe de pays ;

(ii) **des taux de transition effectifs entre les cycles** inférieurs ou égaux à la moyenne africaine (70 contre 84% entre le primaire et le premier cycle du secondaire et 68 contre 66% entre les deux cycles du secondaire général), signes d'une régulation moyenne de l'ensemble des flux d'élèves plus forte mais relativement plus lâche dans la partie haute que dans la partie basse du système éducatif (notamment au Tchad, au Cameroun et en RCA où la régulation se fait davantage vers le bas que vers le haut du système à l'image de la régulation à l'œuvre au début de la décennie 90 en Afrique) ;

(iii) des taux d'accès plus faibles que la moyenne aux **deux cycles du secondaire** (1^{er} cycle : 34 contre 52% ; 2nd cycle : 14 contre 26%), et des taux de rétention dans la moyenne africaine au 1^{er} cycle et meilleurs au 2nd cycle (le pseudo taux d'abandon est de 26 contre 25% en moyenne au collège ; et de 29 contre 38% au lycée). Toutefois, avec un taux d'achèvement du 1^{er} cycle du secondaire inférieur à 30%, la région Afrique Centrale peut être qualifiée de peu performante sur cet ordre d'enseignement, partie intégrante d'une éducation de base ;

(iv) la part des élèves poursuivant leurs études dans le cadre d'un **enseignement technique ou d'une formation professionnelle** est légèrement supérieure à la moyenne africaine (14 contre 12%), mais on note la place importante de cet ordre d'enseignement surtout au Congo (20%) et au Cameroun (17%) ;

(v) le nombre moyen d'**étudiants du supérieur** est de 369 pour 100 000 habitants (contre un chiffre de 905 pour la moyenne africaine) mais avec des chiffres de 615 pour le Gabon et 545 pour le Cameroun.

Les pays à TAP moyens (TAP compris entre 50 et 75%) : Congo, Gabon, Sao Tome et Principe et Cameroun.

On peut retenir les points saillants suivants : (i) le faible accès au cycle primaire pour le Congo (71 contre 91% pour le groupe Afrique Centrale) ; (ii) l'absence de régulation des flux d'élèves au Gabon où les taux de transition sont largement supérieurs à la moyenne régionale et à la moyenne Afrique (97% entre primaire et secondaire 1^{er} cycle et 70% entre les deux cycles du secondaire) expliquant le faible pourcentage d'élèves dans le technique (7%) ; (iii) la place importante du secondaire technique au Congo et du nombre d'étudiants au Gabon et au Cameroun.

Les pays à TAP faibles (TAP inférieur ou égal à 35%) : RCA et Tchad.

On insiste sur les efforts nécessaires en matière : (i) d'accès mais surtout de rétention au cycle primaire pour ces deux pays (le TAP est de 29% en RCA et de 35% au Tchad) ; (ii) d'efficacité interne au secondaire premier cycle ; (iii) de régulation des flux d'élèves pour rééquilibrer le développement de l'ensemble du système éducatif et offrir des perspectives aux sortants du système (l'enseignement technique ne représente que 2% du secondaire au Tchad et 5% en RCA) ; (iv) de ciblage de la qualité pour l'enseignement supérieur (au Tchad seuls 36% des sortants de l'université exercent un emploi correspondant à leur formation alors que 50% sont sans emploi et que les 14% restant exercent une activité sous-qualifiée par rapport à la formation reçue).

Profil Afrique Centrale

Indice africain de développement de l'EPT. Le groupe Afrique Centrale obtient un score moyen de 53,6 en tenant compte du taux d'achèvement du primaire, de l'indice de parité au primaire et du taux d'alphabétisation, score qui fléchit légèrement à 49,0 en tenant compte de la qualité de l'éducation au primaire. Cet indice est globalement en dessous de la moyenne africaine (indice EPT=57,6 et EPT+=56,3). La région Afrique Centrale obtient des performances supérieures ou égales à la moyenne africaine sur les objectifs de qualité et d'alphabétisation mais inférieures sur le TAP, et l'indice de parité. Les disparités en matière de résultats à l'intérieur du groupe sont détaillées dans la section suivante.

Offre scolaire aux différents niveaux d'études. En moyenne dans le groupe Afrique Centrale 37% des enfants en âge d'aller à l'école primaire ne sont toujours pas scolarisés (ce pourcentage varie de 6% au Gabon à 61% au Tchad)²¹. Le TBS²² est de 99% au primaire, 32% au secondaire 1^{er} cycle, de 15% au secondaire 2nd cycle et le nombre d'étudiants pour 100 000 habitants est de 369. On souligne que la capacité d'accueil des deux cycles du secondaire est largement inférieure à la moyenne africaine (respectivement égale à 48 et 23%). De plus, si des progrès substantiels de la couverture scolaire à tous les cycles d'enseignement ont été enregistrés ces dernières années dans la région, les problèmes d'abandons en cours de cycle diminuent considérablement les effets bénéfiques attendus de cet élargissement de l'accès.

Efficacité interne au primaire. Le rendement interne des systèmes éducatifs de la région (calculé pour un cycle en rapportant la production en termes de sortants du cycle aux ressources utilisées) est faible. Au primaire, près de la moitié des ressources investies sont finalement utilisées pour des élèves qui abandonnent avant la fin du cycle ou qui redoublent. Le niveau record de redoublements dans la région (29% de redoublants soit le double de la moyenne africaine) constitue une source majeure d'inefficience. L'amélioration de la rétention demande des mesures différentes à l'intérieur du groupe Afrique Centrale : si au Tchad la stimulation de la demande scolaire semble incontournable, dans un pays étendu tel que la RDC, l'augmentation de l'offre d'écoles assurant la continuité éducative sur l'ensemble du territoire est une priorité.

Efficience quantitative. L'espérance de vie scolaire (à savoir le nombre moyen d'années qu'un enfant passe dans le système éducatif) dans la région est estimée à six années (contre sept années sur le continent) mais avec de fortes disparités à l'intérieur du groupe (trois années et demi en RCA et presque huit années au Gabon). Parallèlement, l'effort public en faveur de l'éducation représente dans la région 2,8% du PIB contre 4% pour la moyenne africaine. Le rapport entre ces deux grandeurs, indicateur d'efficience dans l'utilisation des ressources publiques, apparaît relativement bon dans la région. La région Afrique Centrale gagne donc environ deux années de scolarisation ($6/2,8=2,14$) pour chaque pourcent de PIB alloué à l'éducation (la moyenne observée sur le continent africain est de 1,75 années par pourcent du PIB alloué)²³.

Equité dans la distribution des ressources publiques d'éducation. En combinant la structure de la pyramide scolaire et celle des coûts unitaires, on obtient un indicateur de concentration des ressources publiques par les plus éduqués. La pyramide de la région Afrique Centrale a montré que si l'accès en première année du primaire était à peu près équivalent à la moyenne du continent, le pourcentage de ceux qui poursuivaient leur scolarité jusqu'à l'université était plus faible. Du côté des coûts unitaires, on observe qu'ils sont pour chaque cycle plus faibles que le coût unitaire moyen africain (7 contre 12% au primaire, 18 contre 30% au secondaire et 171 contre 260% au supérieur) mais qu'ils sont fortement croissants avec le niveau d'enseignement. Le coût d'un étudiant représente plus de 24 fois le coût d'un élève du primaire dans la région Afrique Centrale alors que ce rapport n'est que de 22 en Afrique. Ceci explique que la distribution des ressources publiques d'éducation en Afrique Centrale soit la plus inéquitable du continent (le pourcentage de ressources publiques concentré par les 10% les plus éduqués est de 45% en Afrique Centrale avec un maximum de 67% au Tchad contre 39% en moyenne sur le continent).

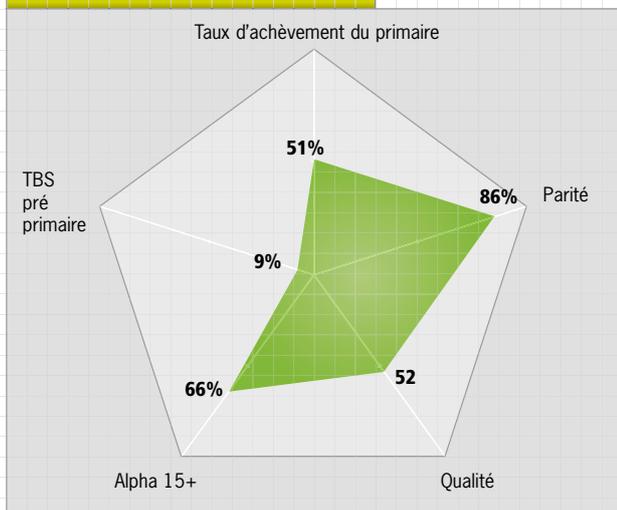
21 Cf. Institut de Statistique de l'UNESCO (2006).

22 Voir en annexe l'interprétation de cet indicateur.

23 Avec toutefois une hypothèse de rendements décroissants, c'est-à-dire que le nombre de mois de scolarisation « gagnés » diminue au fur et à mesure qu'augmente le nombre de pourcent de PIB alloué à l'éducation.

Indice africain de développement EPT 53.6
Indice africain de développement EPT+ 49.0

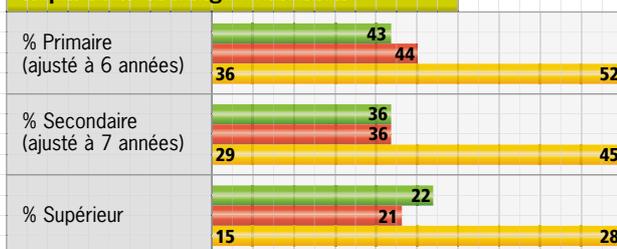
Indicateurs EPT



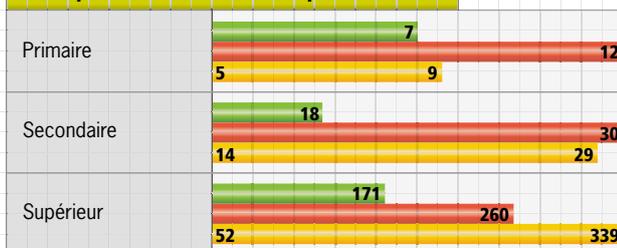
Mobilisation des ressources domestiques



Répartition du budget éducation



Coût par élève en % du PIB par habitant



Appropriation des ressources publiques d'éducation

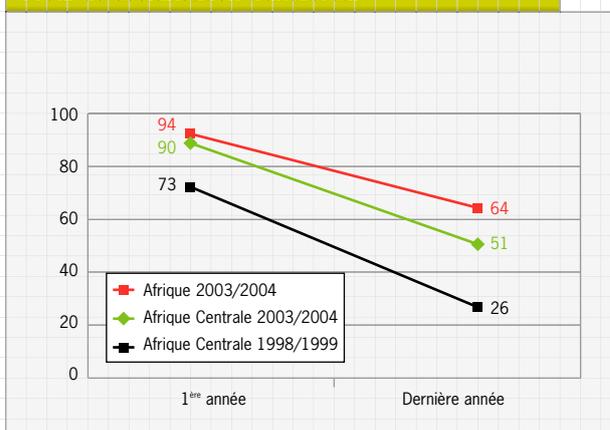


Contexte démographique et macro-économique (2003)

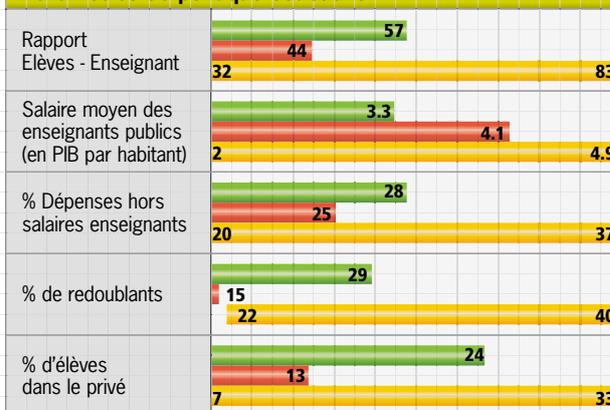
PIB par habitant (\$ E.U.)	466
Population totale (000)	103 837
% de la population d'âge scolaire (primaire)	16.2
Prévalence VIH/SIDA (15-49 ans)	6.2 %
IDH (classement)	ND

INDICATEURS FAST TRACK (Primaire)

Profil de scolarisation transversal



Paramètres de politique éducative



Légende

Afrique Centrale	ND :
Moyenne pays africains	Donnée
Minimum-Maximum pays Afrique Centrale	Non Disponible



La situation des systèmes éducatifs en Afrique Centrale

Les disparités en matière de résultats au regard des objectifs EPT

› Petite enfance (objectif EPT n°1).

Le développement de ce cycle est très disparate sur l'ensemble du continent africain ce que confirme l'observation des TBS dans le préscolaire à l'intérieur du groupe des pays d'Afrique centrale. Ce dernier est supérieur à 40% à Sao Tome et Principe et en Guinée équatoriale (taux records pour le continent) ; compris entre 14 et 20% pour le Gabon et le Cameroun (taux supérieurs à la moyenne africaine), égal à 6% au Congo et inférieur à 2% au Tchad et en RCA. Sachant que, dans de nombreux cas, ces services sont fournis avec une contribution financière des parents, les faibles taux de couverture de pays très pauvres comme la RCA et le Tchad ne sont pas surprenants. Par ailleurs, on retrouve la tendance attendue selon laquelle la couverture de l'enseignement préscolaire est plus forte dans les pays de niveau de développement économique plus élevé (exception notable pour Sao Tome et Principe) et dont la couverture du système scolaire, notamment au primaire, est plus large.

› Taux d'achèvement du primaire (objectif EPT n°2).

Les résultats obtenus au regard de l'atteinte de l'ODM sur la SPU sont en deçà de ce que l'on aurait pu attendre pour les pays du groupe présentant à la fois une population réduite et des niveaux de développement élevés. Ainsi, la Guinée équatoriale présente un TAP moyen de seulement 50% et le Gabon n'obtient qu'un TAP de 66% ! Seul Sao Tome et Principe peut être rattaché aux pays à TAP fort avec une performance de 75%. Le Cameroun qui était proche d'atteindre la SPU à la fin des années 80 obtient un TAP de seulement 63%. La RCA et le Tchad sont parmi les pays les plus en retard du continent puisque moins de quatre enfants sur dix achèvent le cycle primaire. Pour ces deux pays, la date butoir de 2015 constitue un énorme défi dans la mesure où aucun pays n'a pu, jusqu'à présent, « rattraper » 70 points de pourcentage en dix ans.

› Alphabétisation de la population âgée de plus de 15 ans (objectif EPT n°4).

Cinq des neuf pays du groupe présentent des taux d'alphabétisation supérieurs à la moyenne africaine qui s'établit à 60% avec par ordre croissant le Cameroun (68%), le Gabon (71%), Sao Tome et Principe (79%), le Congo (83%) et la Guinée équatoriale (87%). La RCA affiche un taux d'alphabétisation moyen de 49% (celui des hommes étant le double de celui des femmes). Quant au Tchad, il fait partie des quatre pays les moins alphabétisés du continent²⁴ avec un taux d'alphabétisation inférieur à 30% et une disparité homme-femme marquée sur cet indicateur (41% pour les hommes contre 13% pour les femmes).

› Parité des sexes dans l'enseignement primaire (objectif EPT n°5).

Deux pays du groupe Afrique Centrale (Gabon et Sao Tome et Principe) ont atteint l'objectif de parité au primaire et deux autres pays s'en approchent, le Congo et la Guinée Equatoriale avec un

24 Avec le Mali, le Burkina et le Niger.

rapport TBS filles/TBS garçons de respectivement 93 et 91%. Il reste au Cameroun un effort de 15 points à réaliser pour atteindre cet objectif. En revanche, la RCA et le Tchad font encore face à de fortes disparités de genre au primaire, aussi bien dans les taux d'accès que dans les taux d'achèvement. Pour 100 garçons qui atteignent la fin du cycle primaire dans ces deux pays moins de 50 filles sont dans la même situation. Il est à espérer pour ces deux pays, que l'amélioration globale de la scolarisation permette, comme ce fut le cas pour d'autres pays, une diminution de la disparité entre filles et garçons.

› **Qualité ou effectivité des apprentissages (objectif EPT n°6).**

Au regard du critère de qualité, le groupe Afrique Centrale contient de « mauvais » et de « bons » élèves. La qualité de l'enseignement primaire est très faible au Tchad et en RCA : neuf années de scolarisation sont nécessaires au Tchad pour donner des chances d'alphabetisation équivalentes à six années dans d'autres pays africains ! Ceci renvoie notamment à la question du temps scolaire effectif, facteur identifié comme très déterminant pour l'apprentissage, et dont le niveau apparaît particulièrement faible dans ces deux pays. A l'opposé, les systèmes d'enseignement camerounais et équato-guinéen offrent une qualité d'éducation au primaire de 8 points supérieure à la moyenne africaine (58,5 et 58,7 contre 50,5) mais encore nettement en dessous de celle obtenue par les pays les plus performants d'Afrique du Nord (69,2).

Les disparités en matière de politiques éducatives

› **Sur le contexte macro-fiscal et l'effort budgétaire en faveur de l'éducation**

Un potentiel fiscal sous exploité et une priorité insuffisante pour l'éducation

Bien que le groupe Afrique Centrale soit composé de pays dotés en ressources du sous sol : pétrole (Cameroun, Congo, Gabon, Guinée Eq., Tchad) ou minerais (RDC, RCA) ; leur exploitation en termes de mobilisation de ressources publiques est variable. De plus, les pays qui présentent un taux de pression fiscale moyen (Cameroun, Guinée Eq.) ou élevé (Congo, Gabon) n'accordent pas une priorité élevée au secteur de l'éducation. Si bien que globalement, l'effort budgétaire en faveur de l'éducation est faible dans ce groupe de pays (dépenses courantes éducation <20% des ressources internes de l'Etat). Elle est particulièrement problématique en RDC avec des dépenses publiques qui représentent seulement 0,4% du PIB et 7,1% des ressources de l'Etat.

› **Sur la ventilation intra-sectorielle des dépenses d'éducation**

Une révision possible des allocations intra sectorielles pour améliorer le financement des services éducatifs au primaire et au secondaire

Les allocations budgétaires au primaire sont globalement cohérentes avec le positionnement des pays d'Afrique Centrale au regard de la SPU ; les pays les plus en retard sont ainsi en phase avec la valeur du cadre indicatif FTI sur ce paramètre : RCA (52%) et Tchad (50%). Le Cameroun et le Congo, avec l'attribution d'environ 40% des dépenses du secteur éducation au primaire, pourraient revoir à la hausse cet effort. L'observation des allocations en faveur du secondaire place le Cameroun dans une position atypique avec un effort sur ce sous secteur plus élevé que la moyenne (45 contre 36%) ouvrant la voie à un rééquilibrage avec le primaire et le supérieur²⁵. Enfin, les allocations à l'enseignement supérieur sont, pour trois pays de ce groupe, supérieures à la cible de 20% compatible avec le développement équilibré de l'ensemble du système : 28% (Congo) ; 26% (Gabon) ; 21% (Tchad)²⁶.

25 Ce que prévoit d'ailleurs la nouvelle stratégie sectorielle du pays.

26 Ces valeurs sont nettement supérieures à ce qui est observé dans des pays ayant des niveaux de développement similaire (par exemple, les pays à faibles revenus hors Afrique n'allouent en moyenne que 14% de leur dépenses d'éducation à l'enseignement supérieur).

› Sur l'arbitrage quantité/ dépense unitaire (par niveau d'enseignement)

Un choix marqué en faveur de la couverture scolaire au primaire et au secondaire

Tout d'abord, on relève que la dépense moyenne par élève est plutôt faible au primaire et au secondaire dans le groupe des pays d'Afrique centrale. En effet, le coût unitaire africain moyen s'établit dans le primaire à 12% du PIB par habitant (intervalle de 5% au Tchad à 9% en RCA) et dans le secondaire à 30% (intervalle de 14% au Gabon à 29% au Cameroun)²⁷. Il en découle que le groupe Afrique Centrale a privilégié le nombre d'élèves scolarisés au primaire et au secondaire plus que les ressources allouées par élève.

Ensuite, on retrouve, pour les pays du groupe qui consacrent un niveau de ressources moyen pour le secondaire (entre 0,8 et 1,6% du PIB), des gains possibles d'efficience. Par exemple, le Cameroun consacre presque deux fois plus en pourcentage du PIB par habitant pour le secondaire que le Congo (29 contre 17%). Le Gabon quant à lui réussit à obtenir la meilleure couverture dans le secondaire (TBS de 50%) avec un coût unitaire de seulement 14% du PIB par habitant. La décomposition du coût unitaire moyen du secondaire par type d'enseignement montre le poids inégal de l'enseignement général 1^{er}, 2nd cycle et de l'enseignement technique (généralement plus coûteux) et permet d'identifier les sources possibles d'efficience. De ce fait, le Cameroun et le Tchad disposent d'une marge de manœuvre pour réduire la dépense unitaire respectivement au 1^{er} cycle du secondaire et dans l'enseignement technique afin d'accroître la couverture scolaire de ces ordres d'enseignement.

Enfin, on observe que l'enseignement supérieur est spécialement coûteux au Tchad et au Congo puisque la dépense par étudiant représente respectivement 260% et 221% du PIB par habitant. Dans des pays pauvres où le financement privé de l'enseignement supérieur est contraint, de tels niveaux de coûts unitaires publics constituent un frein à l'expansion de la couverture de l'enseignement supérieur. En revanche, les dépenses unitaires par étudiant sont relativement faibles en RCA, au Cameroun et surtout en RDC (dans ce dernier pays, elle représente uniquement 10% de la dépense unitaire moyenne des pays de niveau de développement économique comparable).

› Sur la composition du coût unitaire (par niveau d'enseignement)

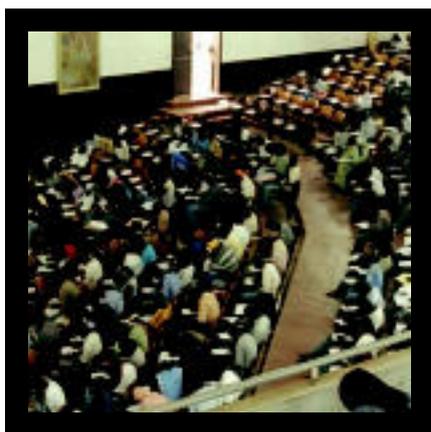
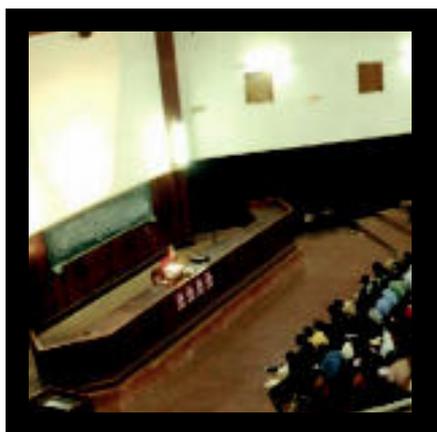
Dans les états fragiles, une composition des coûts unitaires difficilement compatible avec l'objectif de qualité de l'enseignement à tous les niveaux d'enseignement

Au regard des arbitrages, à l'intérieur de la dépense unitaire des cycles primaire et secondaire, entre le taux d'encadrement, la rémunération des enseignants et la part accordée aux dépenses hors salaires enseignants dans le total des dépenses courantes, deux sous-groupes se distinguent : celui des pays riches (Gabon, Guinée Eq.) auquel on rattache Sao Tome et Principe, pour lesquels les arbitrages sont compatibles avec un objectif de qualité de l'enseignement et celui « des Etats fragiles » (Angola, RCA, RDC, Congo, Tchad) auquel on rattache le Cameroun, qui réalisent des ajustements incompatibles avec ce même objectif.

Ainsi, pour le cycle primaire, la tendance observée dans le sous-groupe des Etats fragiles d'une plus faible dépense par élève doit être mise en perspective avec une taille de classe moyenne très élevée (le REM est de 57 dans ce groupe contre 44 pour la moyenne africaine et 40 pour la valeur indicative FTI) avec un ratio record dans le monde pour la RCA (83) ; une rémunération moyenne des enseignants plus faible (3,3 unités de PIB par habitant contre 4,1 pour la moyenne africaine) en raison de la part importante des enseignants peu qualifiés, recrutés et payés par les familles dans la composition du corps enseignants (62% au Tchad en 2003/04 ; 40% en RCA en 2003/04 ; 30% au Congo en 2005 ; 25% au Cameroun en 2002/03)²⁸ et une part des dépenses courantes hors salaires enseignants supérieure (28 contre 25% pour la moyenne africaine). Dans le cas de ce sous-groupe, il apparaît clairement que de nouveaux ajustements sont nécessaires pour diminuer drastiquement la taille des classes et réduire les inégalités dans les niveaux de formation et rémunération des différentes catégories d'enseignants.

27 L'intervalle ne tient compte que des pays à faible revenu du groupe Afrique Centrale.

28 On souligne que les épisodes de guerre ou de crise politique associés à de fortes contraintes sur les finances publiques sont souvent à l'origine de la dualité des systèmes éducatifs, si bien qu'il est fort probable que l'Angola et la RDC se caractérisent également par une composition très hétérogène du corps enseignant même si l'absence de données précises sur la structure du corps enseignant ne permet pas d'en mesurer l'ampleur.



Bien qu'il existe moins de données désagrégées pour le cycle secondaire, les exemples du Tchad et du Congo laissent à penser que l'analyse précédente est également valable pour ce niveau d'études. Là encore, le plus faible niveau de dépense unitaire résulte essentiellement d'un moins bon taux d'encadrement (cas du Tchad où le ratio élèves-enseignant est de 39 au collège et de 48 au lycée contre respectivement 37 et 25 en moyenne dans 17 pays d'Afrique) ou d'un niveau de rémunération moyen des enseignants plus faible (cas du Congo où il est de 3,6 PIB par habitant dans le 1^{er} cycle du secondaire contre 6,6 en moyenne dans l'échantillon des 17 pays africains). Pour l'enseignement supérieur²⁹, le niveau élevé de dépense unitaire obtenu pour le Congo et le Tchad n'est pas synonyme d'un arbitrage en faveur de la qualité de l'enseignement supérieur puisque la structure des coûts laisse apparaître la place importante occupée par les salaires et les dépenses sociales (respectivement 98 et 70%) et celle marginale des dépenses pédagogiques (respectivement moins de 2 et 30%³⁰). Par ailleurs, dans les pays où la dépense unitaire est faible, les conditions d'enseignement ne sont pas enviables : le ratio étudiants-professeur est élevé (cas de la RCA où il est de 33 contre une moyenne de 23,5 sur 16 pays d'Afrique à faibles revenus) ; la rémunération des professeurs est faible (cas extrême de la RDC où elle est estimée à 4,1 fois le PIB par habitant).

› Sur la gestion administrative et pédagogique

Des marges de progrès pour améliorer la gestion des enseignants, réduire la taille des classes et renforcer la liaison entre ressources humaines et matérielles et résultats scolaires effectifs

Dans le domaine de la gestion administrative, l'analyse de l'aléa dans les décisions d'allocation des enseignants dans les écoles primaires révèle que le groupe Afrique Centrale comprend les deux extrêmes africains : Sao Tome et Principe dont l'affectation est cohérente avec le nombre d'élèves inscrits dans les écoles (aléa de 3%) et le Cameroun et le Congo où l'allocation des enseignants repose respectivement pour 40 et 45% sur d'autres critères que le nombre d'élèves. Par ailleurs, si le Tchad présente un degré d'aléa égal à 20% au primaire, ce dernier grimpe à 54% au collège alors que la cohérence dans l'allocation des enseignants s'améliore à ce niveau dans les autres pays. Enfin, en RCA l'aléa moyen de 28% pour les enseignants titulaires au primaire est inégalement distribué entre les académies scolaires et atteint 73% dans le Centre alors même que la taille de classe moyenne est de 155 élèves par maître dans cette académie !

Dans le domaine de la gestion pédagogique, de nombreux pays du groupe (Tchad, RCA, RDC, Congo) souffrent d'un temps d'apprentissage insuffisant (il est estimé à 30% du volume horaire officiel au Tchad) et d'un manque d'intrants scolaires (on compte 10 élèves pour un manuel de lecture en RCA). Par ailleurs, la comparaison entre les ressources disponibles par élève dans les écoles et les connaissances acquises montre que ces deux dimensions sont peu liées. Ceci amène à formuler deux types de remarque. Dans les pays où l'allocation moyenne en ressources humaines financières et matérielles est plutôt bonne (Gabon, Sao Tome et Principe) le fait que certaines des écoles qui ont le plus de moyens n'obtiennent pas de meilleurs résultats ouvre la voie à une réallocation des ressources inter-écoles pour promouvoir l'équité ou récompenser la performance. Dans les pays où l'allocation moyenne en ressources est faible (RCA, Tchad, RDC, Congo), il est encore plus urgent de mettre en place des mesures qui s'assurent d'un ciblage de ces ressources sur les facteurs identifiés comme les plus déterminants de la qualité.

29 Cf. Brossard et Foko (2006).

30 En effet, ces pourcentages correspondent aux dépenses de fonctionnement des établissements et de l'administration et ne sont pas assimilables à 100% aux dépenses pédagogiques.

Conclusion : les défis de la sous-région Afrique Centrale

La région Afrique Centrale partage avec les autres régions d'Afrique subsaharienne le défi sectoriel de moyen terme suivant : faire en sorte que la massification de l'éducation primaire dans le contexte d'une croissance encore vive de la population scolarisable (+ 3%/an) sur les dix prochaines années s'articule à des politiques d'éducation et de formation post-primaire adaptées aux attentes individuelles sans nuire aux choix collectifs. A plus court terme et principalement sur l'éducation de base d'autres défis se posent :

› L'amélioration de la disponibilité et qualité de l'information statistique.

Dans plusieurs pays de la région (Angola, Guinée équatoriale, RDC, Tchad), les données démographiques et/ou les données scolaires quantitatives et qualitatives (évaluation des acquis des élèves) ne sont pas stabilisées ou font défaut rendant parfois difficile le diagnostic des difficultés du système éducatif et la justification des mesures comme des moyens pour y remédier.

› La scolarisation des enfants vulnérables.

On sait que les derniers points d'accès et d'achèvement au primaire sont les plus difficiles et les plus coûteux à atteindre. Cela est particulièrement vrai dans des pays qui font face à une population importante d'enfants particulièrement vulnérables tels que les orphelins du Sida (RCA, Tchad, Cameroun) et des conflits armés (Angola, Congo, RDC) et les enfants de populations réfugiées (RDC) ou déplacées (Angola).

› La diminution des frais scolaires.

La stimulation de la demande scolaire des enfants les plus vulnérables est étroitement liée à la diminution significative des coûts engendrés par la scolarisation. Or, si aucune école primaire n'est « totalement gratuite » dans la région, des inégalités existent entre les pays à travers la persistance de frais d'inscription au Congo et en RDC, les contributions des communautés à la rémunération des enseignants au Congo, en RCA et au Tchad via les cotisations aux associations de parents d'élèves ou le paiement de frais indirects (uniformes, etc)³¹.

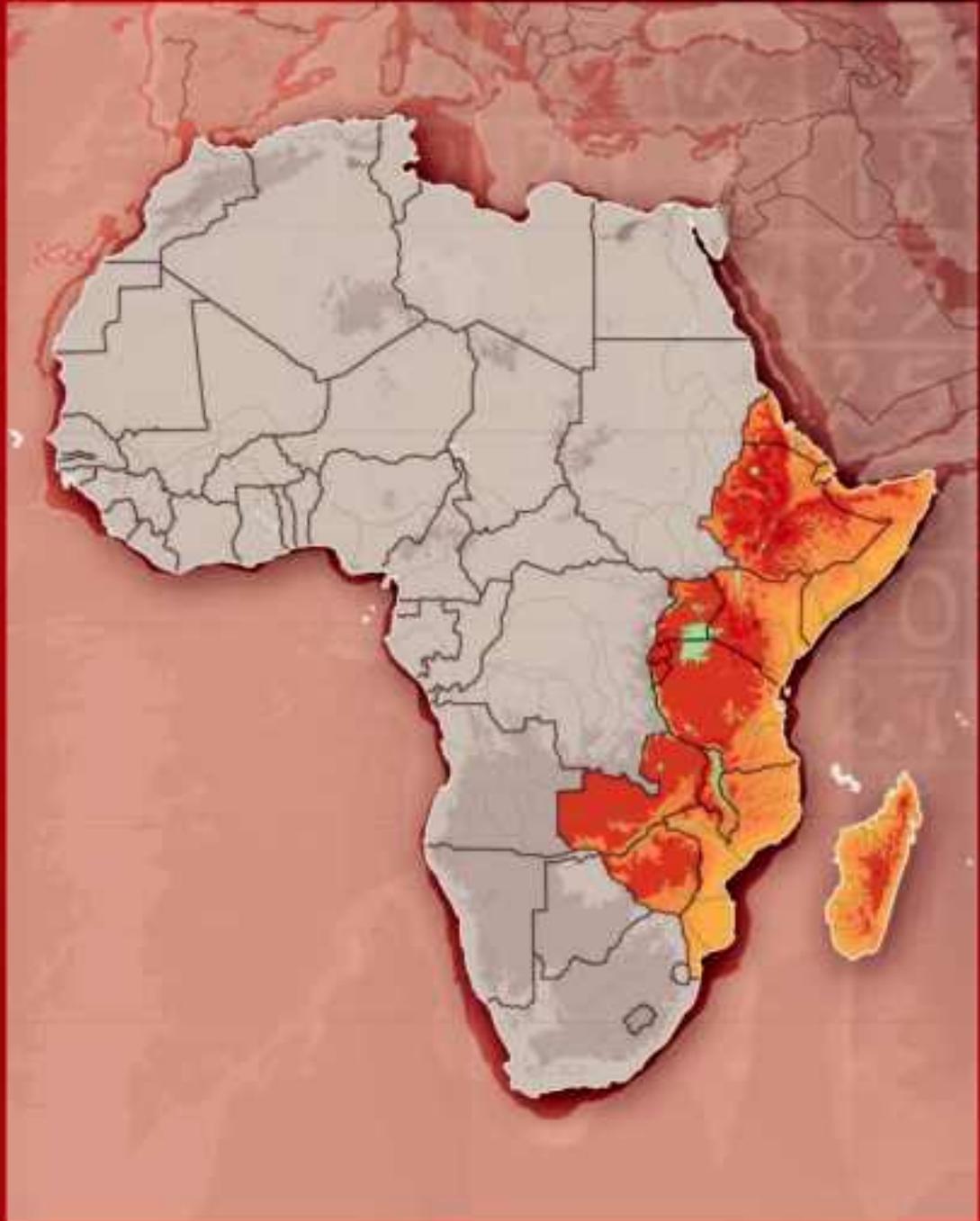
› La réunification de systèmes d'enseignement duaux.

Les crises politiques et/ou économiques profondes qui ont affecté la majorité des pays de la région se sont traduits sur le plan éducatif par l'émergence d'une école à deux vitesses où ni les enseignants ni les enfants ne se trouvent dans des conditions équitables pour respectivement exercer leur métier ou apprendre. Dans cette région, le corps enseignant au primaire est composé d'un pourcentage important de « maîtres de parents », personnel peu qualifié, recruté et payé directement par les familles : 61,5% au Tchad, 40% en RCA, 30% au Congo, 25% au Cameroun³². Cette prise en charge grève le budget de scolarisation des ménages pauvres sans assurer un traitement décent aux enseignants. Il en résulte des différentiels record de rémunération pour des agents exerçant le même métier (écart de 1 à 10 au Tchad). Parallèlement, dans les classes, les enfants font face à des enseignants de niveau, de formation et d'expérience très différents. Si on ajoute à cela la grande variabilité de la distribution des équipements et matériels scolaires (notamment manuels) entre écoles, on observe des conditions de scolarisation très inégales. Pour que l'école ne soit plus une loterie dans cette région d'Afrique, la redynamisation des systèmes éducatifs doit donc passer en priorité par un renforcement de l'équité à la fois dans le traitement des enseignants et dans l'accès aux moyens scolaires.

31 Cf. Kattan et Burnett (2004).

32 Un tel phénomène peut également s'étendre au secondaire à travers le recrutement de vacataires supportés par les familles.





AFRIQUE DE L'EST

i n t r o d u c t i o n

La région d'Afrique de l'Est constitue le plus grand regroupement de pays (17 pays) dans ce rapport. Elle représente également la plus forte population avec plus de 266 millions d'individus. Mais c'est en outre dans cette région que la part de la population d'âge scolaire (celui du primaire) est la plus importante (17,6% pour l'ensemble contre 16,1% pour la moyenne continentale, chiffre qui varie de 10,2% à Maurice à 21,2% en Ouganda), ce qui a pour conséquence une contrainte démographique sur la réalisation de la scolarisation primaire universelle (SPU) plus forte qu'ailleurs.

Sur le plan économique, l'Afrique de l'Est est la moins développée des cinq régions avec un PIB par habitant moyen de seulement 303 \$ E.U. contre une moyenne africaine de 791. On observe de très fortes disparités entre les différents pays de la région puisque, sur une échelle africaine, les Seychelles sont le pays le plus riche d'Afrique (avec un PIB par habitant d'environ 8 000 \$ E.U.) alors que le Burundi et l'Ethiopie (avec un PIB par habitant respectivement de 85 et 90 \$ E.U.) sont parmi les plus pauvres³⁴.

Les disparités observées au regard de l'Indice de Développement Humain (IDH) sont également très fortes : les Seychelles se situent parmi les pays à haut niveau de développement humain ($IDH > 0,8$), Maurice, les Comores, l'Ouganda et le Zimbabwe appartiennent aux pays intermédiaires ($0,5 < IDH < 0,8$) tandis que les autres pays de la région (Burundi, Djibouti, Ethiopie, Erythrée, Kenya, Madagascar, Malawi, Mozambique, Rwanda, Tanzanie et Zambie) sont associés au groupe des pays avec un indice de développement humain faible ($IDH < 0,5$).

Pour ce qui concerne la pandémie du VIH/SIDA, le taux de prévalence est relativement proche de la moyenne africaine (respectivement 7,9% et 7,5%). Sur ce plan aussi, la région est très hétérogène avec des taux très faibles pour les Comores (0%), les Seychelles (0%), Maurice (0,1%) - pays relativement protégés grâce à leur statut insulaire-, la Somalie (1%) et des taux bien plus élevés au Mozambique (12,2%), au Malawi (14,2%), en Zambie (16,5%) et au Zimbabwe (24,6%). Globalement, le taux de prévalence augmente lorsque l'on se rapproche des pays d'Afrique Australe, les plus touchés au monde par l'épidémie du VIH.

Burundi

Comores

Djibouti

Erythrée

Ethiopie

Kenya

Madagascar

Malawi

Maurice

Mozambique

Ouganda

**République-Unie de
Tanzanie**

Rwanda

Seychelles³³

Somalie³³

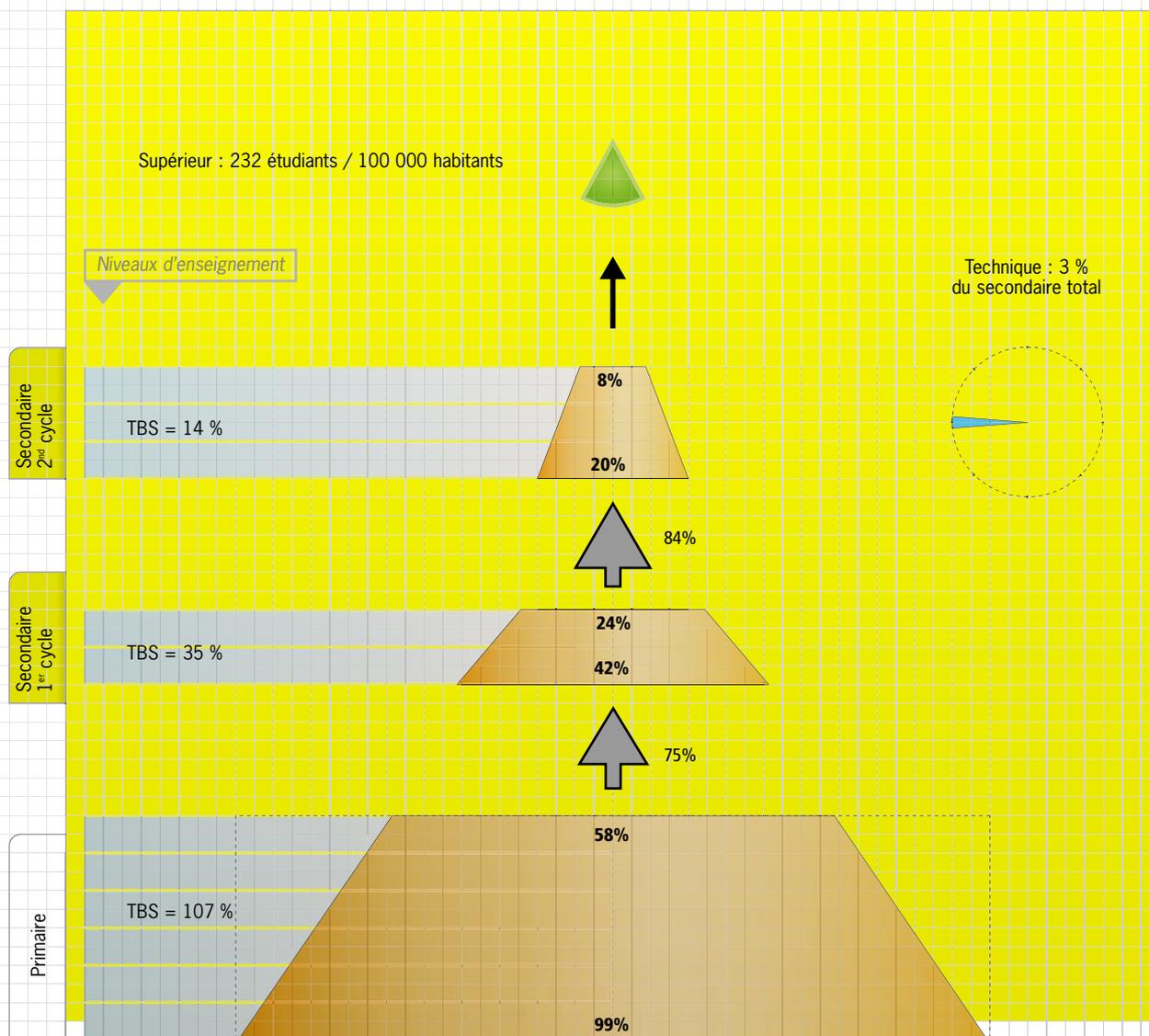
Zambie

Zimbabwe

33 Les données statistiques concernant les Seychelles et la Somalie sont très parcellaires et ne permettront pas une analyse complète de la situation de ces pays.

34 A noter que cette valeur n'est pas disponible pour la Somalie.

ANNÉE 2003 / 2004



Note : la pyramide moyenne « Afrique de l'Est » est construite à partir des données du Burundi (2003/04), des Comores (2003/04), de Djibouti (2003/04), de l'Erythrée (2003/04) de l'Ethiopie (2004/05), du Kenya (2003/04), de Madagascar (2003/04), du Malawi (2003/04), de Maurice (2003/04), du Mozambique (2003/04), du Rwanda (2000/01), de l'Ouganda (2003/04), de la Tanzanie (2004/05), de la Zambie (2003/04) et du Zimbabwe (2002/03). Les données des Seychelles, et de la Somalie sont insuffisantes pour construire les diagrammes de flux correspondants.

Pyramide éducative de l'Afrique de l'Est

Prise globalement la pyramide éducative de la région montre les principales caractéristiques suivantes :

- i) **L'accès en 1^{ère} année du primaire est quasi universel mais la rétention en cours de cycle est moins bonne que dans les autres régions d'Afrique.** En conséquence, le taux d'achèvement du primaire moyen n'atteint que 58% (contre 64% en moyenne pour l'ensemble de l'Afrique).
- ii) On observe également des **abandons massifs en cours de cycle pour les autres ordres d'enseignement.** Au 1^{er} cycle du secondaire environ 43% des élèves abandonnent avant la fin (contre une moyenne de 25% pour l'ensemble de l'Afrique) et au 2nd cycle, le phénomène est encore plus marqué (60% d'abandons contre 38% pour l'Afrique). **La régulation des flux d'élèves au secondaire est donc globalement une auto-régulation,** elle ne semble pas véritablement choisie comme le montre le taux de transition très élevé observé entre le 1^{er} et le 2nd cycle (84% contre 66% en moyenne sur l'Afrique). Autrement dit, les abandons en cours de cycle (« subis » par le système) sont plus fréquents que ceux observés entre les deux cycles (« choisis » par des politiques).
- iii) En revanche, les pays de la région exercent en moyenne **une sélection plus sévère qu'ailleurs pour l'entrée au 1^{er} cycle du secondaire général** (75% de taux de transition contre 84% en moyenne sur l'Afrique). Cette sélection accrue n'est pas compensée par un accueil plus grand dans l'enseignement technique/professionnel puisqu'au contraire seulement 3% des élèves du secondaire sont inscrits dans ce type de formation contre 12% en moyenne en Afrique.
- iv) Résultante de la forte déperdition d'élèves tout au long du parcours scolaire, **on compte seulement 232 étudiants pour 100 000 habitants en Afrique de l'Est contre un chiffre de 905 globalement sur l'Afrique.** Cependant ce retard par rapport au reste de l'Afrique n'est pas forcément dommageable dans une perspective d'adéquation formation-emploi. En effet, dans bon nombre de pays d'Afrique de l'Est, le secteur moderne de l'emploi (celui qui doit absorber les formés du supérieur) est très étroit et son élargissement ne sera que progressif.

Ceci étant dit, il existe, tout comme pour les autres régions, de grandes disparités à l'intérieur de la région. On peut classer les seize pays avec données disponibles en quatre groupes :

- **Les systèmes éducatifs les plus avancés (Maurice, Kenya, Seychelles³⁵ et Zimbabwe) :** la SPU y est atteinte ou presque, et les autres cycles d'enseignement sont plus développés que dans les autres pays de la région.
- **Les systèmes éducatifs dont le mode de croissance semble sur la bonne voie (Ouganda, Tanzanie et Zambie).** Ces pays montrent i) un accès universel au primaire, ii) une meilleure rétention en cours de cycle que dans les autres pays et iii) une régulation des flux d'élèves qui semble « choisie » plutôt que « subie ». Même si la réalisation de la SPU en 2015 reste encore un défi, la forme de la pyramide éducative de ces pays montre une véritable priorité pour l'Objectif de Développement du Millénaire (ODM) avec l'idée que le développement massif des niveaux post-primaire se fera une fois la SPU bien avancée.
- **Les systèmes éducatifs avec un accès au primaire universel mais une très mauvaise rétention en cours de cycle** (au primaire mais également dans les autres cycles). A l'intérieur de ce groupe on peut distinguer deux sous-ensembles de trois pays chacun. Au **Burundi**, au **Rwanda** et au **Mozambique** on observe i) une réelle sélection des élèves à l'entrée de chaque cycle du secondaire, et ii) une priorité plus marquée pour l'enseignement technique/professionnel qui constitue alors une voie alternative aux élèves « régulés » de l'enseignement général. Au contraire, en **Ethiopie**, au **Malawi** et à **Madagascar**, la déperdition d'élèves a lieu en majorité à l'intérieur des cycles d'enseignement et il ne semble pas exister de politique de régulation des flux d'élèves entre les cycles.
- **Les systèmes éducatifs les moins développés (Comores, Djibouti et Erythrée).** Ces pays montrent encore des problèmes d'accès en 1^{ère} année du primaire, en plus de ceux de rétention en cours de cycle. Les enseignements technique/professionnel et supérieur sont également peu développés. Il n'y a pas, pour l'instant dans ces pays, de sélection à l'entrée de chaque cycle du secondaire.

³⁵ Même si les données ne sont que parcellaires pour les Seychelles, les éléments disponibles pour ce pays le classe dans ce groupe.

Profil Afrique de l'Est

Indice africain de développement de l'EPT. L'indice moyen EPT+ s'établit à 65,5, soit une valeur très au-dessus de la moyenne africaine (56,3). En décomposant l'indice suivant ses différents paramètres, il apparaît que la région i) obtient de meilleurs résultats que la moyenne africaine sur la parité entre filles et garçons (93% contre 90%), sur la qualité de l'éducation primaire (indice de 55 points contre 51) et sur les taux d'alphabétisation des adultes (67% contre 61%) et ii) observe **un retard sur l'objectif phare de l'EPT (également repris comme ODM) : le taux d'achèvement du primaire ne vaut en moyenne que 58% dans la région contre 64% en moyenne sur l'ensemble du continent.**

Offre scolaire aux différents niveaux d'études. La couverture scolaire dans les pays d'Afrique de l'Est est globalement similaire à la moyenne africaine : l'espérance de vie scolaire s'établit en moyenne à 6,7 années de scolarisation (contre 6,8 en Afrique). Cependant, la comparaison niveau par niveau montre des différences plus marquées avec la moyenne africaine. Au primaire, l'offre éducative moyenne en Afrique de l'Est est supérieure à ce qui est observé en moyenne en Afrique (TBS³⁶ de 107% contre 98%). En revanche, la tendance est inversée sur les niveaux post-primaires : au 1^{er} cycle du secondaire le TBS moyen en Afrique de l'Est n'atteint que 35% (contre 48% en moyenne en Afrique), au 2nd cycle il s'établit à seulement 14% (contre 23%). Enfin, le nombre moyen d'étudiants pour 100 000 habitants ne vaut que 232 en Afrique de l'Est contre 905 sur l'ensemble du continent.

Efficacité interne au primaire. Le rendement interne des systèmes éducatifs de la région est en moyenne égal à ce qui est observé globalement sur le continent, c'est-à-dire faible. Le coefficient d'efficacité interne moyen du primaire s'établit à 69%, ce qui signifie que 31% des ressources sont utilisées pour payer des années redoublées ou bien des années d'études d'enfants abandonnant avant la fin du cycle (et qui donc ont très peu de chances d'être alphabétisés durablement). Cependant, cette moyenne ne doit pas cacher les fortes disparités à l'intérieur de la région. L'Afrique de l'Est compte parmi elle à la fois le pays le plus efficace en la matière (les Seychelles) et le pays le moins efficace (le Malawi où le taux d'abandon en cours de cycle primaire atteint 76%).

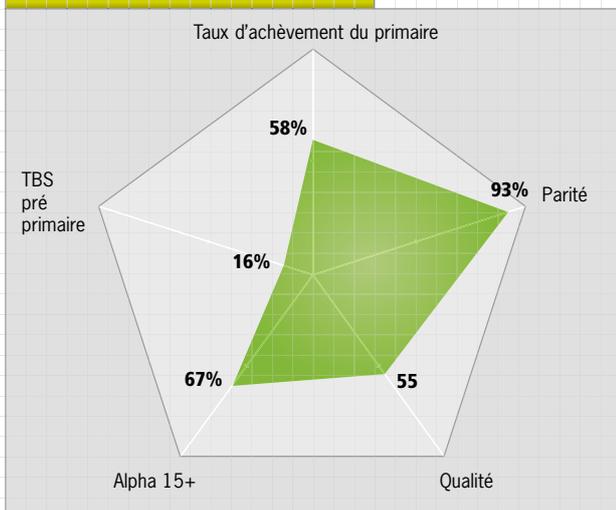
Efficience quantitative. L'efficience quantitative, mesurée en rapportant l'espérance de vie scolaire (indicateur de résultats) à la part du PIB consacrée aux dépenses publiques (indicateur de ressources), est similaire en Afrique de l'Est à ce qui s'observe sur le reste du continent. En moyenne 1 point de pourcentage du PIB alloué à l'éducation est associé à 1,7 années de scolarisation. Les disparités sont cependant criantes à l'intérieur de la région. Alors qu'un pourcent du PIB est associé à quatre années de scolarisation en Zambie, il ne correspond qu'à une année de scolarisation au Burundi, pays le moins efficace d'Afrique.

Equité dans la distribution des ressources publiques d'éducation. En combinant les indicateurs de scolarisation et les coûts unitaires aux différents niveaux d'enseignement on obtient un indicateur de concentration des ressources publiques par les plus éduqués (ceux qui font les études les plus longues). Cet indicateur, calculé globalement sur l'Afrique de l'Est, ne s'écarte pas de manière significative de la moyenne africaine. Les 10% d'Africains de l'Est les plus éduqués s'approprient 41% des ressources publiques d'éducation (contre 39% pour la moyenne continentale). Cet indicateur varie cependant grandement d'un pays à l'autre : de 19% à Maurice à 68% au Rwanda, pays du continent où les ressources publiques sont le plus appropriées par les individus qui font les études les plus longues.

36 Voir en annexe l'interprétation de cet indicateur.

Indice africain de développement EPT 62.4
Indice africain de développement EPT+ 65.5

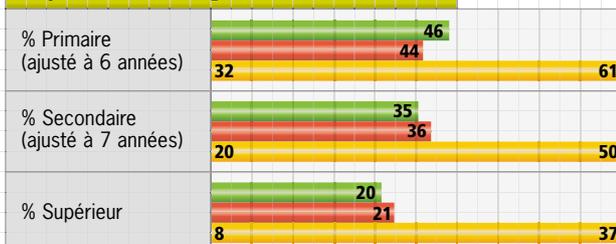
Indicateurs EPT



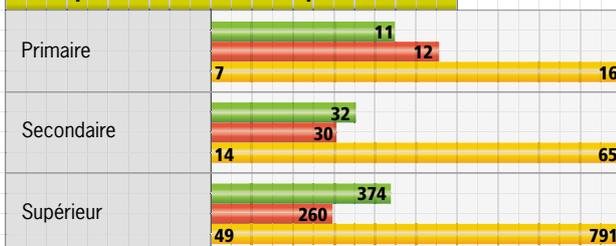
Mobilisation des ressources domestiques



Répartition du budget éducation



Coût par élève en % du PIB par habitant



Appropriation des ressources publiques d'éducation

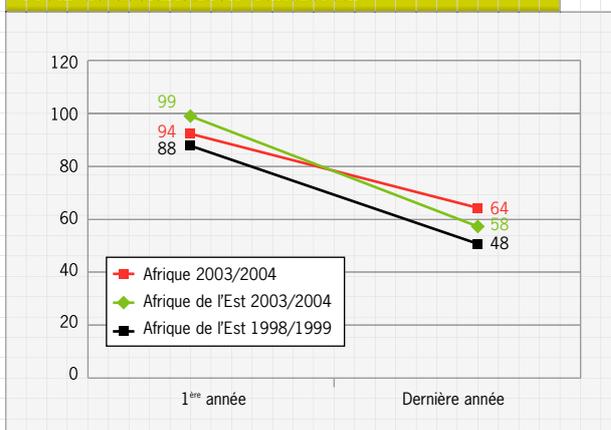


Contexte démographique et macro-économique (2003)

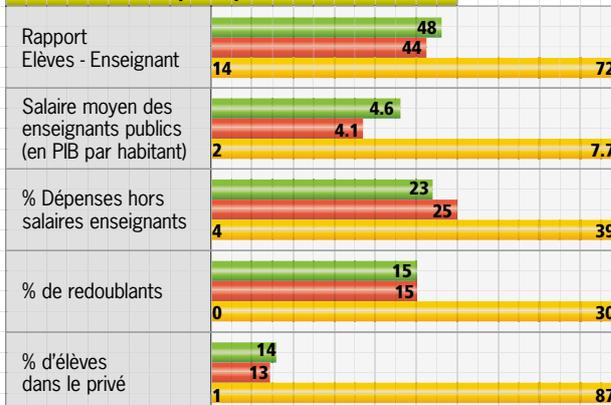
PIB par habitant (\$ E.U.)	305
Population totale (000)	266 160
% de la population d'âge scolaire (primaire)	17.6
Prévalence VIH/SIDA (15-49 ans)	7.9 %
IDH (classement)	ND

INDICATEURS FAST TRACK (Primaire)

Profil de scolarisation transversal



Paramètres de politique éducative



Légende

Afrique de l'Est	ND :
Moyenne pays africains	Donnée
Minimum-Maximum pays Afrique de l'Est	Non Disponible



La situation des systèmes éducatifs en Afrique de l'Est

Les disparités en matière de résultats au regard des objectifs EPT

› Petite enfance (objectif EPT n°1).

Le développement du cycle pré-primaire reste faible dans la région (TBS moyen de 16%, similaire à la moyenne continentale). Cependant, le TBS varie suivant les pays de moins de 2% à plus de 100%. Les 13 pays disposant de données peuvent être classés ainsi³⁷ : i) Maurice et les Seychelles affichent une couverture au préscolaire universelle ou quasi-universelle (TBS de 100% ou quasiment), ii) La Tanzanie (29%), le Zimbabwe (43%) et le Kenya (53%) affichent des résultats significativement meilleurs que la moyenne continentale, iii) L'Erythrée (7%) et Madagascar (10%) montrent une couverture faible et iv) six pays (par ordre croissant³⁸, Burundi, Djibouti, Ouganda, Ethiopie, Rwanda et Comores) ont un préscolaire embryonnaire (TBS inférieur à 4%).

› Taux d'achèvement du primaire (objectif EPT n°2).

Sur ce plan, les disparités inter-pays sont également flagrantes, le TAP variant de 30 à 100%. Alors que Maurice, le Kenya et le Zimbabwe ont atteint ou presque la scolarisation primaire universelle (TAP supérieur à 80%), six pays (Comores, Tanzanie, Ethiopie, Ouganda, Malawi et Zambie) présentent un taux d'achèvement aux environs de la moyenne continentale (entre 50% et 70%) et six autres (Djibouti, Mozambique, Burundi, Rwanda, Erythrée, Madagascar) sont encore loin de la SPU avec un TAP inférieur à 50%.

› Alphabétisation de la population âgée de plus de 15 ans (objectif EPT n°4).

Le taux d'alphabétisation varie dans la région de 42% à 92%. Parmi les seize pays avec données, cinq (Madagascar, Kenya, Maurice, Zimbabwe, Seychelles) affichent un taux supérieur à 70%, neuf (Comores, Erythrée, Burundi, Malawi, Rwanda, Djibouti, Ouganda, Zambie, Tanzanie) présentent un taux d'alphabétisation moyen (entre 55 et 70%) et deux (Ethiopie et Mozambique) ont moins de la moitié de leur population adulte alphabétisée.

› Parité des sexes dans l'enseignement primaire (objectif EPT n°5).

L'indice de parité varie dans la région de 79% à plus de 100%. Six pays (Zimbabwe, Ouganda, Maurice, Seychelles, Rwanda et Malawi) ont atteint ou quasiment atteint l'objectif de parité entre les sexes. Quatre autres (Kenya, Zambie, Madagascar et Tanzanie) en sont proches, avec un indice de parité compris entre 95 et 97%. Enfin, les six autres pays avec données (Djibouti, Erythrée, Burundi, Mozambique, Ethiopie et Comores) sont encore éloignés de l'objectif, avec un indice de parité compris entre 79 et 88%³⁹.

Enfin, il est important de remarquer ici que si les disparités suivant le genre restent problématiques, les disparités suivant d'autres caractéristiques (comme le milieu de résidence et le niveau socio-économique) sont encore plus élevées. A titre d'exemple, en Ethiopie, l'indice de

37 Notons cependant que ce classement doit être pris avec précaution dans la mesure où la définition de ce cycle d'enseignement peut varier d'un pays à l'autre.

38 Dans la suite du texte les noms de pays seront également listés par ordre croissant de la valeur de l'indicateur considéré.

39 Notons que ces pays sont également les plus en retard en termes d'achèvement du cycle primaire (pris globalement sans distinction de sexe) ; il est à espérer, à l'instar de ce qui s'est passé dans les pays les plus avancés, que la progression vers l'achèvement du primaire permettra, de façon mécanique, de combler une grande partie des disparités de scolarisation entre filles et garçons.

parité suivant le niveau de richesse (calculé en rapportant le TBS primaire des enfants issus des ménages les 20% les plus pauvres à celui des enfants issus des ménages les 20% les plus riches) s'établit à seulement 65%.

› **Qualité ou effectivité des apprentissages (objectif EPT n°6).**

La région présente en moyenne sur ce plan un meilleur résultat que le reste du continent. Cependant, cette affirmation n'est pas valable pour tous les pays de la région. Parmi les 14 pays pour lesquels l'indicateur⁴⁰ est disponible, sa valeur varie de 39 à 69%. Trois pays (Burundi, Rwanda et Seychelles) affichent une valeur parmi les meilleurs d'Afrique, sept autres (Zimbabwe, Ouganda, Kenya, Maurice, Madagascar, Mozambique et Tanzanie) présentent un indice compris entre 51 et 60 (supérieur à la valeur moyenne africaine de 51) et les quatre pays restants (Zambie, Malawi, Ethiopie et Comores) se distinguent par un indice inférieur à la moyenne africaine.

Les disparités en matière de politiques éducatives

› **Sur le contexte macro-fiscal et l'effort budgétaire en faveur de l'éducation**

En moyenne des ressources fiscales plus faibles qu'ailleurs, compensées par une priorité budgétaire plus marquée pour l'éducation mais des différences importantes entre pays

La région dispose d'une assiette fiscale plus petite que les autres régions d'Afrique : les ressources de l'Etat représentent en moyenne en Afrique de l'Est 19% du PIB (contre 22% pour la moyenne africaine). Cependant, la relative rareté des ressources publiques est compensée par une plus grande priorité budgétaire pour l'éducation : en moyenne en Afrique de l'Est, les dépenses d'éducation représentent 20% des ressources de l'Etat (contre 18% en moyenne sur l'Afrique).

Ceci étant dit, les pays de la région divergent grandement tant sur le taux de pression fiscale que sur la priorité budgétaire accordée à l'éducation. Au final les dépenses publiques d'éducation varient de 1,9% à 7,1% du PIB. Les 15 pays de la région avec données peuvent être classés en quatre catégories : i) ceux qui jouissent à la fois d'une assiette fiscale et d'un arbitrage pour l'éducation plus favorables que la moyenne régionale (Kenya et Zimbabwe), ii) ceux qui pâtissent d'un contexte macro-économique et fiscal difficile mais qui compensent avec une priorité budgétaire accrue pour le secteur de l'éducation (Madagascar, Mozambique, Ouganda et Tanzanie), iii) ceux qui, à l'inverse, sont aidés par le contexte fiscal mais affichent une priorité moindre pour l'éducation (Burundi, Comores, Erythrée, Ethiopie, Malawi, Seychelles) et enfin iv) ceux qui, en plus de subir un contexte fiscal difficile, allouent à l'éducation une part du budget légèrement inférieure à ce qui est observé en moyenne dans la région (Maurice, Rwanda et Zambie).

› **Sur la ventilation intra-sectorielle des dépenses d'éducation**

Des allocations de ressources par niveau d'enseignement très variables d'un pays à l'autre et pas toujours en ligne avec la forme de la pyramide éducative

Globalement, la priorité budgétaire pour le cycle primaire est légèrement plus marquée que dans les autres régions d'Afrique. En Afrique de l'Est, en moyenne 46% des dépenses courantes d'éducation sont allouées au cycle primaire (contre 44% pour la moyenne continentale). Cependant cette valeur reste inférieure à ce qui est recommandé dans le cadre de l'initiative Fast Track (50%, valeur moyenne observée dans les pays les plus performants pour atteindre la SPU). Les parts allouées au secondaire et au supérieur se situent, en moyenne dans la région, à des valeurs très proches de celles observées globalement sur le continent (35% pour le secondaire et 20% pour le supérieur contre respectivement 36% et 21%). Notons que, tout comme pour la plupart des autres pays africains, les pays d'Afrique de l'Est (à l'exception des Comores) accordent des

40 Voir en annexe l'explication du calcul de cet indicateur.

allocations publiques à l'enseignement supérieur beaucoup plus élevées que ce qui est observé dans des pays hors Afrique ayant des niveaux de développement similaire (14%).

Autour des chiffres moyens régionaux, les écarts entre pays sont importants : la part du primaire varie dans la région de 32% (en Erythrée) à 61% (au Zimbabwe). La part du secondaire s'étend de 20% (au Rwanda) à 50% (en Erythrée) et celle du supérieur de 8% (aux Comores) à 37% (au Rwanda). Dans certains pays, il y a certainement lieu de se demander si la ventilation des dépenses publiques d'éducation est en ligne avec la forme de la pyramide éducative. En effet, dans certains pays encore très éloignés de la SPU, la part allouée au primaire semble très faible. C'est le cas des Comores, de l'Erythrée, du Burundi, du Mozambique et du Rwanda, pays dans lesquels à la fois le TAP et la part allouée au primaire sont inférieurs à 50%. Dans les deux premiers pays, le manque de priorité budgétaire pour le primaire profite au secondaire et, dans les trois derniers, cela profite au supérieur. A l'inverse, la part allouée au primaire au Zimbabwe (61%) semble très élevée pour un pays ayant presque atteint la SPU et qui doit donc mobiliser maintenant des ressources suffisantes pour les niveaux post-primaires.

› Sur l'arbitrage quantité/ dépense unitaire (par niveau d'enseignement)

Des arbitrages actuels très différents d'un pays à l'autre qui montrent des marges de manœuvre différentes pour atteindre une scolarisation primaire universelle de qualité

En moyenne, une année d'études primaires d'un élève de la région coûte 11% du PIB par habitant, celle d'un élève du secondaire 32% du PIB par habitant. Ces chiffres sont similaires à la moyenne continentale. En revanche, le coût unitaire moyen d'une année d'étudiant est en Afrique de l'Est plus élevé (354% du PIB par habitant contre 260% pour la moyenne continentale)⁴¹.

Les différences entre pays sont une fois de plus très marquées. Elles sont croissantes avec le niveau d'enseignement. Le coût unitaire varie dans le primaire d'un facteur 1 à 2 (de 7% du PIB par habitant en Zambie à 16% au Zimbabwe et en Tanzanie), dans le secondaire d'un facteur 1 à 5 (de 14% du PIB par habitant à Maurice à 65% au Burundi) et dans le supérieur d'un facteur 1 à 16 (de 49% à Maurice à 791% au Mozambique).

Tous les systèmes font face à un arbitrage (subi par le système ou choisi par les décideurs) entre la couverture scolaire et le coût unitaire (qui est censé financer la qualité). Pour le cycle primaire, l'objectif d'une scolarisation universelle de qualité implique que les pays éloignés de la SPU et dépensant trop par élève devront effectuer des gains d'efficacité (une réduction des coûts unitaires) pour permettre l'atteinte de l'ODM. C'est le cas du Burundi, de la Tanzanie et dans une moindre mesure de l'Éthiopie. Inversement, les pays présentant à la fois un faible coût unitaire et un faible indicateur de qualité (la Zambie et le Malawi et dans une moindre mesure l'Ouganda et le Kenya) ont probablement des marges de manœuvre pour améliorer la qualité en allouant plus de ressources pour chaque élève.

› Sur la composition du coût unitaire (au niveau primaire⁴²).

Des politiques éducatives très différentes d'un pays à l'autre, dans certains cas incompatibles avec l'objectif d'une SPU de qualité en 2015

41 Ceci s'explique au moins en partie par le fait que les systèmes d'enseignement supérieur de la région sont globalement moins développés qu'ailleurs et qu'ils profitent moins qu'ailleurs d'économies d'échelle.

42 Pour les autres niveaux, les données ne sont pas disponibles pour un nombre suffisant de pays.

Comparativement au reste de l'Afrique, la région se démarque globalement par i) un taux d'encadrement moyen moins bon (48 élèves par maître contre 44 pour la moyenne continentale), ii) des salaires enseignants plus élevés (4,6 unités de PIB par habitant contre 4,1) et iii) des dépenses courantes hors salaires enseignants légèrement moins élevées (23% du total des dépenses courantes contre 25%).

Le rapport élèves-maître varie dans la région d'un facteur 1 à 5 (de 14 aux Seychelles à 72 en

Ethiopie), les salaires enseignants d'un facteur 1 à 4 (de 2 fois le PIB par habitant aux Seychelles à 8 fois en Erythrée) et les dépenses hors salaires enseignants d'un facteur 1 à 9 (de 4% des dépenses courantes au Kenya à 39% à Madagascar).

Sur les 16 pays avec données, 10 d'entre eux présentent un taux d'encadrement moins bon que le rapport de 40 élèves par maître recommandé dans l'initiative Fast Track (valeur observée en moyenne chez les pays les plus performants). Dans quatre pays (Ethiopie, Malawi, Mozambique et Rwanda) le rapport moyen est même supérieur à 60. Dans la mesure où ces valeurs sont incompatibles avec un enseignement de qualité, il est certain qu'un rééquilibrage des arbitrages dans l'utilisation des ressources (par une rationalisation des salaires ou par une rationalisation des autres dépenses courantes suivant les pays) sera nécessaire dans ces pays pour être au rendez-vous de la SPU.

› Sur la gestion administrative et pédagogique

Des marges de progrès pour améliorer la cohérence de l'allocation des ressources et améliorer la relation entre moyens reçus par les écoles et apprentissages des élèves

En moyenne sur les huit pays de la région avec données disponibles, 29% des affectations d'enseignants dans les écoles s'effectuent sur un autre critère que celui du nombre d'élèves (contre 26% pour la moyenne africaine). Ce degré d'aléa dans les affectations varie de 15% au Mozambique à 51% au Burundi (le plus mauvais résultat en Afrique). Les pays africains les plus performants sur ce plan affichent des degrés d'aléa inférieurs à 10% ; il existe donc des marges de progrès possibles dans la plupart des pays d'Afrique de l'Est. Le tableau ci-dessous présente la valeur de l'aléa pour les différents pays.

Degré d'aléa dans les allocations d'enseignants au cycle primaire :

Burundi	51	Mozambique	15	Moyennes :	
Ethiopie	29	Rwanda	21		
Madagascar	28	Ouganda	34	Afrique de l'Est	29
Malawi	34	Zambie	20	Afrique	26

De plus, la relation entre ressources disponibles dans les écoles et résultats obtenus par les élèves est soit inexistante soit très faible. Ceci signifie que d'énormes progrès sont nécessaires dans le domaine de la gestion pédagogique pour mettre en place des systèmes dans lesquels les ressources (humaines, matérielles et financières) se transforment effectivement en résultats.

Conclusion : les défis de la région Afrique de l'Est

L'Afrique de l'Est fait face au double défi de la SPU (dans un contexte d'une croissance démographique toujours forte) et de politiques éducatives pour les niveaux post-primaires en ligne avec l'intérêt collectif. Le rendement social très élevé de l'éducation de base tant sur le plan humain qu'économique invite à recommander un financement public (national et international notamment via l'initiative Fast Track) pour assurer une offre scolaire gratuite (au moins au niveau primaire) et stimuler une demande encore trop fragile dans beaucoup de pays pour permettre la SPU. Pour les niveaux post-éducation de base, les rendements sociaux moindres, la faiblesse de l'efficacité en termes d'insertion sur des marchés de l'emploi (souvent étroits dans leur secteur moderne), et le fait qu'ils profitent actuellement essentiellement aux plus nantis invitent à discuter de la question du partage du financement, surtout dans les contextes de relative rareté et de concurrence pour les ressources publiques.

Toutefois, si les 17 pays de la région divergent largement en termes i) de développement économique, ii) de développement de leur système éducatif, iii) de ressources mobilisées pour le secteur et iv) d'utilisation des ressources, ils diffèrent également en termes de contraintes et de marges de manœuvre et donc font face à des défis différents.

› **Les défis des pays les plus avancés (Kenya, Maurice, Seychelles et Zimbabwe)**

Ces pays, qui ont atteint ou quasiment atteint la SPU, font maintenant face à des défis en ce qui concerne la partie haute de leur pyramide éducative. Ceci passe certainement par la recherche de stratégies aux niveaux secondaire, technique/professionnel et supérieur facilitant l'émergence de filières et types d'enseignements permettant un meilleur accès à l'emploi et une augmentation de leur productivité, conditions nécessaires pour une meilleure contribution des individus formés à la croissance économique.

› **Les défis des autres pays**

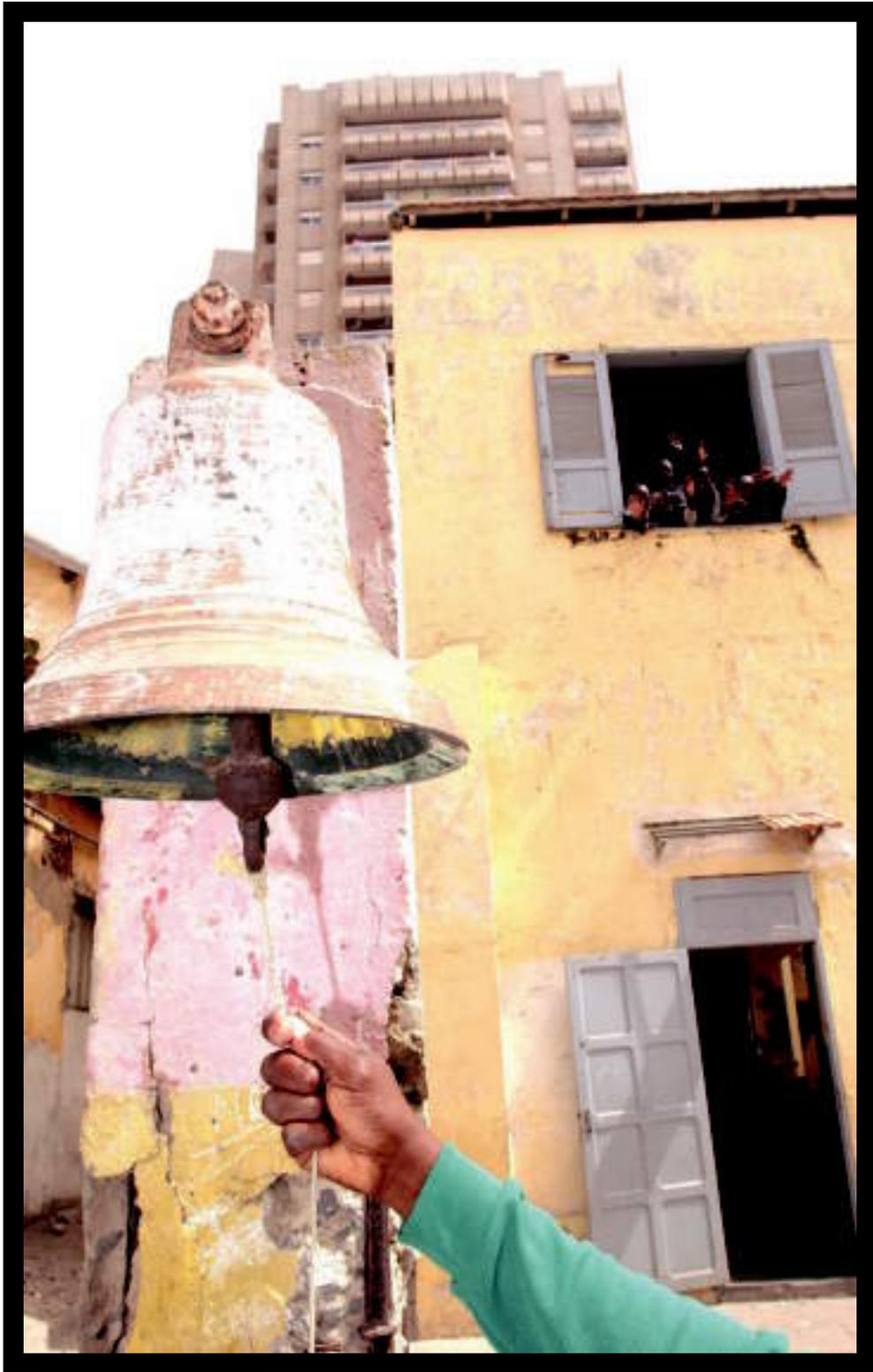
Pour les autres pays de la région, pour lesquels la SPU n'est pas encore une réalité, la nécessité sur le court et moyen terme d'une réelle priorité pour l'éducation primaire ne fait pas de doute. Ceci implique, à des degrés divers suivant les pays :

- i) **Une priorité budgétaire marquée pour l'éducation et pour le cycle primaire en particulier.** Les valeurs références du cadre de l'initiative Fast Track (20% des ressources publiques pour l'éducation et 50% de ces ressources pour le primaire) apparaissent comme des minima qu'il convient d'atteindre dans les pays pour lesquels ce n'est pas encore le cas.
- ii) **La diminution des abandons en cours de cycle.** Même si quelques pays (Comores, Djibouti et Erythrée) affichent encore des problèmes d'accès en 1^{ère} année du primaire, le frein majeur à la SPU réside dans la faible rétention des élèves. Son amélioration nécessite des actions tant sur l'offre (permettre à tous les élèves de pouvoir suivre un cycle complet) que sur la demande (incitations à la scolarisation pour les populations les plus fragiles).
- iii) **Des arbitrages entre quantité et dépense unitaire en adéquation avec l'objectif d'une SPU de qualité.** Des coûts unitaires trop élevés empêchent la réalisation de la SPU et des coûts unitaires trop faibles pénalisent la qualité. Chaque pays dispose de marges de manœuvre différentes qu'il est nécessaire d'exploiter pour atteindre des équilibres compatibles avec la réalisation des deux grands objectifs.
- iv) **Une régulation des flux d'élèves pour un développement harmonieux de la pyramide éducative.** Dans bon nombre de pays, il convient de passer d'un système de régulation subie (les abandons en cours de cycle) à une régulation choisie (sélection à l'entrée de chaque cycle) en fonction des capacités logistiques et financières d'absorption des niveaux post-primaires. Ceci permettrait de stopper la détérioration des conditions d'enseignement (et si possible même de les améliorer), observée malheureusement dans bon nombre de pays aux niveaux secondaire et supérieur.

› **Le défi de l'amélioration de la gestion**

Des ressources et des politiques adéquates sont insuffisantes si elles ne sont pas accompagnées d'une mise en œuvre efficace. Les résultats observés dans la région en termes de gestion ne sont pas flatteurs : les ressources (en particulier les enseignants) ne sont pas toujours allouées dans les écoles en fonction des besoins et la liaison, à l'échelle des établissements, entre les moyens alloués et les résultats est faible, voire inexistante. D'une manière générale, on voit la nécessité de passer à un pilotage au niveau local davantage axé sur les résultats. Bon nombre de pays pourraient s'inspirer des innovations intéressantes en la matière⁴³, fondées sur i) l'instauration d'une culture de l'évaluation, ii) le renforcement de l'imputabilité des acteurs et de la transparence et iii) le renforcement du rôle des communautés locales et des parents dans la gestion de l'école.

43 Voir notamment les avancées de l'initiative AGEPA (Amélioration de la Gestion dans les Pays Africains) de la Banque mondiale



AFRIQUE AUSTRALE

i n t r o d u c t i o n

La région Afrique Australe présente une configuration géographique particulière dans la mesure où deux des cinq pays qui la composent, le Lesotho et le Swaziland, sont peu étendus au regard des trois « géants » que sont le Botswana, la Namibie et l'Afrique du Sud, et enclavés au sein de l'Afrique du Sud. La région regroupe 53,5 millions d'habitants dont 46,9 en Afrique du Sud. La population scolarisable y représente 15,6% de la population totale, valeur influencée par le géant sud africain qui présente la plus forte population scolarisable en valeur absolue mais la plus faible en valeur relative (15,2%). Sur les quatre autres pays, le ratio varie de 17,8% au Botswana à 20,4% en Namibie, marquant une transition démographie non réalisée.

Par ailleurs, les pays d'Afrique Australe font partie de l'épicentre mondial de la pandémie du VIH/SIDA⁴⁴, et présentent des niveaux de prévalence très élevés. Ainsi l'Afrique du Sud enregistre les niveaux de prévalence les plus élevés de son histoire (29,5% de prévalence chez les femmes enceintes), marquant une des évolutions les plus rapides et fortes du continent sur ces dix dernières années. Les autres pays présentent quant à eux des niveaux de prévalence tout aussi préoccupants : 21,3% en Namibie, 28,9% au Lesotho, 37,3% au Botswana et 38,8% au Swaziland, pays le plus touché au monde.

Le PIB par habitant est le plus élevé des cinq régions du continent, s'établissant à 3 368 \$ E.U, niveau fortement lié à l'importance du secteur minier dans la région. Cette moyenne régionale résulte toutefois d'une dispersion importante sur l'ensemble des cinq pays, allant de 598 \$ E.U au Lesotho, à 4 251 \$ E.U. au Botswana.

Le classement des cinq pays au regard de l'indicateur synthétique de développement humain du PNUD est en accord avec les tendances économiques et démographiques observées : le Lesotho et le Swaziland, avec un IDH respectif de 0,497 (rang 149/177) et 0,498 (rang 147/177) se situent parmi les pays à niveau de développement faible, tandis que la Namibie (0,627), le Botswana (0,565) et l'Afrique du Sud (0,658) se positionnent à des niveaux intermédiaires. Ces deux derniers pays sont toutefois en recul⁴⁵ dans le classement depuis 1990 - de respectivement 35 places pour l'Afrique du Sud et 21 pour le Botswana - tendance en partie liée à l'impact du VIH/SIDA.

Afrique du Sud

Botswana

Lesotho

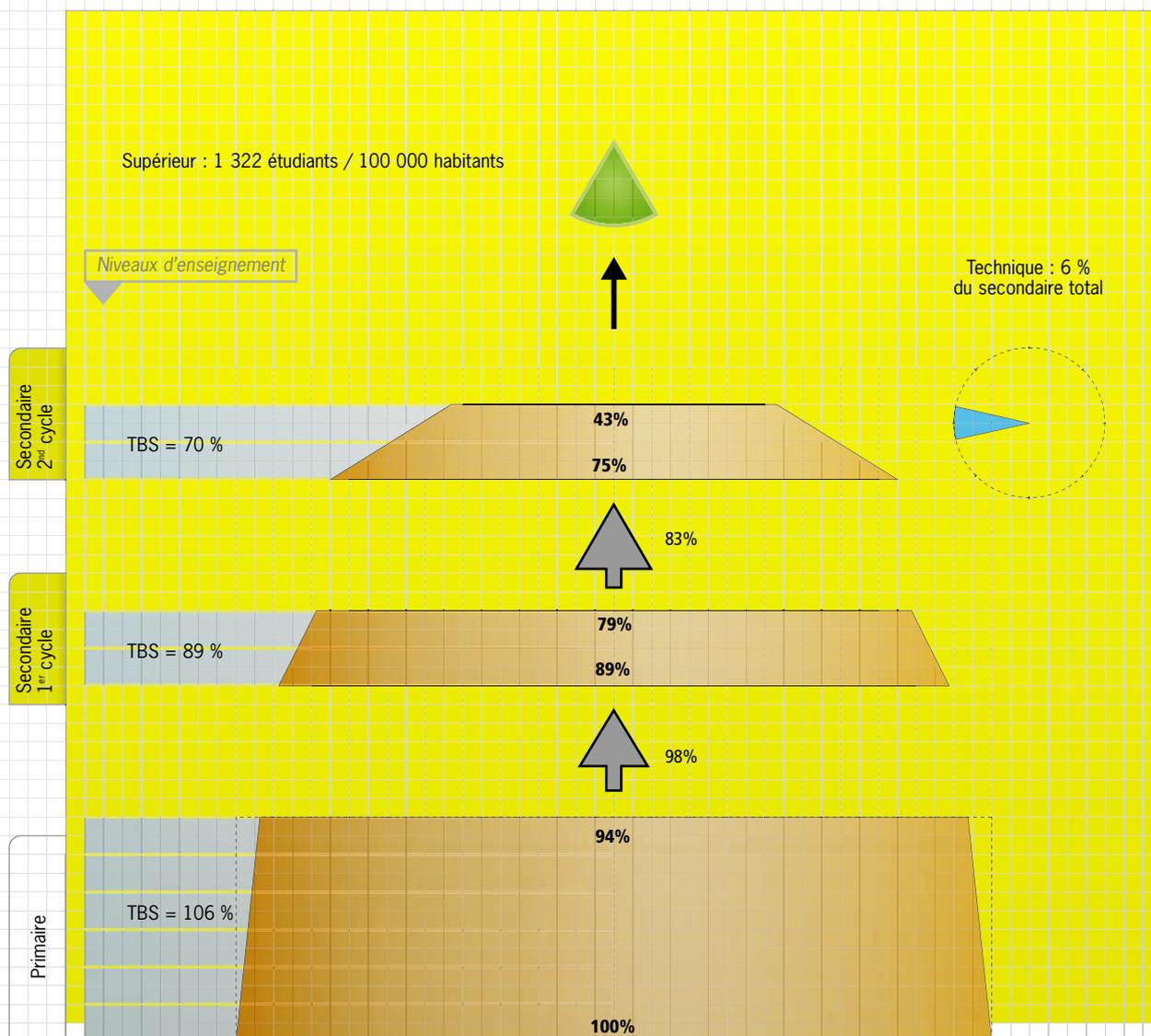
Namibie

Swaziland

44 OMS/ONUSIDA, 2005, Le point sur l'épidémie VIH/Sida, OMS.

45 PNUD, 2005, Rapport mondial sur le développement humain, PNUD.

ANNÉE 2002 / 2003



Note : la pyramide moyenne « Afrique Australe » est construite à partir des données de l'Afrique du Sud (2002/03), du Botswana (2003/04), du Lesotho (2003/04), de la Namibie (2002/03), du Swaziland (2002/03).

Pyramide éducative de l'Afrique Australe

La structure éducative moyenne de l'Afrique Australe est caractérisée par les éléments suivants :

- i) **l'accès au cycle primaire est universel** (100%) pour la zone dans son ensemble. Seule la Namibie présente un taux brut d'admission de 97%, valeur qui reste supérieure à la moyenne observée sur le continent (94%). **L'achèvement du cycle est presque universel**, avec une valeur moyenne de 94%, bien supérieure à la moyenne africaine de 64%. Toutefois, ce TAP régional est fortement tiré vers le haut par l'Afrique du sud (97%), pays ayant la plus forte population scolarisable et scolarisée, et le Botswana (92%). En effet, si la Namibie présente un achèvement du primaire élevé (85%), le Swaziland et le Lesotho demeurent des pays à achèvement moyen, avec respectivement un TAP de 61% et 70%, traduisant un niveau d'abandon élevé en cours de cycle primaire. L'amélioration de la rétention demeure un enjeu important pour ces deux pays afin d'atteindre l'objectif de scolarisation primaire universelle à horizon 2015.
- ii) **un niveau de transition entre les cycles plus élevé que celui observé sur la pyramide africaine moyenne** : 98% contre 84% entre le primaire et le 1^{er} cycle secondaire, 77% contre 66% entre les deux cycles de l'enseignement secondaire. Sur la partie « basse » du système éducatif, cette tendance est le résultat combiné d'un achèvement primaire quasi universel au Botswana et en Afrique du Sud, et d'une absence de mécanisme de régulation dans les trois autres pays (où la rétention en cours de cycle primaire est inférieure à la transition du primaire vers le secondaire 1^{er} cycle). Sur la partie « haute » du système éducatif, un mécanisme de régulation apparaît clairement au Botswana et en Namibie, pays qui observent un niveau de transition inférieur à la moyenne africaine. Par contre, un tel mécanisme semble inexistant dans les trois autres pays, particulièrement au Swaziland et au Lesotho.
- iii) **des taux d'accès au secondaire en conséquence, plus élevés que la moyenne** (89% contre 52% pour le 1^{er} cycle, 75% contre 26% sur le 2nd cycle). Ces valeurs moyennes sont toutefois tirées vers le haut par les pays proches de la scolarisation primaire universelle. Le Swaziland et le Lesotho sont, quant à eux, très proches des performances moyennes de l'Afrique, tant en ce qui concerne l'accès que l'achèvement des deux cycles de l'enseignement secondaire général. Les résultats en termes d'efficacité interne sont sensiblement meilleurs que ceux observés sur l'ensemble de l'Afrique en ce qui concerne le premier cycle, avec un pseudo taux d'abandon de 11% (il est de 25% en moyenne sur le continent), moyenne occultant les faibles performances du Lesotho (41%), du Swaziland (41%) et de la Namibie (29%). Sur le second cycle, la région affiche une performance en la matière légèrement en deçà de la moyenne africaine (43% contre 38%), reflétant uniquement la situation sud africaine (45% de pseudo taux d'abandon), puisque les autres pays affichent de meilleurs résultats que ceux observés en moyenne sur le continent.
- iv) **la part de l'enseignement technique et professionnel dans le secondaire est deux fois moins importante que la moyenne africaine** (13% des effectifs du secondaire en moyenne continentale, 6% en Afrique Australe). Cette tendance résulte d'une très faible couverture dans trois pays de la zone (2% en Namibie et au Lesotho, 1% pour le Swaziland) et de la prédominance numérique de l'Afrique du Sud (6%). Seul le Botswana se distingue des autres pays en se rapprochant de la moyenne continentale : les effectifs de l'enseignement technique correspondent à 14% des effectifs totaux du secondaire.
- v) **une couverture au niveau de l'enseignement supérieur parmi les plus élevées du continent** (1 322 étudiants/100 000 habitants pour une moyenne africaine de 755), allant de 339 au Lesotho à 1 530 pour l'Afrique du Sud, seul pays effectivement au dessus de la moyenne continentale.

Au regard des pyramides éducatives de la région Afrique Australe, on compte donc trois pays (Afrique du Sud, Botswana et Namibie) dont les taux d'achèvement du primaire sont proches de la SPU (ou qui l'ont déjà atteinte) et pour lesquels le défi du système éducatif se situe sur les niveaux post-primaires que ce soit en termes de couverture (Botswana), d'efficacité interne dans le 1^{er} cycle du secondaire (Namibie) ou le 2nd cycle (Afrique du Sud). En revanche, le Lesotho et le Swaziland, pays à taux d'achèvement moyens, ont des efforts à fournir pour améliorer la rétention au cycle primaire, l'efficacité interne au 1^{er} cycle du secondaire et surtout pour organiser la régulation des flux entre les cycles.

Profil Afrique Australe

Indice africain de développement de l'EPT. L'indice EPT, tenant compte des performances sur l'achèvement du primaire, l'alphabétisation et la parité selon le genre au primaire, s'établit à 84,8, soit le score le plus élevé du continent qui affiche une valeur moyenne de 57,6. Lorsque l'on rajoute la dimension qualité, on obtient une valeur EPT+ de 75,7, là encore de très loin supérieure à la moyenne continentale (56,3). Les résultats sont meilleurs sur toutes les composantes quantitatives de l'indice EPT. En revanche, du point de vue de la qualité, les résultats sont très légèrement inférieurs à la moyenne continentale (48 contre 50,6). Par ailleurs, la région Afrique Australe présente une très grande homogénéité de résultats sur les dimensions alphabétisation et parité selon le genre au niveau du cycle primaire.

Offre scolaire aux différents niveaux d'études. Le bon niveau d'offre scolaire est vérifié à chaque palier d'enseignement. Ainsi le TBS⁴⁶ s'établit à 32% pour le préscolaire, 106% pour le primaire, 89% pour secondaire 1^{er} cycle et 70% pour le 2nd cycle. La différence avec la moyenne africaine est peu marquée au niveau du primaire mais l'est particulièrement sur les cycles secondaires et préscolaire. Pour les cycles post-primaires, ceci tient au fait que l'atteinte de la scolarisation primaire universelle est très proche pour trois des cinq pays de la zone (dont le géant sud africain) et leur tendance à développer les autres niveaux d'enseignement est de fait plus marquée. Du point de vue de l'enseignement supérieur, l'Afrique Australe se place juste derrière l'Afrique du Nord avec 1 322 étudiants pour 100 000 habitants, essentiellement du fait des performances de l'Afrique du Sud.

Efficacité interne au primaire. Le rendement interne est en moyenne élevé au niveau de l'enseignement primaire et de fait bien meilleur que sur l'ensemble du continent : le taux de survie en dernière année s'établit à 76% (contre une valeur moyenne africaine de 68%) et le pourcentage de redoublants est de 12% (contre 15% sur l'ensemble du continent). L'amélioration de la rétention est une problématique générale de la zone, particulièrement importante au Swaziland qui affiche seulement 58% de survie au cycle primaire. Des efforts concernant la réduction des redoublements sont essentiels au Lesotho et au Swaziland, qui présentent les plus fortes valeurs de la sous région (18% et 16%).

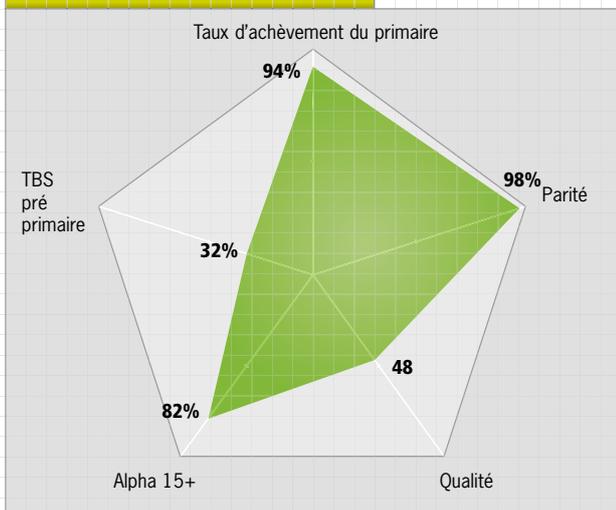
Efficience quantitative. L'effort public budgétaire sur l'éducation est, en valeur relative, proche de la moyenne africaine - 17% en Afrique Australe contre 18% en moyenne - mais repose sur une richesse nationale plus importante, assortie d'une base fiscale plus large : l'ensemble des ressources publiques représentent 32% du PIB contre 22% en moyenne. L'effort consenti pour l'éducation est donc supérieur à la moyenne (5,4% du PIB contre 4%) et se traduit en termes de résultats par une espérance de vie scolaire (EVS) de 9,6 années, chiffre parmi les plus élevés du continent africain. L'indicateur d'efficience quantitative (rapport entre l'EVS et l'effort public en% du PIB) s'établit alors à 1,7, chiffre légèrement supérieur à la moyenne africaine : 1 point de pourcentage du PIB alloué à l'éducation est associé à 1,7 années de scolarisation.

Equité dans la distribution des ressources publiques d'éducation. Seul un quart des ressources publiques d'éducation sont captées par les individus faisant partie des 10% les plus éduqués. L'Afrique Australe est donc l'une des régions d'Afrique où l'inéquité structurelle en matière d'éducation apparaît la moins forte : cela résulte notamment d'une allocation budgétaire plus équilibrée entre les différents niveaux d'enseignement, compte tenu de la couverture scolaire qui y est observée. La structure des coûts unitaires diffère également sensiblement de la moyenne africaine : 15% contre 12% du PIB par habitant au primaire, 27% contre 30% au secondaire et 235% contre 267% au supérieur. Le coût unitaire d'un étudiant représente donc 15 fois celui d'un élève du primaire. Les bonnes performances de la région sont toutefois assorties d'une dispersion importante entre les pays, l'indicateur de concentration des ressources publiques au bénéfice des plus éduqués oscillant entre 17% en Afrique du Sud et 34% au Lesotho.

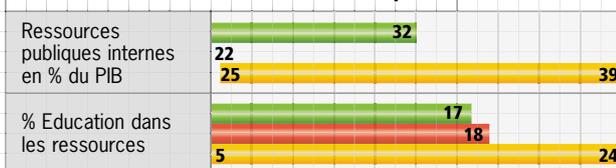
46 Voir en annexe l'interprétation de cet indicateur.

Indice africain de développement EPT 84.8
Indice africain de développement EPT+ 75.7

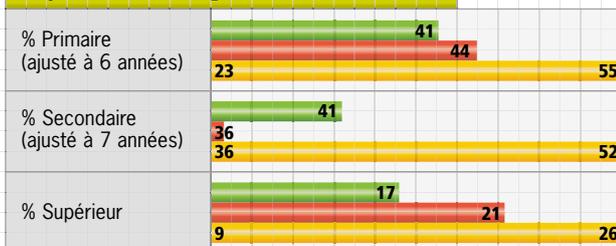
Indicateurs EPT



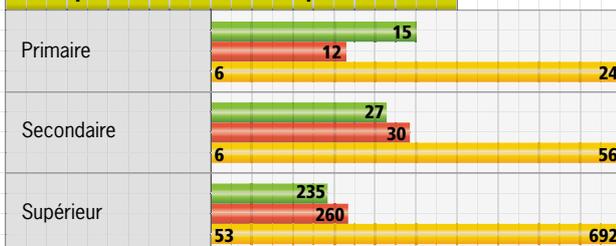
Mobilisation des ressources domestiques



Répartition du budget éducation



Coût par élève en % du PIB par habitant



Appropriation des ressources publiques d'éducation

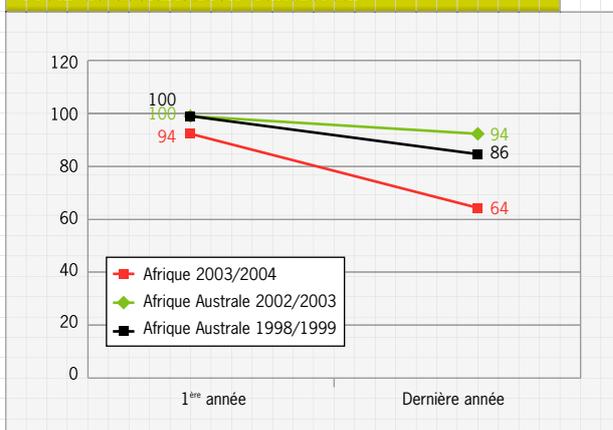


Contexte démographique et macro-économique (2003)

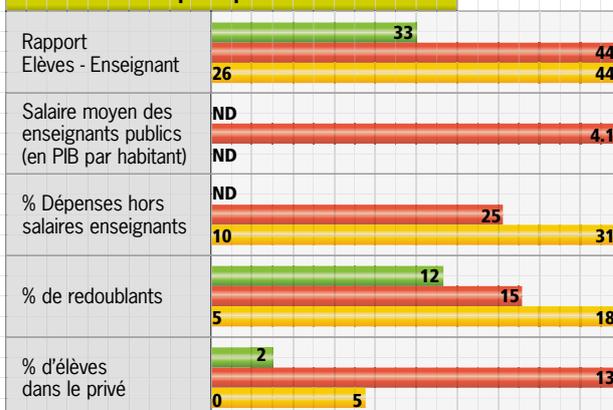
PIB par habitant (\$ E.U.)	3 368
Population totale (000)	53 512
% de la population d'âge scolaire (primaire)	15.6
Prévalence VIH/SIDA (15-49 ans)	29.6 %
IDH (classement)	ND

INDICATEURS FAST TRACK (Primaire)

Profil de scolarisation transversal



Paramètres de politique éducative



Légende

Afrique Australe	ND : Donnée Non Disponible
Moyenne pays africains	
Minimum-Maximum pays Afrique Australe	



La situation des systèmes éducatifs en Afrique Australe

Les disparités en matière de résultats au regard des objectifs EPT

› Petite enfance (objectif EPT n°1).

L'enseignement préscolaire de la région est l'un des plus développés du continent avec un TBS de 32% (15% en moyenne), résultat assorti d'une faible variabilité sur l'ensemble des trois pays pour lesquels les données sont disponibles (29% en Namibie, 31% au Lesotho et 33% en Afrique du Sud). Il est à noter que le Lesotho fait partie des pays à faible revenu présentant l'une des couvertures à ce niveau d'enseignement les plus élevées du continent.

› Taux d'achèvement du primaire (objectif EPT n°2).

On peut considérer que l'Afrique du Sud et le Botswana, avec des TAP de 97% et 92%, ont atteint l'objectif de scolarisation primaire universelle. La Namibie présente par ailleurs une valeur du TAP élevée (85%), ce qui laisse penser qu'elle satisfera à l'objectif de Dakar d'ici 2015, si toutefois la politique éducative vise une amélioration de la rétention en cours de cycle primaire. Le Lesotho et le Swaziland sont, quant à eux, encore à des niveaux de TAP moyens : si l'accès en première année du cycle primaire est universel (TBA de 100%), les tendances actuelles en termes de rétention ne sont pas en phase avec l'atteinte de l'objectif de SPU à l'horizon 2015⁴⁷.

› Alphabétisation de la population âgée de plus de 15 ans (objectif EPT n°4).

Le taux d'alphabétisation de la population adulte atteint 82%, ce qui est largement supérieur à la moyenne africaine (60%) : les cinq pays d'Afrique Australe sont les plus alphabétisés du continent, avec une moyenne relativement homogène. La part des alphabètes oscille entre 80% au Swaziland et 85% en Namibie. Ce résultat doit être mis en regard notamment avec les performances obtenues en matière de scolarisation primaire universelle (cf. objectif EPT 2) pour trois pays de la zone et l'utilisation de langue nationale dans les premières années de l'enseignement du primaire pour un certain nombre d'entre eux (Botswana, Namibie, Swaziland).

› Parité des sexes dans l'enseignement primaire (objectif EPT n°5).

Avec un indice de parité de 98% en moyenne, l'Afrique Australe est de loin la région la plus en phase avec l'objectif de parité. Là encore, on constate une grande homogénéité sur l'ensemble des pays, l'indicateur variant entre 95% au Swaziland et 101% en Namibie. Chaque pays reste donc largement au dessus de la moyenne africaine, et ce quel que soit le niveau d'achèvement du primaire.

› Qualité ou effectivité des apprentissages (objectif EPT n°6).

Alors que les pays de la région Afrique Australe présentent sur le plan quantitatif de meilleures performances que la moyenne, ils ne conservent pas cet avantage sur le plan qualitatif : ils sont classés très légèrement en deçà de la moyenne africaine (50 points contre 51). Cela signifie que

47 UNESCO/BREDA, 2005, *Education pour tous en Afrique ; repères pour l'action*, DAKAR +5.

beaucoup d'enfants ne maîtrisent pas le socle des connaissances minimales attendues en fin de cycle primaire. Ce résultat est partagé par quatre pays de la zone (Afrique du sud, Botswana, Lesotho et Swaziland). La situation apparaît plus préoccupante encore en Namibie qui affiche un score inférieur de plus de 10 points à la moyenne (38 contre 51), et dont les résultats à l'enquête SACMEQ II⁴⁸, parmi les pays les plus faibles des 14 pays ayant participé à ce protocole d'enquête, tant du point de vue des apprentissages en mathématiques qu'en lecture. A l'opposé, le Swaziland est dans la moyenne haute. La mise en regard des résultats aux examens nationaux avec les conditions de scolarisation montre que pour un pays comme le Lesotho, le statut des écoles et l'organisation scolaire (large recours au multigrade, pratiqué par plus de 62% des écoles) peuvent avoir un impact négatif fort sur le niveau d'acquisition des élèves.

Les disparités en matière de politiques éducatives

› Sur le contexte macro-fiscal et l'effort budgétaire en faveur de l'éducation

Une pression fiscale importante mais une priorité pour l'éducation faible au Botswana et au Swaziland

Le groupe Afrique Australe présente un PIB par habitant élevé qui, au regard de la pression fiscale moyenne (32%), génère un niveau de ressources publiques relativement important par rapport à ce qui est observé en moyenne sur le continent. Cela est valable pour les cinq pays du groupe, la part des ressources publiques interne variant de 25% du PIB en Afrique du Sud à 41% au Lesotho. Parallèlement, la part des ressources publiques internes consacrée à l'éducation est fortement variable : le Botswana, par exemple, qui bénéficie du plus haut niveau de PIB par habitant et d'une pression fiscale des plus élevées (39%), ne consacre que 5% de son budget aux dépenses courantes d'éducation, valeur minimale sur le continent africain. A l'opposé, le Lesotho, pays le plus pauvre de la zone, affiche une pression fiscale et une priorité à l'éducation, toutes deux les plus élevées de la région. La situation semble plus délicate au Swaziland, qui malgré un niveau de richesse élevé et une pression fiscale de 26%, ne consacre que 14% de ses ressources au secteur éducatif.

› Sur la ventilation intra-sectorielle des dépenses d'éducation

Une révision des allocations budgétaires entre les cycles souhaitable pour les pays à taux d'achèvement du primaire moyens

L'Afrique du Sud et le Botswana montrent une répartition des allocations budgétaires intra-sectorielles favorables aux enseignements primaire et surtout secondaires, en lien avec l'atteinte de la scolarisation primaire universelle. Ces deux pays doivent désormais avancer sur les autres niveaux d'enseignement. La Namibie affiche une priorité accrue accordée à l'éducation primaire, cohérente avec le niveau actuel d'achèvement de ce cycle. En revanche, le Lesotho et le Swaziland affichent un arbitrage favorable aux cycles post primaires, en dépit de faibles taux d'achèvement du cycle primaire. Ainsi, le Swaziland accorde l'essentiel de son budget à l'enseignement secondaire (52%) au détriment de l'enseignement primaire (23%). Le Lesotho finance l'enseignement supérieur à hauteur de 36% du budget pour l'éducation, le primaire ne bénéficiant que d'une enveloppe relative de 34%. Seul pays à faible revenu, le Lesotho présente donc une allocation intra sectorielle peu favorable à l'enseignement primaire, et fortement éloignée du cadre indicatif de l'initiative Fast Track - contrairement au cadrage macroéconomique des ressources publiques pour l'éducation.

48 Southern and eastern African Consortium for Monitoring Education Quality : consortium né en 1995 qui réunit les ministères de l'éducation de 15 pays d'Afrique Australe et de l'Est et qui a élaboré un protocole d'enquête visant l'évaluation de acquis des élèves dans les pays membres.

› Sur l'arbitrage quantité/ dépense unitaire (par niveau d'enseignement)

La quantité d'élèves scolarisés est globalement privilégiée sur l'ensemble des niveaux d'enseignement par rapport au niveau de dépense unitaire

Au niveau de l'enseignement primaire, la région Afrique Australe a réussi à scolariser un grand nombre d'enfants, avec un niveau de dépense unitaire proche de la moyenne africaine, conséquence du niveau de richesse et du potentiel fiscal plus élevé que dans les autres pays africains. C'est particulièrement le cas de l'Afrique du Sud et dans une moindre mesure de la Namibie, qui affichent un niveau de dépense unitaire respectif de 14% et 21% du PIB par habitant. Le Botswana présente un arbitrage clairement quantitatif avec une dépense unitaire de seulement 6% du PIB par habitant, conséquence d'un faible arbitrage intersectoriel peu en faveur de l'éducation. La « faiblesse » de cette dépense doit toutefois être nuancée en considérant le niveau de développement économique et le niveau de pression fiscale, qui confèrent au pays des ressources publiques solides. Le Swaziland est également sur un arbitrage quantitatif fort, qui ne lui a toutefois pas permis de scolariser tous les enfants au cycle primaire. En revanche, le Lesotho affiche un niveau de dépense unitaire des plus élevés parmi les pays à faible revenu, au regard des résultats en termes de couverture scolaire.

Pour l'enseignement secondaire, on observe strictement les mêmes tendances avec un coût unitaire particulièrement élevé au Lesotho, qui apparaît difficilement compatible avec une expansion de ce niveau d'enseignement. Au Botswana, la faiblesse de la dépense unitaire n'a pas encore permis un développement maximaliste du second cycle de l'enseignement secondaire.

La situation au niveau de l'enseignement supérieur, proche globalement de la moyenne africaine, résulte d'une faiblesse des dépenses par étudiant en Afrique du Sud, en Namibie et au Botswana, et à l'opposé de coûts extrêmement élevés au Swaziland (246% du PIB par habitant) et surtout au Lesotho (578% du PIB par habitant), soit un niveau prohibitif dans une perspective d'expansion de ce cycle d'enseignement.

› Sur la composition du coût unitaire (par niveau d'enseignement)

Nécessité de documenter davantage la structure des dépenses unitaires pour apprécier les choix de politique réalisés sur ce point à chaque niveau d'enseignement

La décomposition de la dépense unitaire entre le rapport élèves-maître (REM), les dépenses salariales des enseignants et les dépenses courantes hors salaires enseignants est difficile à appréhender dans la mesure où l'ensemble de ces informations est rarement disponible. On constatera toutefois qu'au niveau de l'enseignement primaire, le REM est généralement faible, oscillant entre 28 en Namibie et 44 au Lesotho, ce qui reste dans la moyenne africaine. Ce dernier pays affiche un salaire enseignant élevé (6,6 fois le PIB par habitant) ainsi qu'un niveau de dépenses courantes hors salaire enseignants de 30%. Le Swaziland a un niveau de salaire enseignant de 2,6 PIB par habitant⁴⁹. Enfin, l'Afrique du Sud consacre la plupart de ses dépenses courantes d'éducation à la couverture de la masse salariale enseignante, ne laissant que 10% pour les salaires des non enseignants, le matériel pédagogique et la mise en place de politiques de stimulation de la demande et d'amélioration de la qualité.

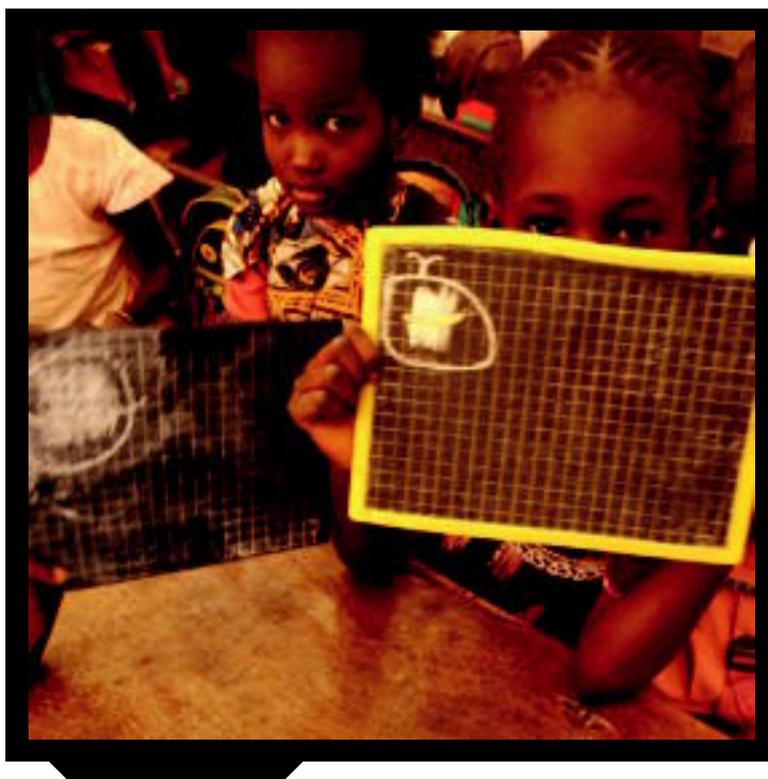
49 RESEN - Swaziland, 2006, *Swaziland, achieving education for all, challenges and policy directions*, Africa Region, Human development working paper serie n°106.

› Sur la gestion administrative et pédagogique

Une situation relativement bonne au regard de la moyenne africaine, mais non optimale

En matière de gestion administrative, l'analyse de l'aléa dans l'allocation des enseignants rend difficile la comparaison internationale des pays d'Afrique Australe, les indicateurs n'étant disponibles que pour deux pays. La Namibie affiche ainsi un aléa de 20%, légèrement supérieur à celui du Lesotho de 18%, ce qui place tout de même ces deux pays dans une bien meilleure position que celles de la plupart des pays d'Afrique francophone. Ces moyennes nationales sont assorties d'une variabilité importante à l'intérieur des pays : ainsi le degré d'aléa varie suivant les régions de 13% à 43% en Namibie, cette plage de variation s'avérant plus importante encore au Lesotho (13%-76%).

Des résultats complémentaires permettent d'apprécier la situation dans chacun des cinq pays du point de vue de la variabilité dans l'allocation du personnel enseignant et de certaines ressources matérielles, sans toutefois autoriser la comparaison internationale. La problématique de l'allocation des enseignants, envisagée sous l'angle de la variabilité des tailles de classe, relève moins d'un problème d'équité entre les régions que d'une allocation plus ou moins fluctuante au sein des régions pour l'Afrique du Sud, le Botswana, le Lesotho le Swaziland. En effet, si le rapport élèves-maître (REM) moyen est faiblement variable d'une région à l'autre, certains de ces pays montrent une très forte dispersion au sein même des régions. Ainsi en Afrique du sud, la variabilité observée autour du REM moyen dans certaines régions peut être supérieure, ou à l'opposé inférieure, de 40% à la dispersion observée au niveau national. Cela est également le cas, dans une moindre mesure, au Botswana (-25% à +40%). En Namibie, en revanche, la variabilité dans l'allocation des enseignants relève plus d'une inéquité dans la distribution régionale puisque l'analyse de la variance du REM s'explique à 67% par les disparités interrégionales sur les allocations moyennes.



Conclusion : les défis de la région Afrique Australe

L'Afrique Australe est globalement la région la plus avancée sur les objectifs de Dakar. Ce résultat relève certes de situations pays plutôt éloquentes, parmi lesquelles celle de l'Afrique du Sud, dont le poids en termes de population scolarisable (et scolarisée) est important. Cela ne doit toutefois pas occulter le fait que deux pays restent encore éloignés de l'objectif de Scolarisation Primaire Universelle (Lesotho et Swaziland) et que les défis de la région ne peuvent être déclinés à l'identique sur chacun des pays. Certains éléments doivent être néanmoins pris en compte dans tous les pays de la région, et ce à un degré plus important que sur le reste du continent :

- **La prise en compte des impacts de l'épidémie du VIH/SIDA** : elle s'avère plus qu'importante dans la mesure où la région présente des taux de prévalence élevés, aux conséquences extrêmement lourdes sur l'ensemble des systèmes éducatifs, tant en ce qui concerne la gestion des personnels enseignants que sur les aspects de politique visant la prise en charge des populations vulnérables. Au Lesotho par exemple on estimait en 2003 que 30 % des enseignants du primaire étaient affectés par la maladie, ce qui a soulevé des difficultés importantes de gestion des remplacements. Autre exemple, le nombre d'orphelins est de plus d'un million en Afrique du Sud et de 63 000 au Swaziland, soit des ordres de grandeurs qui dépassent la prise en charge communautaire dans ces pays et appellent à des politiques ciblées.
- **La réduction des inégalités autres que celles liées au genre** : si l'on peut considérer que la région a dans son ensemble atteint l'objectif EPT n°5 de parité au primaire, cela ne doit pas occulter que d'autres disparités (selon le revenu, selon la zone de résidence) persistent et représentent un frein à l'amélioration de la couverture quantitative des différents niveaux d'enseignement, tant du point de vue de l'accès que de la rétention.
- **L'amélioration de la qualité au niveau de l'éducation de base** : la région affiche des résultats proches de la moyenne africaine et doit donc utiliser les leviers adéquats pour améliorer le niveau des acquisitions des élèves. Ce défi apparaît ici d'autant plus important que la plupart des pays de la région sont à un niveau de revenu intermédiaire, supérieur à la moyenne africaine, qu'ils bénéficient d'une assiette fiscale importante, et que certains d'entre eux ne sont plus confrontés à l'expansion massive de l'enseignement primaire.

› Un recentrage nécessaire sur l'objectif de scolarisation primaire universelle pour les deux pays à TAP moyen (Lesotho et Swaziland)

Le Swaziland et le Lesotho ont souscrit à l'objectif d'une éducation de base de dix années. Au regard du faible niveau d'achèvement des sept années de l'enseignement primaire (respectivement 61% et 70%), un recentrage sur l'objectif n°2 de Dakar s'avère nécessaire, faute de quoi ces deux pays risquent de ne pas être au rendez-vous de 2015.

En premier lieu, le Lesotho et le Swaziland auraient tout intérêt à se rapprocher de la valeur indicative de l'initiative Fast Track sur le paramètre clé d'allocation budgétaire en faveur du cycle primaire. En effet, si le Lesotho bénéficie d'une assiette fiscale maximale et d'une priorité forte à l'éducation, une réallocation budgétaire intra sectorielle s'avère nécessaire pour garantir une plus grande enveloppe à l'enseignement primaire. Au Swaziland, une telle réallocation intra sectorielle est d'autant plus importante que la part des dépenses consacrée à l'éducation dans l'arbitrage intersectoriel est faible.

En second lieu, ces deux pays doivent fournir des efforts en direction d'une forte amélioration de l'efficacité interne. En effet, les redoublements et abandons génèrent un gaspillage de ressources publiques de 20% au Lesotho et de près de 40% au Swaziland. Ces efforts passent notamment par des politiques de stimulation de la demande auprès des groupes de population les plus vulnérables, afin de réduire le phénomène d'abandon, principal frein à l'objectif de scolarisation primaire universelle.

En troisième lieu apparaît la prise en compte du VIH/SIDA qui revêt un aspect particulièrement important au Swaziland dans la mesure où l'on s'attend à ce que le taux de prévalence élevé modifie durablement les caractéristiques de la population scolarisable.

Ce recentrage sur la SPU ne doit toutefois pas occulter un développement des autres niveaux d'enseignement à travers un processus de régulation des flux des élèves qui soit contrôlé et satisfasse à l'impératif d'efficacité externe, en particulier en référence aux capacités d'absorption du marché de l'emploi.

› **Un dernier effort sur la qualité pour la SPU en Namibie**

La Namibie présente actuellement un niveau d'achèvement du primaire élevé, et devrait atteindre sans soucis majeurs l'objectif de SPU, à condition d'augmenter l'efficacité interne du système éducatif à travers une amélioration de la rétention et une maîtrise du phénomène de redoublement. Le pays semble s'être inscrit dans cette voie, en affichant notamment un arbitrage intra-sectoriel fort en faveur du primaire et une dépense unitaire élevée à ce niveau d'enseignement. L'enjeu consiste donc à accompagner l'expansion de la couverture - au primaire d'abord et sur les autres niveaux d'études par la suite - d'une amélioration substantielle de la qualité des apprentissages, la Namibie se situant à un niveau largement en deçà de la moyenne régionale.

› **Un enjeu qualitatif pour une éducation de base d'au moins dix années dans les pays proches de la SPU (Afrique du Sud, Botswana)**

L'Afrique du Sud et le Botswana peuvent être considérés comme satisfaisant à l'objectif de scolarisation primaire universelle. Le défi posé est donc celui de la généralisation d'une éducation de base d'au moins dix années, en mettant un accent particulier sur la qualité afin d'accroître significativement le niveau d'acquisition des élèves.

En termes de mobilisation et d'allocation des ressources, la révision des arbitrages est propre à chaque pays. Compte tenu de son niveau de richesse et de son potentiel fiscal, le Botswana gagnerait à explorer la possibilité d'un arbitrage inter-sectoriel plus en faveur de l'éducation (les dépenses d'éducation ne représentent que 1,95% du PIB) afin de dégager des marges de manœuvre pour l'amélioration de la qualité et la stimulation de la demande chez les populations les plus vulnérables (notamment en lien avec l'impact du VIH/SIDA). Pour l'Afrique du Sud, c'est davantage une réflexion sur une structure des dépenses courantes favorable à la qualité qui devrait s'engager (on rappelle qu'au niveau de l'enseignement primaire, les dépenses hors salaires enseignants ne représentent que 10% des dépenses courantes totales).

Au-delà de la mobilisation des ressources, la problématique de la gestion administrative et pédagogique demeure importante dans ces trois pays et une réflexion sur ces sujets ne pourrait que contribuer à l'optimisation du processus de transformation des ressources en résultats, sur l'ensemble des niveaux d'enseignement.



ANNEXES

ANNEXE 1 : PYRAMIDE ET PROFIL AFRIQUE

ANNEXE 2 : COMMENT LIRE LES INDICATEURS ET GRAPHIQUES ?

Les pyramides éducatives

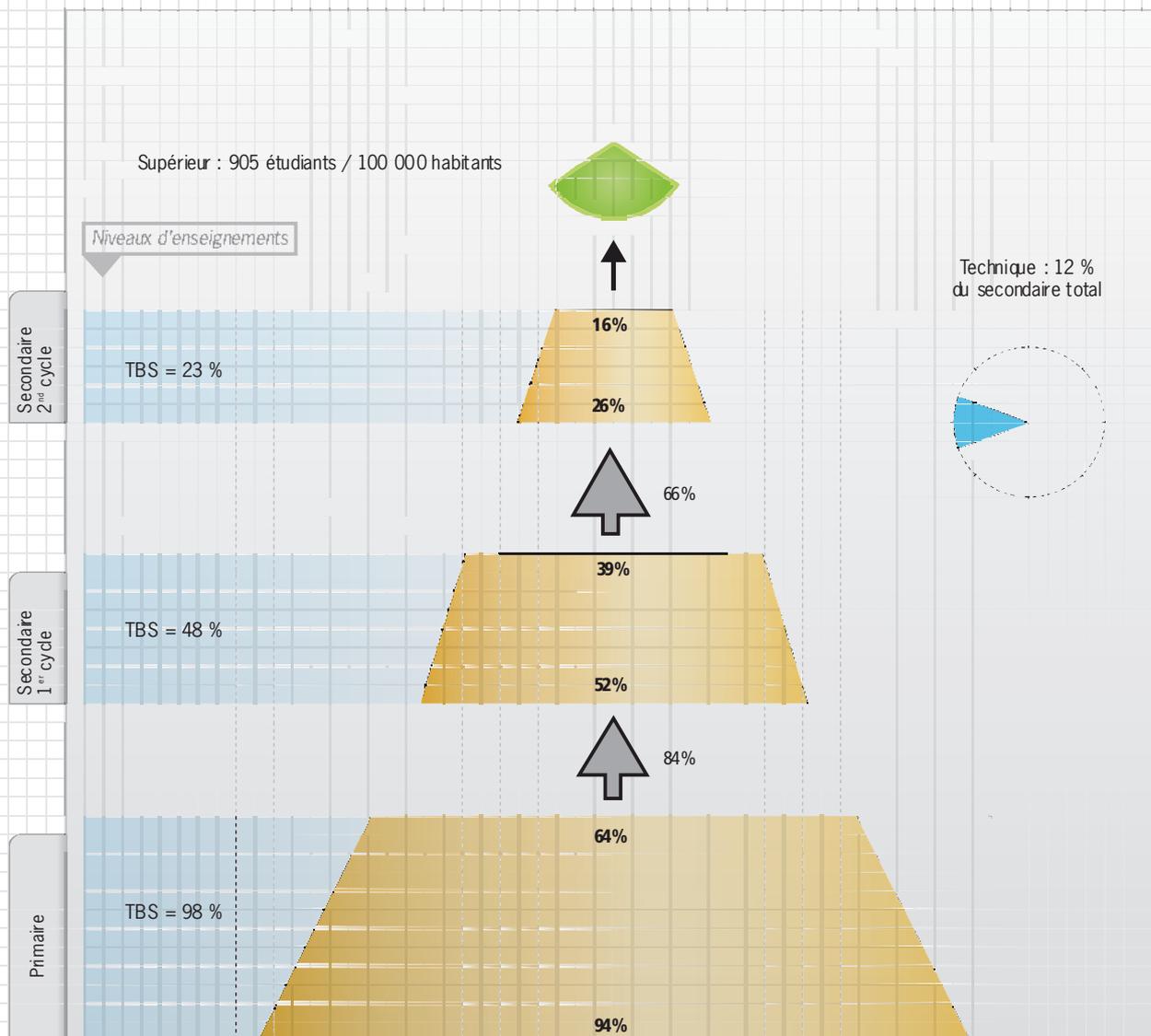
Les profils pays, régions et Afrique

Les indicateurs mentionnés dans le texte qui ne sont pas inclus dans les profils pays

ANNEXE 3 : TABLEAUX STATISTIQUES RECAPITULATIFS

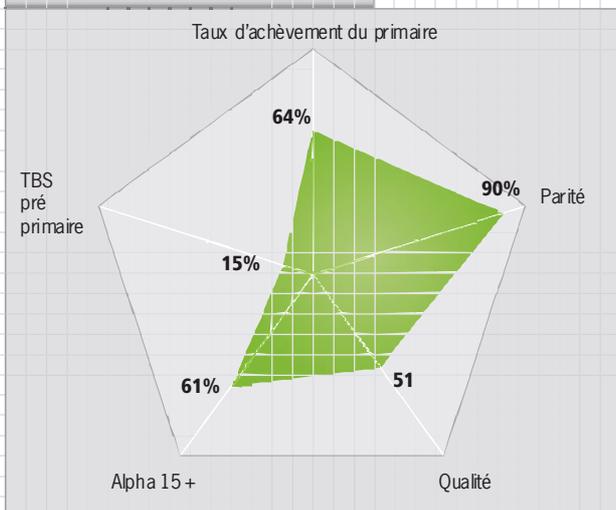
ANNEXE 4 : LISTE DES SIGLES ET ACRONYMES

ANNÉES 2003 / 2004



Indice africain de développement EPT 57.6
Indice africain de développement EPT+ 56.3

Indicateurs EPT

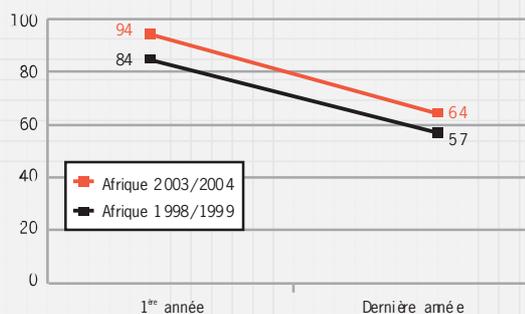


Contexte démographique et macro-économique (2003)

PIB par habitant (\$ E.U.)	792
Population totale (000)	866 750
% de la population d'âge scolaire (primaire)	15.9
Prévalence VIH/SIDA (15-49 ans)	7.5 %
IDH (classement)	ND

INDICATEURS FAST TRACK (Primaire)

Profil de scolarisation transversal



Mobilisation des ressources domestiques

Ressources publiques internes en % du PIB	8	22	41
% Education dans les ressources	5	18	30

Répartition du budget éducation

% Primaire (ajusté à 6 années)	23	44	62
% Secondaire (ajusté à 7 années)	19	36	52
% Supérieur	8	21	39

Coût par élève en % du PIB par habitant

Primaire	3	12	21
Secondaire	6	30	65
Supérieur	49	260	791

Appropriation des ressources publiques d'éducation

% de ressources pour les 10% les plus éduqués	16	39	68
---	----	----	----

Taux de survie	24	68	100
----------------	----	----	-----

Paramètres de politique éducative

Rapport Elèves - Enseignant	14	44	83
Salaire moyen des enseignants publics (en PIB par habitant)	1	41	77
% Dépenses hors salaires enseignants	4	25	46
% de redoublants	0	15	40
% d'élèves dans le privé	0	13	87

Légende

■ Afrique ND :
 ■ Minimum-Maximum pays africains Donnée
 Non Disponible

ANNEXE 2 : COMMENT LIRE LES INDICATEURS ET GRAPHIQUES ?

Note importante : sauf mention contraire dans les descriptions des indicateurs qui suivent, les valeurs moyennes (des régions ou du continent africain) présentées dans ce rapport sont des moyennes arithmétiques simples (chaque pays pèse le même poids dans le calcul de la moyenne, quelle que soit sa population).

Les pyramides éducatives

Les pyramides éducatives (pays, région ou Afrique) présentées dans ce rapport décrivent de façon schématisée la couverture scolaire à chaque niveau d'enseignement ainsi que les flux d'élèves d'un niveau à l'autre. La taille des flèches présentées entre les cycles est croissante avec les taux de transition. Les indicateurs ont été calculés principalement à l'aide des données brutes de l'Institut de Statistique de l'UNESCO (ISU), à l'exception des pays pour lesquels des données plus récentes étaient disponibles du fait de missions effectuées.

Pour les pyramides régionales et la pyramide africaine, tous les indicateurs présentés sont calculés à l'aide d'une moyenne pondérée par le poids démographique de chaque pays (on considère la région comme un tout).

Les pyramides éducatives contiennent les indicateurs suivants :

Taux d'accès en première année et taux d'accès en dernière année (par cycle d'enseignement)

Ils se calculent en rapportant l'effectif des non-redoublants en première et en dernière classe de chaque cycle aux populations en âge d'atteindre chacune de ces classes. Par exemple pour un 1^{er} cycle secondaire dont la durée est de 4 ans et dont l'âge théorique d'entrée est de 12 ans,

$$\text{Taux d'accès en première année du 1}^{\text{er}} \text{ cycle du secondaire} = \frac{\text{Non redoublants}_{\text{classe 1}}}{\text{population}_{12 \text{ ans}}}$$

$$\text{Taux d'accès en dernière année du 1}^{\text{er}} \text{ cycle du secondaire} = \frac{\text{Non redoublants}_{\text{classe 4}}}{\text{population}_{16 \text{ ans}}}$$

Pour le cycle primaire, le taux d'accès en 1^{ère} année correspond à ce que l'on appelle, le taux brut d'admission. Dans les cas où sa valeur est supérieure à 100% (entrée tardive ou précoce de certains élèves), il est ramené à 100% (on considère que l'accès en 1^{ère} année est universel) dans la pyramide et dans le profil pays mais la valeur initiale est donnée pour mémoire dans le tableau statistique en annexe.

Taux de transition effectifs : Pour une année particulière, c'est le nombre de non-redoublants en première année d'un cycle rapporté au nombre de non-redoublants en dernière année du cycle précédent l'année précédente. Dans les pyramides, pour mesurer la transition entre le primaire (dont la dernière classe est, par exemple, le CM2) et le premier cycle du secondaire (dont la première classe est, par exemple, la 6^{ème}) en 2003/04, on utilise :

$$\text{Taux de transition effectif}_{\text{prim}/\text{sec.1}} = \frac{\text{Non redoublants}_{6^{\text{ème}} 2003/04}}{\text{Non redoublants}_{\text{CM2} 2002/03}}$$

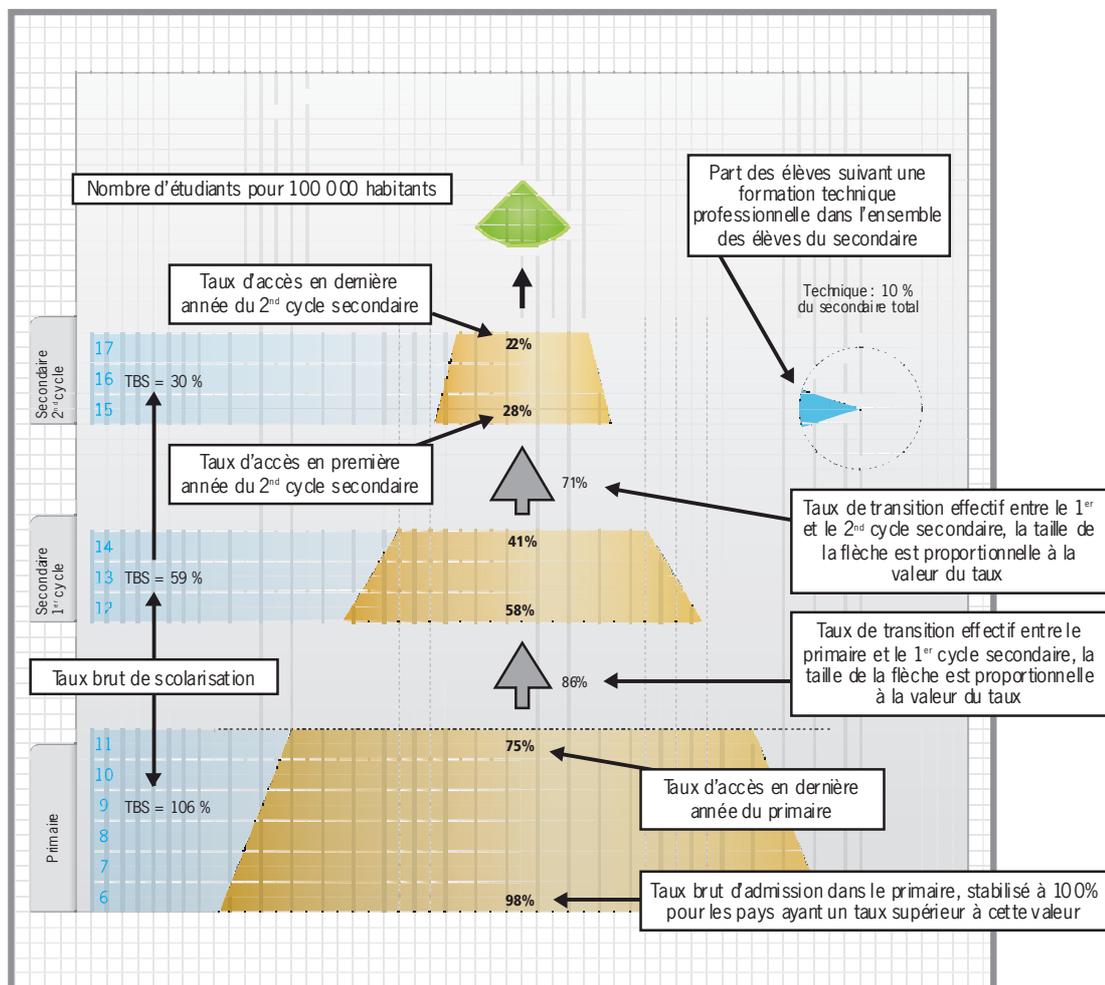
NB : Le même indicateur, en prenant au dénominateur l'effectif total du CM2 au lieu des redoublants, est parfois utilisé, on l'appelle taux de transition apparent. Cependant, la prise en compte des redoublants du CM2, particulièrement nombreux en fin de cycle, sous estime les flux réels entre les deux cycles. On préfère ainsi utiliser les taux de transitions effectifs, plus représentatifs de ces flux.

% de l'enseignement technique et la formation professionnelle : effectif des élèves suivant des formations techniques et d'enseignement professionnel rapporté à l'effectif total des élèves du secondaire (général + technique).

Taux brut de scolarisation (TBS) de chaque cycle : Nombre d'élèves scolarisés dans un cycle, exprimé en pourcentage de la population du groupe d'âge officiel qui correspond à ce cycle d'enseignement. Par exemple, pour le primaire il se calcule ainsi :

$$\text{TBS} = \frac{\text{Nombre d'élèves du primaire}}{\text{Population ayant l'âge officiel du primaire}}$$

Cet indicateur peut être supérieur à 100% du fait des redoublements et des entrées précoces et tardives de certains enfants. Il décrit la capacité d'un cycle à accueillir les enfants en âge d'y être inscrit.



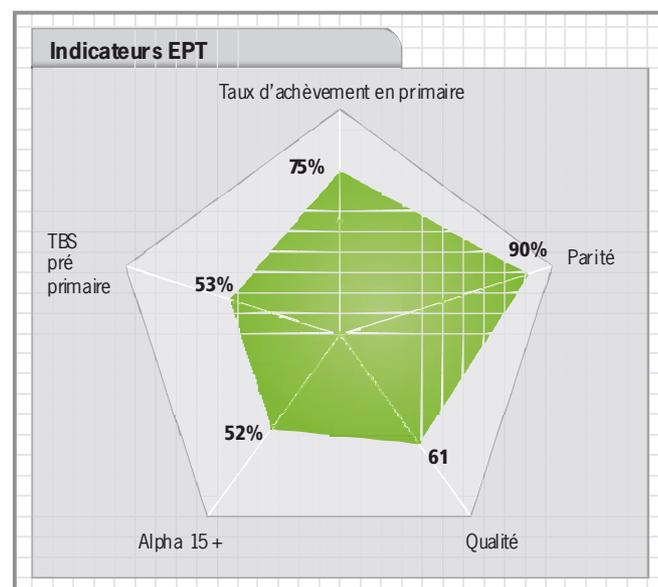
Les profils pays, régions et Afrique

Les profils synthétisent l'état des lieux des systèmes éducatifs, en fournissant la valeur des indicateurs les plus importants et en comparant ces valeurs aux moyennes et aux valeurs extrêmes (minimum et maximum) observées dans la région et en Afrique. Alors que dans les précédentes publications du Pôle d'Analyse Sectorielle en Education de Dakar, les profils décrivaient essentiellement la situation au niveau primaire, dans ce rapport les profils ont évolué vers une plus grande prise en compte des autres niveaux scolaires. Ils contiennent i) les **indicateurs relatifs aux objectifs EPT**, ii) des **indicateurs de contexte démographique et macro-économique**, iii) les **indicateurs de résultats et de politiques éducatives du cycle primaire** (la plupart des indicateurs du cadre indicatif de l'initiative Fast Track) à droite du profil et iv) les **indicateurs financiers calculés pour l'ensemble du secteur éducatif** à gauche du profil.

Les indicateurs scolaires proviennent essentiellement de calculs faits à partir des données de l'ISU (à l'exception des pays pour lesquels des données plus récentes étaient disponibles du fait de missions réalisées). Ils se réfèrent à la dernière année disponible, 2003/2004 pour la majorité des pays, et 2004/2005 pour ceux dont des données plus récentes sont disponibles. Les données démographiques utilisées sont les dernières estimées par la Division de la Population des Nations Unies (Révision 2004). Les indicateurs financiers proviennent eux de diverses sources (ISU, Banque mondiale, Secrétariat Fast Track, RESEN, missions pays) et se réfèrent également dans leur majorité à l'année 2004 ou à une année proche. Il n'existe cependant pas pour tous les pays une homogénéité dans la date des données présentées, le choix ayant été fait de présenter pour chaque indicateur la donnée de l'année la plus récente disponible (qui peut être différente entre indicateurs scolaires et indicateurs financiers). Ceci constitue une limite mais notons que cet inconvénient est mineur dans la mesure où les changements d'une année à l'autre des indicateurs financiers sont toujours relativement faibles. La liste des indicateurs présentés dans les profils est détaillée ci-dessous, elle donne pour chaque indicateur son interprétation et la source des données utilisées.

Les indicateurs relatifs aux objectifs EPT

Diamant EPT



Le **diamant EPT** montre dans un même graphique la position du pays par rapport à cinq objectifs EPT. Sa taille donne une mesure visuelle de la situation actuelle et de l'effort à fournir pour atteindre ces objectifs. Les cinq indicateurs EPT présentés dans le diamant EPT sont décrits ci-contre :

Taux d'achèvement du primaire : Rapport entre le nombre de nouveaux entrants (les non-redoublants) en dernière année d'études et le nombre d'enfants ayant l'âge officiel pour y être inscrits, exprimé en pourcentage. Par exemple, les pays pour lesquels le cycle primaire a une durée de 6 ans, cet indicateur est le taux d'accès en 6^{ème} année d'études et se calcule comme suit :

$$\text{Taux d'achèvement du primaire} = \frac{\text{Non redoublants en 6^{ème} année}}{\text{Population ayant l'âge officiel de la 6^{ème} année}}$$

Les moyennes régionales et continentale de cet indicateur sont des moyennes pondérées par le poids démographique de chaque pays (la région et le continent sont considérés comme des ensembles).

Source : calculs à partir des données de l'ISU et de la division de la Population des Nations-Unies

Taux d'alphabétisation 15 + : Proportion d'adultes sachant lire et écrire dans l'ensemble de la population âgée de 15 ans et plus, exprimée en pourcentage.

Source : ISU

Indice de parité filles-garçons (Parité) : Rapport entre le taux brut de scolarisation des filles et le taux brut de scolarisation des garçons au niveau primaire, exprimé en pourcentage.

$$\text{Indice de parité} = \frac{\text{TBS filles}}{\text{TBS garçons}}$$

Source : ISU

Taux brut de scolarisation dans le préprimaire (TBS) : Nombre d'élèves scolarisés dans le préprimaire, exprimé en pourcentage de la population du groupe d'âge officiel qui correspond à ce niveau d'enseignement.

$$\text{TBS} = \frac{\text{Nombre d'élèves du préprimaire}}{\text{Population ayant l'âge officiel du préprimaire}}$$

Les moyennes régionales et continentale de cet indicateur sont des moyennes pondérées par le poids démographique de chaque pays (la région et le continent sont considérés comme des ensembles).

Source : ISU

Indice Qualité : voir encadré 1

Indices Africains de Développement EPT et EPT+ : voir encadré 2

L'indice EPT résume en un seul chiffre la position du pays par rapport à trois des objectifs EPT qui sont la scolarisation primaire universelle, la parité filles-garçons, l'alphabétisation des 15 ans et plus. L'EPT+ ajoute à ces trois dimensions celle de la qualité pour les pays disposant de l'Indice Qualité.

Encadré 1 : Calcul de l'indice Qualité

Certaines publications utilisent, pour définir la qualité, des mesures relatives aux conditions de scolarisation ou aux intrants scolaires car elles sont largement disponibles. Mais si, les intrants scolaires peuvent être des moyens importants pour atteindre des résultats d'apprentissages, il est certainement préférable de disposer d'une mesure directe des résultats plutôt que de considérer les indicateurs de moyens comme « proxy » d'indicateurs de résultats. En effet, les études disponibles révèlent une grande faiblesse de la liaison entre moyens et résultats dans les systèmes éducatifs africains. En conséquence, on préfère définir la qualité en référence à des mesures directes des apprentissages des élèves, ou à défaut, à des mesures indirectes (impact de la scolarisation sur l'alphabétisation à l'âge adulte) et ce même si l'on reconnaît que ces mesures sont encore imparfaites. Ainsi, l'indice qualité présenté dans ce rapport repose sur deux types différents de sources de données : d'une part les résultats des élèves des pays à des tests administrés dans le cadre de programmes internationaux d'évaluation des acquis scolaires et d'autre part les enquêtes de ménages (essentiellement les enquêtes MCS).

En Afrique, il existe (ou il existait) trois programmes majeurs d'évaluation des acquis des élèves : le **MLA** (Monitoring Learning Achievement) mis en œuvre par l'UNESCO et l'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'IIPE. 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 auprès d'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 la plupart des pays du consortium. Chacune de ces enquêtes a été réalisée avec des tests administrés aux élèves 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 comparables entre enquêtes.

Aussi, des enquêtes de ménages sont administrées dans les pays africains. L'UNICEF, par exemple, en collaboration avec les gouvernements (souvent l'Institut National des Statistiques), réalise des enquêtes standardisées de grande envergure (souvent environ 20 000 individus), appelées enquêtes MICS. Ces enquêtes (et certaines autres enquêtes de ménages) fournissent des informations sur les parcours scolaires des individus et sur leur niveau d'alphabétisation actuel (soit déclaré par les individus interrogés, soit, ce qui est mieux, mesuré à partir d'un petit test de lecture). Le croisement de ces deux informations permet d'avoir une idée dans chacun des pays de l'impact sur l'alphabétisation du nombre d'années de scolarisation effectuées. La vocation première de l'enseignement primaire étant de former des individus alphabétisés, **le taux d'alphabétisation des individus ayant effectué six années de scolarisation (un cycle primaire complet dans beaucoup de pays africains) peut être apprécié comme une mesure de la qualité de l'enseignement reçu.** 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 durablement. Cet indicateur ne constitue pas une panacée car le niveau d'alphabétisation des sortants du primaire est également influencé par des facteurs exogènes à la qualité de l'enseignement reçu, en particulier ceux relatifs au contexte national ou local (par exemple la fréquence d'utilisation des langues ou l'ouverture vers d'autres pays...). Cependant les études empiriques montrent une corrélation élevée entre cet indicateur d'alphabétisation parmi les sortants du primaire et les résultats obtenus par les pays aux enquêtes d'acquis scolaires¹. Ceci légitimise l'utilisation de l'indicateur d'alphabétisation comme une mesure complémentaire de la qualité.

12 pays disposent d'un score PASEC moyen (français, mathématiques) de 5^{ème} année², 13 pays disposent d'un score MLA, 15 pays disposent d'un score SACMEQ et 31 pays disposent d'un indicateur d'alphabétisation des sortants du primaire calculé à partir des données d'enquêtes de ménages. Au final, on dispose d'indicateurs sur la qualité dans 43 pays africains (20 pays ont des valeurs pour un indicateur, 18 pays en ont pour deux indicateurs et 5 pays pour trois indicateurs).

On calcule alors pour chaque pays l'indice qualité en prenant la moyenne des valeurs des différents indicateurs disponibles. Dans la mesure où ces indicateurs ne sont pas au départ calculés sur une même échelle (par exemple les scores SACMEQ varient entre 400 et 600 alors que les taux d'alphabétisation des sortants du primaire est un pourcentage qui potentiellement peut s'étendre de 0 à 100%), il convient avant d'en faire la moyenne, de standardiser (centrer et réduire) chacun des indicateurs. Par convention, nous avons standardisé chaque indicateur sur une moyenne de 50 et un écart-type de 10³. La formule de standardisation est la suivante :

$$\text{Indicateurs standardisé} = 50 + 10 \times \frac{\text{Indicateurs} - \text{Moyenne (indicateurs)}}{\text{Ecart - type (indicateur)}}$$

L'indice qualité est alors la moyenne simple des indicateurs standardisés. Les valeurs obtenues ne sont pas interprétables de façon absolue (elles ne correspondent plus à un nombre moyen d'items bien répondus par les élèves) mais s'interprètent de façon relative pour classer les pays les uns par rapport aux autres.

1 Par exemple, le coefficient de détermination entre le score MLA et l'indicateur d'alphabétisation vaut 0,66.

2 Le score de 5^{ème} année a été choisi car il correspond plus que celui de 2^{ème} année à ce qui a été appris au cours du cycle primaire.

3 Avec une distribution des données suivant une loi normale (hypothèse usuelle pour ce genre de données), cela permet d'avoir 99,9% des pays avec un indicateur compris entre 15 et 85.

Indices Africains de Développement EPT et EPT+

Encadré 2 : Calcul des 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 africains est disponible.

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

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

où 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 considéré¹.

Les valeurs minimum et maximum retenues pour chaque composante sont pour l'année 2003/04 :

- Taux d'achèvement du primaire : 2 % et 100%
- Indice de parité sur le TBS : 67% et 100% (cf. explication ci-après)
- Taux d'alphabétisation des 15 ans et plus : 19% et 92%

Par exemple si le taux d'achèvement du primaire d'un pays vaut 50, sa valeur relative sera égale à $\frac{50 - 25}{100 - 25} = 0,36$

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 trois 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) et 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 +
Valeurs (X)	97	97	82
Valeurs relatives (Y)	0,960	0,909	0,863

L'indice de développement EPT s'établit alors pour l'Afrique du Sud à : $100 \times \frac{0,960 + 0,909 + 0,863}{3} = 91,1$

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. Les valeurs minimum et maximum retenues pour l'Indice Qualité sont respectivement de 28 et 69.

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

Avec Y4 = valeur relative de l'indice Qualité

Pour l'Afrique du Sud, la Valeur relative de l'Indice Qualité vaut $\frac{69 - 28}{69 - 28} = 0,488$

Et donc, l'indice EPT+ s'établit à $100 \times \frac{0,960 + 0,909 + 0,863 + 0,488}{4} = 80,4$

Les moyennes régionales et continentale des indices EPT sont des moyennes arithmétiques simples des indices des différents pays.

¹ 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.

Contexte démographique et macro-économique

Produit Intérieur Brut (PIB) par habitant : Revenu intérieur du pays (somme des valeurs ajoutées des unités économiques résidentes + impôts nets de subventions) divisé par la population totale, exprimé en dollars des Etats-Unis de l'année 2002.

Les moyennes régionales et continentale de cet indicateur sont des moyennes pondérées par le poids démographique de chaque pays (la région et le continent sont considérés comme des ensembles).

Source : World Development Indicators 2005

Pourcentage de la population d'âge scolaire : Proportion de la population ayant l'âge de fréquenter le cycle primaire.

Les moyennes régionales et continentale de cet indicateur sont des moyennes pondérées par le poids démographique de chaque pays (la région et le continent sont considérés comme des ensembles).

Source : calculs à partir des données de la Division de la Population des Nations-Unies

Prévalence VIH/sida (15-49 ans) : Proportion de personnes âgées de 15 à 49 ans vivant avec le VIH/sida, exprimée en pourcentage.

Source : ONUSIDA

IDH (classement) : Classement en 2003 du pays sur l'Indicateur de Développement Humain (sur les 177 pays pour lesquels cet indicateur est calculé).

Source : PNUD

Indicateurs de résultats et de politiques éducatives du cycle primaire (indicateurs Fast Track, à droite de la page)

Profil de scolarisation transversal : Proportion d'une cohorte de 100 enfants atteignant chaque année d'études. En abscisse sont reportées les différentes années d'études et en ordonnée le pourcentage de la cohorte atteignant l'année d'étude correspondante. Le premier point du profil de scolarisation primaire correspond au taux brut d'admission en primaire (dans les cas où sa valeur est supérieure à 100% il est ramené à 100% dans le profil (on considère que l'accès en 1^{ère} année est universel) mais la valeur initiale est donnée pour mémoire dans le tableau statistique en annexe). Sur un cycle primaire de six années, le dernier point du profil correspond au taux d'accès en 6^{ème} année d'études (le taux d'achèvement). Les profils de scolarisation primaire présentés sont des profils simplifiés, mentionnant uniquement le taux d'accès en 1^{ère} année d'études (taux brut d'admission) et le taux d'accès en dernière année.

Source : calculs à partir des données de l'ISU et de la division de la Population des Nations-Unies

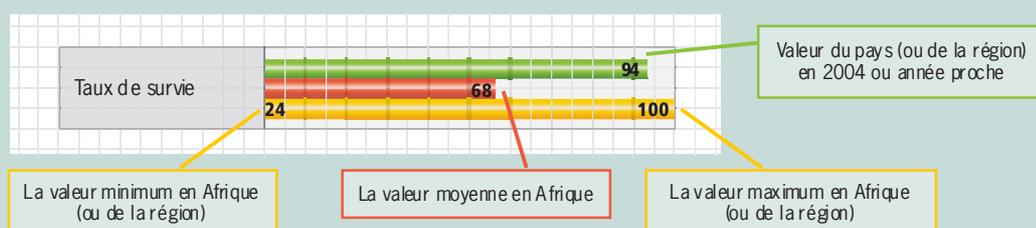
Taux de survie primaire : Pourcentage des élèves qui sont entrés en 1^{ère} année du primaire et qui sont parvenus en dernière année, exprimé en pourcentage.

Source : calculs à partir des données de l'ISU

Pour cet indicateur, comme pour tous ceux qui suivent, les valeurs sont présentées sous forme d'un graphique en diagrammes horizontaux colorés qui permet de présenter la valeur du pays en comparaison de la moyenne africaine et des valeurs extrêmes observées (sur le continent ou dans la région). L'explication du mode de lecture de cet indicateur est présentée dans l'encadré 3.

Encadré 3 : Lecture des diagrammes de comparaisons, exemple du taux de survie primaire

Pour chaque indicateur, la valeur du pays est présentée en vert, la valeur moyenne africaine (ou de la région) en rouge et les valeurs extrêmes (minimum et maximum) observées en Afrique (ou dans la région) en jaune.



Paramètres de politique éducative du cycle primaire

Rapport élèves-enseignant ou rapport élèves-maître (REM) : Rapport entre l'effectif des élèves et le nombre d'enseignants. Il représente le nombre moyen d'élèves par enseignant.

Source : calculs à partir des données de l'ISU

Salaire moyen des enseignants publics en unités du PIB par habitant : Rapport entre le salaire moyen des enseignants payés par l'Etat (au moins en partie) et la valeur du PIB par habitant.

Source : calculs à partir des données de l'ISU, Banque mondiale, Secrétariat Fast track, RESEN

Pourcentage des dépenses hors salaires enseignants : Rapport entre les dépenses courantes hors salaires enseignants et l'ensemble des dépenses courantes.

Source : calculs à partir des données de l'ISU, Banque mondiale, Secrétariat Fast track, RESEN

Pourcentage de redoublants : Proportion d'élèves scolarisés dans la même année d'études que l'année précédente, exprimée en pourcentage de l'ensemble des effectifs scolarisés.

Source : calculs à partir des données de l'ISU

Pourcentage d'élèves dans le privé : Rapport entre le nombre d'élèves scolarisés dans les établissements scolaires qui ne relèvent pas de la gestion de l'Etat et le nombre total des élèves, exprimé en pourcentage.

Source : calculs à partir des données de l'ISU

Indicateurs financiers sectoriels (à gauche de la page)

Mobilisation des ressources domestiques

Ressources publiques internes en pourcentage du PIB : Rapport entre l'ensemble des revenus de l'Etat hors dons et le produit intérieur brut, exprimé en pourcentage. Cet indicateur s'apparente au taux de pression fiscale.

Source : calculs à partir des données de l'ISU, Banque mondiale, Secrétariat Fast track, RESEN

Pourcentage de l'éducation dans les ressources publiques courantes : Rapport entre l'ensemble des dépenses courantes consacrées à l'éducation et l'ensemble des ressources publiques hors dons.

Source : calculs à partir des données de l'ISU, Banque mondiale, Secrétariat Fast track, RESEN

Répartition du budget éducation

Pourcentage du primaire (6 années d'études) dans le budget éducation : Part des dépenses courantes d'éducation consacrée au cycle primaire. Pour les pays où la durée de scolarisation dans le primaire est différente de six années, par souci de comparabilité, des calculs ont été faits pour estimer la part des dépenses d'éducation correspondant aux six premières années d'études.

Source : calculs à partir des données de l'ISU, Banque mondiale, Secrétariat Fast track, RESEN

Pourcentage du secondaire (7 années d'études) dans le budget éducation : Part des dépenses courantes d'éducation consacrée au cycle secondaire. Pour les pays où la durée de scolarisation dans le secondaire est différente de sept années, par souci de comparabilité, des calculs ont été faits pour estimer la part des dépenses d'éducation correspondant à sept années d'études.

Source : calculs à partir des données de l'ISU, Banque mondiale, Secrétariat Fast track, RESEN

Pourcentage du supérieur dans le budget éducation : Part des dépenses courantes d'éducation consacrée à l'enseignement supérieur.

Source : calculs à partir des données de l'ISU, Banque mondiale, Secrétariat Fast track, RESEN

Coût par élève en % du PIB par habitant

Coût par élève en pourcentage du PIB par habitant par cycle d'enseignement : Dépenses publiques courantes annuelles d'un cycle divisées par le nombre d'élèves de ce cycle, exprimées en pourcentage du PIB par habitant.

Source : calculs à partir des données de l'ISU, Banque mondiale, Secrétariat Fast track, RESEN

Appropriation des ressources publiques d'éducation

Pourcentage de ressources pour les 10% les plus éduqués : Part des ressources publiques accumulées par les 10% les plus éduqués (ceux qui ont les niveaux terminaux d'éducation les plus élevés) parmi l'ensemble des ressources publiques mobilisées pour l'éducation.

Source : calculs à partir des données de l'ISU, Banque mondiale, Secrétariat Fast track, RESEN

Les indicateurs mentionnés dans le texte qui ne sont pas inclus dans les profils pays

Pseudo taux d'abandon (par cycle d'enseignement) : Approximation de la part d'élèves entrés en 1^{ère} année du cycle qui abandonnent avant la fin du cycle.

$$\text{Pseudo taux d'abandon} = \frac{\text{Taux d'accès en 1^{ère} année du cycle} - \text{Taux d'accès en dernière année du cycle}}{\text{Taux d'accès en 1^{ère} année du cycle}}$$

Les moyennes régionales et continentale de cet indicateur sont calculées en utilisant les moyennes pondérées des différents taux d'accès qui composent la formule.

Source : calculs à partir des données de l'ISU

Degré d'aléa dans l'allocation des enseignants dans les écoles primaires publiques :

Proportion des différences observées entre les écoles dans le nombre d'enseignants, qui ne s'expliquent pas par les différences dans les nombres d'élèves. Cet indicateur est compris entre 0 et 1, plus il s'approche de 0 et plus les allocations d'enseignants sont faites en utilisant le critère du nombre d'élèves inscrits dans chaque école.

$$\text{Degré d'aléa} = 1 - R^2 \text{ (Nombre d'élèves, Nombre d'enseignants)}$$

où R^2 est le coefficient de détermination calculé entre le nombre d'élèves et le nombre d'enseignants sur l'ensemble des écoles publiques primaires du pays.

Source : RESEN et missions pays (calculs à partir des bases de données scolaires)

Espérance de vie scolaire : L'espérance de vie scolaire (EVS), est un indicateur agrégé de scolarisation. Elle correspond au nombre moyen d'années de scolarisation que les enfants d'un pays ont l'espoir de valider (les années redoublées ne sont pas comptabilisées) compte tenu des conditions actuelles du système éducatif.

$$\text{EVS} = \sum_{j=1}^N T_j$$

$$\text{avec } T_j = \frac{\text{Non redoublants classe } j}{\text{Population ayant l'âge officiel de la classe } j}$$

et N le nombre maximal d'années d'études dans le pays

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

Coefficient d'efficacité interne (CEI) : Cet indice se calcule en divisant le nombre d'années-élèves (une année élève est une année scolaire passée dans une classe par un élève) strictement nécessaires (sans redoublement) pour former les élèves qui arrivent en fin de cycle par le nombre d'années-élèves réellement consommées dans le système (ajout des années redoublées et des années consommées par les élèves ayant abandonné avant la fin du cycle). Les calculs peuvent être conduits sur la base du profil de scolarisation en utilisant une cohorte fictive de 100 élèves accédant en 1^{ère} année d'études. Par exemple si le cycle comprend 6 années d'études :

Soient N_j le nombre des élèves non-redoublants scolarisés au cours de l'année d'études j (100 en 1^{ère} année) et R_j la proportion de redoublants dans l'année d'études j.

$$\text{Le nombre d'années-élèves effectivement consommées est alors : } \sum_{j=1}^6 \frac{N_j}{1-R_j}$$

La production de référence du système, en nombre d'années-élèves est égale $N_6 \times 6$, correspondant à six années de scolarisation effectuées par N_6 élèves accédant en sixième année (sans jamais redoubler). D'où le coefficient d'efficacité interne :

$$\text{CEI} = \frac{N_6 \times 6}{\sum_{j=1}^6 \frac{N_j}{1-R_j}}$$

Ce coefficient est compris entre 0 (système qui ne produirait aucun sortant) et 1 (système sans redoublement ni abandon).

Source : calculs à partir des données de l'ISU

TABLEAU I Contexte démographique et macro-économique, durée des cycles d'enseignement

	Contexte démographique et macro-économique 2003					Age et durée de scolarisation				
	PB par habitant (\$ E.U.)	Population totale (000)	% de la population d'âge scolaire (primaire)	Taux de prévalence du VIH/SIDA (15-49 ans)	Indice de développement humain (classement /177)	Age d'entrée au pré primaire	Durée pré primaire	Durée Primaire	Durée Secondaire 1 ^{er} cycle	Durée Secondaire 2 nd cycle
Afrique du Sud	3 526	46 919	15.2	21.5	120 ^{ème}	6	1	7	2	3
Algérie	2 135	31 866	12.7	0.1	103 ^{ème}	4	2	6	3	3
Angola	91.9	15 047	11.8	3.9	160 ^{ème}	3	3	4	4	3
Bénin	44.9	7 919	16.9	1.9	162 ^{ème}	4	2	6	4	3
Botswana	4 251	1 772	17.8	37.3	131 ^{ème}	3	3	7	3	2
Burkina Faso	33.7	12 418	17.3	4.2	175 ^{ème}	4	3	6	4	3
Burundi	85	7 037	17.2	6.0	169 ^{ème}	4	3	6	4	3
Cameroun	79.3	15 748	16.2	6.9	148 ^{ème}	4	2	6	4	3
Cap-Vert	1 648	484	15.9	-	105 ^{ème}	3	3	6	2	4
Comores	42.1	75.7	16.0	-	132 ^{ème}	3	3	6	4	3
Congo	94.6	3 769	17.5	4.9	142 ^{ème}	3	3	6	4	3
Côte d'Ivoire	79.3	17 604	16.3	7.0	163 ^{ème}	3	3	6	4	3
Djibouti	81.7	76.5	16.3	2.9	150 ^{ème}	4	2	6	4	3
Egypte	1 157	71 267	11.0	0.1	119 ^{ème}	4	2	5	3	3
Erythrée	18.5	4 053	13.9	2.7	161 ^{ème}	5	2	5	2	4
Ethiopie	90	73 795	16.7	4.4	170 ^{ème}	4	3	4	4	4
Gabon	4 516	1 341	16.2	8.1	123 ^{ème}	3	3	6	4	3
Gambie	25.5	1 438	14.9	1.2	155 ^{ème}	3	4	6	3	3
Ghana	35.9	21 212	15.5	3.1	138 ^{ème}	3	3	6	3	3
Guinée	40.3	9 003	16.1	3.2	156 ^{ème}	3	4	6	4	3
Guinée Equatoriale	6 058	48.1	13.5	3.4	121 ^{ème}	3	4	5	4	3
Guinée-Bissau	16.0	1 494	16.5	2.8	-	4	3	6	3	2
Jamahiriya arabe libyenne	4 169	5 629	11.8	0.3	58 ^{ème}	4	2	6	3	3
Kenya	43.9	32 734	18.6	6.7	154 ^{ème}	3	3	6	3	3
Lesotho	59.8	1 800	18.4	28.9	149 ^{ème}	3	3	7	3	2
Libéria	13.7	3 222	17.1	5.9	-	3	3	6	3	3
Madagascar	31.1	17 626	14.3	1.7	146 ^{ème}	3	3	5	4	3
Malawi	13.8	12 339	17.8	14.2	165 ^{ème}	3	4	6	3	3
Mali	34.1	12 736	17.2	1.9	174 ^{ème}	3	4	6	3	3
Maroc	1 430	30 568	12.6	0.1	124 ^{ème}	4	2	6	3	3
Maurice	4 291	1 221	10.2	0.1	65 ^{ème}	3	2	6	3	4
Mauritanie	40.9	2 893	15.9	0.6	152 ^{ème}	3	3	6	3	3
Mozambique	22.7	19 052	14.2	12.2	168 ^{ème}	3	3	7	2	3
Nambie	2 151	1 986	20.4	21.3	125 ^{ème}	3	3	7	3	2
Niger	20.9	13 052	16.8	1.2	177 ^{ème}	4	3	6	4	3
Nigeria	45.8	125 91.2	16.9	5.4	158 ^{ème}	3	3	6	3	3
Ouganda	23.4	26 869	21.2	4.1	144 ^{ème}	4	2	7	4	2
République Centrafricaine	30.6	3 937	16.6	13.5	171 ^{ème}	3	3	6	4	3
Rép. Démocratique du Congo	10.5	54 231	17.2	4.2	167 ^{ème}	3	3	6	2	4
République-Unie de Tanzanie	27.9	36 919	18.8	8.8	164 ^{ème}	5	2	7	4	2
Rwanda	19.2	8 758	16.8	5.1	159 ^{ème}	4	3	6	3	3
Sao Tomé-et-Principe	39.9	14.9	15.0	-	126 ^{ème}	4	3	6	2	3
Sénégal	58.3	11 119	16.4	0.8	157 ^{ème}	4	3	6	4	3
Seychelles	8 685	85	-	-	51 ^{ème}	4	2	6	3	3
Sierra Leone	19.3	5 119	15.6	7.0	176 ^{ème}	3	3	6	3	3
Somalie		7 708	18.2	1.0	-	3	3	7	2	2
Soudan	51.0	34 856	15.3	-	141 ^{ème}	4	2	6	2	3
Swaziland	1 840	1 035	20.0	38.8	147 ^{ème}	3	3	7	3	2
Tchad	28.6	9 133	17.4	4.8	173 ^{ème}	3	3	6	4	3
Togo	30.1	5 030	18.5	4.1	143 ^{ème}	3	3	6	4	3
Tunisie	2 532	9 888	11.3	0.1	89 ^{ème}	3	3	6	3	4
Zambie	38.4	11 291	19.9	16.5	166 ^{ème}	3	4	7	2	3
Zimbabwe	1 388	12 863	19.1	24.6	145 ^{ème}	3	3	7	2	4
Moyenne simple	1 227	-	16.2	7.5	-	-	-	-	-	-

TABLEAU II Indicateurs EPT

	Indice africain de développement		TBS du pré primaire (%)	Taux d'achèvement du primaire (%)	Indice qualité (%)	Indice de parité sur le TBS (%)	Taux d'alphabétisation des adultes (%)
	EPT	EPT +					
Afrique du Sud	91	80	33.3	97	48	97	82
Algérie	80	-	4.7	94	-	93	70
Angola	34	46	-	43	61	71	67
Bénin	30	33	4.4	53	46	77	35
Botswana	90	82	-	92	53	99	81
Burkina Faso	15	27	1.2	30	55	78	22
Burundi	38	50	1.4	33	63	83	59
Cameroun	58	62	19.6	63	58	85	68
Cap-Vert	85	-	53.1	95	-	95	76
Comores	49	50	3.3	50	49	88	56
Congo	70	-	5.6	57	-	93	83
Côte d'Ivoire	36	45	3.2	48	58	79	49
Djibouti	35	-	1.8	29	-	79	65
Egypte	83	-	13.9	95	-	95	71
Erythrée	39	-	7.4	44	-	80	57
Ethiopie	43	42	2.2	55	45	86	42
Gabon	75	-	13.9	66	-	99	71
Gambie	59	50	18.2	63	39	106	38
Ghana	68	51	41.6	72	29	96	58
Guinée	36	44	6.1	52	56	81	40
Guinée Equatoriale	66	68	40.4	50	59	91	87
Guinée-Bissau	22	33	9.6	38	55	67	54
Jamahirya arabe libyenne	-	-	7.6	-	-	-	82
Kenya	82	76	53.4	91	52	94	74
Lesotho	82	74	30.6	70	50	100	82
Libéria	-	-	-	-	-	-	-
Madagascar	62	65	10.0	45	59	96	71
Malawi	70	62	-	61	45	102	64
Mali	19	25	1.9	42	47	42	19
Maroc	60	65	53.4	75	61	90	52
Maurice	97	91	95.5	100	58	100	84
Mauritanie	54	43	1.7	43	33	98	51
Mozambique	31	42	-	30	59	83	46
Nambie	90	73	28.9	85	38	101	85
Niger	9	16	1.4	25	43	72	29
Nigeria	62	49	14.7	76	33	85	67
Ouganda	70	66	2.1	59	51	100	67
République Centrafricaine	18	25	1.7	29	46	70	49
Rép. Démocratique du Congo	-	-	-	-	28	-	67
République-Unie de Tanzanie	66	68	28.7	55	59	96	69
Rwanda	60	67	2.5	37	65	102	65
Sao Tomé-etPrincipe	81	77	42.5	75	55	98	79
Sénégal	49	48	7.9	50	48	95	39
Seychelles	100	99	101.5	-	69	100	92
Sierra Leone	38	35	4.2	61	40	82	35
Somalie	-	-	-	-	-	-	-
Soudan	49	-	23.0	49	-	87	61
Swaziland	72	69	-	61	53	95	80
Tchad	7	14	0.5	35	42	67	26
Togo	54	57	2.5	74	56	84	53
Tunisie	86	89	21.7	95	69	96	74
Zambie	70	58	-	67	39	96	68
Zimbabwe	88	80	43.2	80	51	98	90
Moyenne simple	58	56	20	60	51	90	62

TABLEAU III Diagnostic du système

	Primaire					Secondaire 1 ^{er} cycle	
	Taux brut de scolarisation	Taux brut d'admission	Taux de rétention en fin de cycle	Taux de transition primaire-secondaire 1	Degré d'aléa dans l'allocation des enseignants aux écoles publiques	Taux brut de scolarisation	Taux d'accès en 1 ^{re} année
Afrique du Sud	106	115.1	84.0	99	-	95	92
Algérie	112	101.7	94.4	94	-	98	86
Angola	70	71.0	57.0	-	-	-	-
Bénin	99	100.2	41.9	63	39	34	33
Botswana	104	104.5	82.3	99	-	86	91
Burkina Faso	53	70.8	71.1	59	28	16	17
Burundi	80	90.7	49.0	57	51	15	18
Cameroun	117	107.8	64.0	62	45	35	37
Cap-Vert	112	97.4	94.3	86	-	98	83
Comores	85	70.1	61.8	92	-	41	43
Congo	86	71.0	63.0	79	38	50	46
Côte d'Ivoire	72	71.8	74.3	63	-	29	29
Djibouti	39	38.6	72.2	84	-	23	26
Egypte	101	99.2	99.4	95	-	94	90
Erythrée	66	57.6	73.7	95	-	45	38
Ethiopie	93	141.3	79.0	91	29	44	50
Gabon	132	94.2	63.1	97	26	61	54
Gambie	81	88.8	66.8	99	-	65	62
Ghana	88	95.1	76.0	94	-	64	68
Guinée	81	85.8	70.0	95	9	35	40
Guinée Equatoriale	131	123.4	36.1	100	-	40	64
Guinée-Bissau	93	129.0	47.0	93	-	32	30
Jamahiriya arabe libyenne	113	104.8	-	-	-	114	-
Kenya	113	127.7	86.3	94	-	68	86
Lesotho	129	135.4	74.4	76	18	44	51
Libéria	-	-	-	-	-	-	-
Madagascar	134	166.4	43.9	75	28	24	30
Malawi	129	175.3	24.4	75	34	42	52
Mali	69	66.6	74.6	82	42	35	33
Maroc	106	97.9	72.2	86	-	59	58
Maurice	102	100.0	95.0	82	-	87	83
Mauritanie	94	105.8	64.4	62	20	26	29
Mozambique	97	135.4	33.8	56	15	16	15
Namibie	102	97.2	79.4	98	15	78	84
Niger	45	59.3	71.2	70	15	11	13
Nigeria	99	112.0	73.0	-	-	37	-
Ouganda	130	169.2	-	42	34	23	26
République Centrafricaine	69	72.1	50.0	60	-	15	17
Rép. Démocratique du Congo	-	-	-	-	-	-	-
République-Unie de Tanzanie	107	126.3	75.8	33	-	14	19
Rwanda	100	182.6	24.0	61	21	13	13
Sao Tomé-et-Principe	133	116.2	79.1	83	-	63	50
Sénégal	78	91.0	72.0	66	19	28	30
Seychelles	110	115.8	100.0	-	-	109	-
Sierra Leone	154	203.7	50.6	73	29	42	44
Somalie	-	-	-	-	-	-	-
Soudan	60	67.7	84.0	94	-	47	44
Swaziland	99	104.7	57.5	84	-	50	54
Tchad	81	95.9	43.2	76	18	22	25
Togo	106	85.8	69.2	79	38	62	58
Tunisie	110	95.2	98.0	96	-	94	90
Zambie	100	111.2	77.0	64	20	41	40
Zimbabwe	97	118.4	76.0	70	-	55	57
Moyenne simple	97	105	68	79	27	49	48

		Secondaire 2 nd cycle			Technique	Supérieur	Source spécifique des données scolaires brutes
Taux d'accès en dernière année	Taux de transition secondaire 1-2	Taux brut de scolarisation	Taux d'accès en 1 ^{re} année	Taux d'accès en dernière année	Nombre d'élèves/étudiants pour 100 000 habitants		
84	84	74	82	45	558	1 530	ISU
64	76	45	48	26	1 525	2 248	ISU
-	-	-	-	-	508	86	ISU
19	55	11	12	7	443	622	Nationale
82	57	46	46	46	1 506	746	ISU
8	42	4	3	2	154	152	ISU
8	55	4	4	3	246	217	RESEN
33	76	19	17	10	1 005	545	RESEN
66	73	47	50	30	701	628	ISU
28	90	27	22	20	119	235	ISU
32	35	13	10	9	1 324	330	RESEN
22	59	15	13	12	265	604	ISU
20	64	11	12	8	341	148	ISU
84	33	28	29	25	3 757	3 525	ISU
32	95	19	31	9	69	114	ISU
31	99	14	31	7	159	233	ISU
34	70	25	24	17	585	615	ISU
59	59	26	31	21	31	109	ISU
53	45	21	23	18	191	330	ISU
23	81	16	16	10	180	268	RESEN
19	43	7	8	5	279	-	ISU
18	92	16	15	12	65	35	Pôle
-	-	32	-	-	4 620	6 795	ISU
31	98	27	30	24	75	331	ISU
30	84	22	24	17	109	339	ISU
-	-	-	-	-	-	-	-
15	58	8	8	6	95	239	ISU
19	92	16	18	14	94	41	ISU
21	43	10	8	6	348	260	ISU
41	71	30	28	22	645	1 124	ISU
79	98	66	75	35	1 290	1 456	ISU
18	100	19	18	16	165	321	ISU
10	83	6	7	2	123	117	ISU
60	54	32	33	30	144	601	ISU
6	63	2	3	2	27	67	ISU
-	-	32	-	-	-	1 024	ISU
19	48	8	9	8	131	329	ISU
8	74	7	6	6	107	107	RESEN
-	-	-	-	-	-	-	-
9	31	2	2	2	-	116	ISU
9	96	9	8	7	248	288	ISU
34	96	25	25	8	37	128	ISU
19	58	11	12	8	39	470	Nationale
-	-	92	-	-	-	-	ISU
30	53	13	14	9	535	312	RESEN
-	-	-	-	-	-	-	-
39	42	22	21	19	79	637	ISU
32	89	30	31	23	66	637	ISU
13	77	11	9	9	50	135	RESEN
38	43	17	15	9	394	372	Nationale
71	98	62	69	42	907	2 952	ISU
36	43	16	16	15	61	229	ISU
52	86	27	50	5	7	471	ISU
34	69	23	23	15	519	592	

TABLEAU IV Indicateurs financiers et Fast track

	Mobilisation des ressources		Répartition du budget éducation			Coût par élève (en % du PIB/habitant)		
	Recettes publiques internes en % du PIB	% de l'éducation dans les ressources	% du primaire (ajusté à 6 ans)	% du secondaire (ajusté à 7 ans)	% du supérieur	Primaire	Secondaire	Supérieur
Afrique du Sud	24.6	21.5	41.0	43.5	15.5	14.3	17.7	53.2
Algérie	40.9	8.7	44.2	-	-	11.1	-	-
Angola	39.0	6.7	51.7	-	-	7.8	-	-
Bénin	15.7	22.6	50.7	27.5	22.1	10.8	19.3	148.9
Botswana	39.5	4.9	43.7	37.7	18.6	6.1	5.7	90.5
Burkina Faso	11.0	21.9	62.0	19.0	19.0	19.2	47.0	550.0
Burundi	20.1	19.1	44.4	28.1	27.5	15.1	65.4	718.7
Cameroun	15.7	16.3	40.0	45.0	15.0	6.4	28.8	73.0
Cap-Vert	22.5	21.7	44.1	37.1	18.9	18.0	21.7	284.9
Comores	19.1	19.6	45.7	46.7	7.7	12.2	30.3	129.9
Congo	30.0	13.0	39.4	32.9	27.8	8.1	17.0	220.8
Côte d'Ivoire	17.5	24.5	46.6	37.4	16.0	17.5	48.0	137.1
Djibouti	22.0	-	-	-	-	-	-	-
Egypte	23.0	5.9	40.4	20.7	38.9	8.6	-	-
Erythrée	25.5	7.5	32.1	49.8	18.1	11.8	35.7	445.1
Ethiopie	19.1	15.9	54.9	26.1	18.9	12.7	-	-
Gabon	24.4	16.1	35.6	38.9	25.5	4.7	13.9	52.4
Gambie	18.5	22.0	49.8	-	-	18.3	-	-
Ghana	21.0	25.3	32.8	-	-	17.6	-	-
Guinée	11.1	18.4	44.4	30.8	24.8	9.0	14.0	231.0
Guinée Equatoriale	21.2	-	-	-	-	-	-	-
Guinée-Bissau	17.8	11.7	33.3	43.0	23.7	7.2	13.8	121.1
Jamahiriya arabe libyenne	-	-	40.4	39.3	20.3	11.3	-	-
Kenya	23.3	27.6	36.1	-	-	9.0	22.0	266.1
Lesotho	41.3	24.2	34.5	29.5	36.0	18.0	47.0	577.5
Libéria	-	-	-	-	-	-	-	-
Madagascar	11.2	22.8	57.6	25.4	17.1	8.3	35.9	189.4
Malawi	20.2	16.1	45.4	36.4	18.2	8.0	28.0	149.0
Mali	14.4	23.4	35.3	48.4	16.3	10.8	50.0	192.9
Maroc	25.8	23.2	36.6	47.1	16.3	20.6	43.6	110.8
Maurice	18.2	18.3	36.5	45.8	17.7	9.0	14.0	48.7
Mauritanie	37.5	14.1	44.2	38.9	16.9	13.4	41.2	156.0
Mozambique	14.3	21.0	48.0	30.0	21.9	10.2	32.4	791.1
Nambie	32.0	18.5	55.4	35.9	8.7	21.0	25.2	93.5
Niger	10.6	24.1	60.0	26.7	13.3	20.0	61.0	515.0
Nigeria	40.2	8.6	29.1	51.2	19.7	13.8	-	-
Ouganda	12.3	30.1	47.2	-	-	9.8	-	-
République Centrafricaine	12.0	10.0	52.4	-	-	8.7	-	-
Rép. Démocratique du Congo	7.7	7.1	32.2	34.9	32.8	2.8	-	-
République-Unie de Tanzanie	12.1	29.7	55.1	-	-	16.3	-	-
Rwanda	12.7	18.9	43.2	19.6	37.3	8.1	58.6	786.9
Sao Tomé-et-Principe	24.8	-	-	-	-	-	-	-
Sénégal	19.2	22.1	44.0	28.4	27.7	13.9	19.5	295.6
Seychelles	36.5	13.0	35.6	46.9	17.4	14.5	14.5	-
Sierra Leone	24.8	19.4	48.2	29.8	22.0	9.2	29.8	278.3
Somalie	-	-	-	-	-	-	-	-
Soudan	13.2	16.2	46.0	-	-	10.3	-	-
Swaziland	25.7	13.7	22.6	51.9	25.5	11.2	28.9	245.9
Tchad	10.5	13.1	49.6	29.1	21.3	5.2	18.5	339.3
Togo	16.5	20.6	47.9	34.7	17.4	12.5	20.5	112.4
Tunisie	28.5	20.5	33.3	45.0	21.7	15.8	25.7	68.0
Zambie	17.9	11.1	45.6	35.0	19.4	7.1	19.3	163.8
Zimbabwe	23.6	30.1	60.6	-	-	16.2	24.2	201.3
Moyenne simple	22	18	44	36	21	12	30	260

	% de ressources publiques pour les 10% les plus éduqués	Indicateurs Fast Track (primaire)				Source spécifique des données financières	
		Rapport élèves-enseignant	Salaire moyen des enseignants publics (en unités de PIB/hbt)	% des dépenses courantes hors salaires enseignants	% de redoublants		% d'élèves dans le privé
	17	33.8	-	9.8	5.2	2.0	ISU
	-	26.5	-	-	11.8	0.0	ISU
	-	35.0	1.5	19.0	23.0	5.0	ISU
	45	51.6	3.6	42.1	23.1	10.8	Modèle de simulation financière
	25	25.8	-	-	5.2	4.7	ISU
	60	48.7	5.7	30.6	13.0	13.0	RESEN
	60	52.0	6.8	12.0	29.1	1.6	RESEN
	38	53.9	3.6	25.0	21.9	23.5	RESEN
	25	26.9	-	-	13.0	0.0	ISU
	30	35.0	-	-	27.1	10.0	ISU
	46	82.8	2.3	20.3	23.6	25.3	RESEN
	40	42.4	4.8	23.0	17.6	10.9	ISU
	-	34.4	-	-	18.0	15.5	ISU
	-	21.9	-	-	4.0	8.0	ISU
	40	46.7	7.7	29.6	21.3	7.8	ISU
	65	72.2	6.7	30.7	7.0	4.6	Modèle de simulation financière
	28	36.0	-	-	34.4	29.3	ISU
	-	37.5	3.7	22.0	9.7	2.7	Estimation Pôle (d'après Secrétariat FTI)
	-	32.3	4.0	26.4	5.8	18.0	Estimation Pôle (d'après Secrétariat FTI)
	41	45.2	2.3	45.7	10.3	20.6	RESEN
	-	43.4	-	-	40.5	33.0	ISU
	26	38.0	1.9	30.7	22.0	19.0	Modèle de simulation financière
	-	-	-	-	-	2.5	ISU
	34	39.5	5.3	4.2	5.8	-	ISU
	31	44.0	6.6	30.8	18.2	0.3	RESEN
	-	-	-	-	-	-	-
	45	52.4	2.9	38.9	30.0	19.3	Modèle de simulation financière
	-	70.0	4.0	14.0	18.0	-	RESEN
	47	52.2	4.3	45.5	19.0	34.8	RESEN
	26	27.6	3.4	10.5	13.2	5.5	ISU
	19	22.0	-	-	4.8	24.9	ISU
	36	44.5	4.7	19.4	14.4	7.0	RESEN
	37	65.2	5.2	20.9	20.6	-	Modèle de simulation financière
	20	28.3	-	-	13.1	3.9	ISU
	63	43.7	6.1	35.9	5.3	3.9	RESEN
	-	36.4	4.9	9.1	2.6	-	ISU
	-	50.1	2.9	26.2	13.7	9.1	Banque mondiale
	-	83.0	4.9	28.5	30.6	7.2	RESEN
	52	-	1.0	10.3	-	-	Banque mondiale
	-	58.3	3.6	13.1	4.3	0.6	Estimation Pôle (d'après Secrétariat FTI)
	68	62.0	3.8	27.9	18.8	0.8	Modèle de simulation financière
	-	32.1	-	-	24.6	-	ISU
	37	43.2	4.2	16.8	11.9	11.2	Nationale
	-	14.0	1.7	35.2	-	4.7	ISU
	57	66.9	3.9	31.0	12.0	5.0	RESEN
	-	-	-	-	-	-	-
	-	28.8	2.2	22.5	2.2	4.4	ISU
	34	31.2	-	-	16.3	0.0	Banque mondiale
	67	69.3	2.3	37.2	24.8	27.0	RESEN
	26	44.3	5.0	25.2	23.8	40.2	Nationale
	16	20.6	-	-	7.2	1.0	ISU
	31	48.5	2.7	21.7	6.9	2.4	ISU
	23	38.6	6.1	25.0	0.0	86.9	Banque mondiale
	39	44	4	25	16	13	

ANNEXE 4 : LISTE DES SIGLES ET ACRONYMES

AFRISTAT	Observatoire économique et statistique d'Afrique subsaharienne
APE	Association de parents d'élèves
BREDA	Bureau régional pour l'éducation en Afrique de l'UNESCO
CEI	Coefficient d'efficacité interne
CONFEMEN	Conférence des ministres de l'éducation des pays ayant le français en partage
DIAL	Développement Institutions et Analyses de Long terme
EPT	Education Pour Tous
EVS	Espérance de Vie Scolaire
FTI	Fast Track Initiative (Mise en œuvre accélérée de l'Education Pour Tous)
IDH	Indice de Développement Humain
IPE	Institut International de Planification de l'Education
ISU	Institut de Statistique de l'UNESCO
MICS	Multiple indicators cluster survey (Programme d'Enquête par échantillonnage à indicateurs multiples de l'UNICEF)
MLA	Monitoring learning achievement (Programme de suivi des acquis scolaires de l'UNESCO)
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
ODM	Objectif de développement du millénaire
PASEC	Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN
PIB	Produit intérieur brut
PISA	Programme for International Student Assessment of the OECD (Programme d'évaluation des acquis des élèves de l'OCDE)
PNUD	Programme des Nations-Unies pour le Développement
REM	Ratio élèves-maître
RESEN	Rapport d'état d'un système éducatif national
SACMEQ	Southern Africa consortium of monitoring education quality (Consortium de l'Afrique australe pour le suivi de la qualité de l'éducation)
SPU	Scolarisation primaire universelle
TAP	Taux d'achèvement du primaire
TBA	Taux brut d'admission
TBS	Taux brut de scolarisation
TIMSS	Trends in International Mathematics and Science Study (Programme d'étude internationale sur le niveau en mathématiques et en sciences)
UEMOA	Union économique et monétaire ouest-africaine
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
VIH-SIDA	Virus d'immunodéficience humain/Syndrome d'immunodéficience acquis

BIBLIOGRAPHIE

- Amelewonou K. et Brossard M., 2003, «L'efficience quantitative des systèmes éducatifs : comparaisons» note thématique N°1 du Pôle d'Analyse Sectorielle en Education de Dakar, (www.pdedakar.org).
- Amelewonou K. et Brossard M., 2003b, «Mesurer la couverture scolaire globale d'un pays : l'espérance de vie scolaire» note méthodologique N°3 du Pôle d'Analyse Sectorielle en Education de Dakar, (www.pdedakar.org).
- Amelewonou K., Brossard M. et Reuge N., 2004, «Atteindre la SPU au Sénégal : éléments d'analyse de la rétention» Document de travail, Pôle d'Analyse Sectorielle en Education de Dakar, (www.pdedakar.org).
- Banque mondiale, 2004, Making services Work for Poor People, Rapport sur le développement dans le monde 2004, World Bank, Washington DC.
- Banque mondiale, 2002, Le financement de l'éducation pour tous en 2015 : simulation pour 33 pays d'Afrique subsaharienne. Région Afrique, Département du développement humain, document de travail.
- Bernard J.M., Tijab B.F. et Vianou K., 2004, Profils enseignants et qualité de l'éducation primaire en Afrique subsaharienne francophone : bilan et perspectives de dix années de recherche du PASEC, CONFEMEN
- Bernard J.M., Robert F., 2004, Nouveaux enjeux pour l'école moyenne en Afrique, De Boeck
- Berthelemy JC, 2005, «Convergence and development trap», paper presented at the Annual Bank Conference on Economic Development (ABCDE), Dakar-Senegal, 27 January (http://siteresources.worldbank.org/INTABBCDE/WASHINGTON2005/Resources/jean_daudepaper.pdf)
- Berthelemy JC, 2003, «To what extent education policies are pro-poor in Sub-saharan africa», paper presented at the annual meeting of the European Development Research Network, 14-15 november.
- Berthelemy JC et Arestoff C, 2002, «Les stratégies d'éducation et le développement en Afrique», communication au colloque de l'Institut de France sur «L'éducation, fondement du développement durable en Afrique» 7 novembre 2002, Fondation Singer-Polignac, Paris.
- Berthelemy J.C., Pissarides C et Varoudakis A, 2000, «Human Capital and Growth: The Cost of Rent Seeking Activities», in : The Determinants of Economic Growth, M. Oosterbaan, T. de Ruyter van Steveninck et N. van der Windt (sous la direction de), Kluwer Academic Publisher.
- Birdsall N, 1999, «Education : The people assest», CSED Working Paper No. 5, September 1999.
- Birdsall N. et Londono J.L., 1997, «Assets inequality matters : an assesment of the World Bank's approach to poverty reduction», The American Economic Review, vol 82(2), pp 32-37.
- Brossard M., 2003, «Rétention, redoublement et qualité dans les écoles publiques primaires béninoises : Quel diagnostic ? Quelles pistes de politiques éducatives ?», Document de travail, note d'analyse, (www.pdedakar.org).
- Brossard M., 2003b, «Cibler les écoles primaires les plus défavorisées au Bénin. Propositions» Document de travail, Pôle d'Analyse Sectorielle en Education de Dakar, (www.pdedakar.org).
- Brossard M., 2004, «L'arbitrage quantité / coût unitaire dans le cycle primaire des systèmes éducatifs africains» Document de travail, Pôle d'Analyse Sectorielle en Education de Dakar, (www.pdedakar.org).
- Brossard M., Duret E. et Ledoux B., 2005, «Les indices écoles : un outil de gestion» Document de travail, Pôle d'Analyse Sectorielle en Education de Dakar, (www.pdedakar.org).
- Brossard M., Ndem F., 2005, «Optimiser l'organisation scolaire au niveau local», Document de travail, note d'analyse, à paraître.
- Brossard M et Foko B., 2006, Coût et financement de l'enseignement supérieur en Afrique francophone. Etude pour la Banque mondiale, à paraître.
- Bruns B, Mingat A et Rakotomalala M, 2003, Achieving Universal Primary Education by 2015 : A Chance for Every Child. World Bank, Washington DC.
- Chinapah V., H'ddigui E.M., Kanjee A., Falayo W., Fomba C.O., Hamissou O., Rafalimanana A., Byamugisha A., 1999, L'Afrique, l'Education de Qualité pour Tous. 1999 Projet MLA.
- DIAL-AFRISTAT, 2004, Restitution des résultats des enquêtes 1-2-3 sur l'emploi et le secteur informel dans sept pays de l'UEMOA, Atelier de Ouagadougou, septembre 2004 (http://www.dial.prd.fr/dial_axes_de_recherche/enquetes_stat/dial_axes_parstat_ouaga.html).
- Filmer D, 2003, «The incidence of public expenditures on health and education», Background note for World Development Report 2004 : Making services work for poor people, Banque mondiale, mai 2003.
- Filmer D et L. Pritchett, 1998, «Educational Attainment Profiles of the Poor (and Rich) : DHS Evidence from Around the World», Mimeo.
- Foko B, Ndem F et Reuge N., 2004, «Aspects économiques de l'efficacité externe du Sénégal», Document de travail, Pôle d'Analyse Sectorielle en Education de Dakar, (www.pdedakar.org)
- Gersher A, 2005, «Costing the Education MDGs: A Review of the Leading Methodologies» document de travail groupe de travail "finance" de l'Initiative fast track-Education Pour Tous, Banque mondiale, Washington DC.
- Gurgand M, 2004, Quel est l'impact des politiques éducatives, les apports de la recherche, Etude à la demande de la Commission du débat national sur l'avenir de l'école, avril 2004, 16p.
- Gurgand M., 1999, «Sait-on mesurer le rôle économique de l'éducation, confrontations des résultats empiriques micro et macroéconomiques», document de travail, CREST, 32p.
- Hamoud A et Birdsall N, 2004, «AIDS and the Accumulation and Utilisation of Human Capital in Africa», Journal of African Economies, 2004, vol. 13, issue 1, pages 196-136
- Hanushek E.A, 2003, The failure if Input-based Schooling Policies, Economic Journal, Vol 113, N° 485 February: 64-98
- Herz B et Sperling G, 2003, «What Works in Girls Education: Evidence and Policies from the Developing World» Council on Foreign Relations, Washington DC.
- Institut de Statistiques de l'Unesco, 2006, Children out of school: measuring exclusion from primary education, UNESCO-UNICEF, 115p
- Kattan R.B. et Burnett N., 2004, User fee in Primary Education, Education Sector Human Development Network, June, World Bank, Washington DC
- Jaramillo A. et Mingat A., 2003, «Les services de soin et d'éducation pour la petite enfance en Afrique subsaharienne :Que faudrait-il faire pour réaliser les objectifs de développement du millénaire ?» Document de travail, Région Afrique, département du développement humain, Banque mondiale, Washington DC.
- Mehrotra S et Jolly R (sous la direction de), 2000, Development with a Human Face. Experiences in Social

- Achievement and Economic Growth. Oxford : Clarenton Press.
- Michaelowa K., 2002, «Teacher Job Satisfaction, Student Achievement, and the Cost of Primary Education in Francophone Sub-Saharan Africa», discussion paper, Hambourg Institute of International Economics.
 - Michaelowa K., 2001, «Primary Education Quality in Francophone Sub-Saharan Africa: Determinants of Learning Achievement and Efficiency Considerations», World Development, vol. 29, issue 10, pages 1699-1716.
 - Mingat A., 2004a, «La rémunération des enseignants de l'enseignement primaire dans les pays francophones d'Afrique subsaharienne», communication présentée à la conférence sur les enseignants non fonctionnaires du fondamental (21-23 novembre 2004, Bamako), Banque mondiale.
 - Mingat A., 2004b, «L'amélioration de l'allocation des personnels aux écoles au niveau de l'enseignement primaire», note pour la deuxième réunion du programme AGEPA (amélioration de la gestion de l'éducation en Afrique), 15-18 novembre 2004, Nouakchott, Banque mondiale.
 - Mingat A., 2004c, «L'amélioration de la gestion de la transformation des ressources en résultats au niveau des écoles primaires», note pour la deuxième réunion du programme AGEPA (amélioration de la gestion de l'éducation en Afrique), 15-18 novembre 2004, Nouakchott, Banque mondiale.
 - Mingat A., 2004d, «Issue of financial sustainability in the Development of Secondary Education in Africa (SEIA)», Paper presented at the donor conference on SEIA (October 2004, Amsterdam), Banque mondiale, (http://www.worldbank.org/afr/seia/docs/conf_0603fr.htm)
 - Mingat A., 2003a, «L'ampleur des disparités sociales dans l'enseignement primaire en Afrique : sexe, localisation géographique et revenu familial dans le contexte de l'EPT», document de travail, Région Afrique, Département du développement humain, Banque mondiale, juin 2003.
 - Mingat A., 2003b, «Questions de gestion de l'éducation dans les pays d'Afrique subsaharienne, diagnostic et perspectives d'amélioration dans le contexte de l'initiative accélérée pour la scolarisation primaire universelle», PSAST/AFTHD, Banque mondiale, février 2003.
 - Mingat A., 2003c, «Éléments analytiques et factuels pour une politique de la qualité dans le primaire en Afrique subsaharienne dans le contexte de l'Education Pour Tous», Document de travail, Région Afrique, Département développement humain, Banque mondiale, Washington DC.
 - Mingat A, Mohamed Salem K. M. et Ould Inejh El Hassen, Analyse de l'éducation primaire au Sénégal sur la base de l'enquête MCS 2000, document de travail ,avril 2002
 - Mingat A et Suchaut B., 2000, Les systèmes éducatifs africains. Une analyse économique comparative. De Boeck Université.
 - Mingat A et S. Sosale., 2000, «Problèmes de politiques éducatives relatifs au redoublement à l'école primaire dans les pays d'Afrique subsaharienne», PSAST/AFTHD, Banque mondiale
 - PASEC, CONFEMEN 2004a, «Scolarisation primaire universelle et qualité de l'éducation en Afrique subsaharienne francophone : de la problématique enseignante aux questions de gestion», communication présentée à la conférence sur les enseignants non fonctionnaires du fondamental (21-23 novembre 2004, Bamako), CONFEMEN (www.confemen.org)
 - PASEC, CONFEMEN, 2004b, «Le redoublement : pratiques et conséquences dans l'enseignement primaire au Sénégal», CONFEMEN (www.confemen.org)
 - PASEC, 2004c, Les enseignants contractuels et la qualité de l'école du cycle de base 1 au Niger : quel bilan ? , CONFEMEN (http://www.confemen.org/article.php?id_article=174)
 - PASEC, 2004d, Les enseignants contractuels et la qualité de l'école fondamentale publique au Mali: quels enseignements ?, CONFEMEN, (http://www.confemen.org/article.php?id_article=174)
 - PASEC, 2004e, Recrutement et formation des enseignants du premier degré au Togo : quelles priorités ?, CONFEMEN (http://www.confemen.org/article.php?id_article=174)
 - PASEC, CONFEMEN, 1999, «Les facteurs de l'efficacité dans l'enseignement primaire : les résultats du programme PASEC sur neuf pays d'Afrique et de l'Océan indien», CONFEMEN (www.confemen.org)
 - Pôle d'Analyse Sectorielle en Education de Dakar, 2005, Education pour Tous en Afrique, repères pour l'action, Dakar +5, UNESCO-BREDA, 298p. (www.poledakar.org)
 - Pôle d'Analyse Sectorielle en Education de Dakar, 2004a, Education et approches sous régionales en Afrique. Etat des lieux des systèmes et politiques d'éducation de base, Document statistique pour les conférences régionales de suivi de la huitième conférence des ministres de l'éducation des pays d'Afrique, UNESCO-BREDA, 73p. (www.poledakar.org)
 - Pôle d'Analyse Sectorielle en Education de Dakar, 2004b, La question enseignante dans la perspective de la scolarisation primaire universelle en 2015 dans les pays CEDEAO, CEMAC et PALOP, UNESCO-BREDA, 13p. (www.poledakar.org)
 - Pôle d'Analyse Sectorielle en Education de Dakar, 2004c, Credibility within FTI, Note de discussion pour la conférence EFA Fast Track de Brasilia, Novembre 2004 (www.poledakar.org)
 - Pôle d'Analyse Sectorielle en Education de Dakar, 2002, Scolarisation primaire universelle : un objectif pour tous, Document statistique pour la huitième conférence des ministres de l'éducation de s pays d'Afrique (6-12 décembre 2002, Dar Es Salam), UNESCO-BREDA, 124p. (www.poledakar.org)
 - Psacharopoulos G., 1994, «Returns To Investment in Education: A Global Update», World Development, Vol 22, n°9.
 - Psacharopoulos G et Patrinos H.A., 2002, «Returns To Investment in Education: A Further Update», World Bank Policy Research Working Paper, n°2881, September.
 - Ram R., 1990, «Educational Expansion and Schooling Inequality: international Evidence and some implications», The Review of Economics and Statistics, 72(2), pp 266-74.
 - Reuge N., 2004a, «Mesurer l'avancée vers la scolarisation primaire universelle», note méthodologique n°1 du Pôle d'Analyse Sectorielle en Education de Dakar, (www.poledakar.org).
 - Reuge N., 2004b, «Les profils de scolarisation», note méthodologique n°2 du Pôle d'Analyse Sectorielle en Education de Dakar, (www.poledakar.org).
 - SACMEQ, 2005, The SACMEQ II in Botswana: A study of the conditions of schooling and the quality of education, SACMEQ educational policy research series
 - SACMEQ, 2005, The SACMEQ II in Lesotho: A study of the conditions of schooling and the quality of education, SACMEQ educational policy research series
 - SACMEQ, 2005, The SACMEQ II in Swaziland: A study of the conditions of schooling and the quality of education, SACMEQ educational policy research series
 - SACMEQ, 2005, The SACMEQ II in Namibia: A study of the conditions of schooling and the quality of education, SACMEQ educational policy research series
 - SACMEQ, 2005, The SACMEQ II in South Africa: A study of the conditions of schooling and the quality of education, SACMEQ educational policy research series
 - Schultz T P., 2004, «Evidence of Returns to Schooling in Africa from household Surevy: Monitoring and Restructuring the Market for Education», Journal of African Economies, Vol.13, issue 02, pp ii95-ii148.
 - Summers L., 1992, «Investing in All the People», Policy

- Research Working Paper 905, World Bank, Washington DC.
- Thomas V., Wang Y et Fan X, 2000, «Measuring Education Inequality : Gini Coefficients of Education», Banque mondiale, (http://econ.worldbank.org/files/1341_wps2525.pdf)
 - UN Millenium Project, 2005a, Investing in Development. A Practical Plan to Achieve the Millenium Development Goals (www.unmilleniumproject.org/html/globalplan/shtm)
 - UN Millenium Project, 2005b, Toward Universal Primary Education : Investments, Incentives and Institutions, Task force Education, (http://unmp.forumone.com/eng_task_force/EducationEbook.pdf)
 - UNESCO, 2004, Education Pour Tous. L'exigence de qualité. Rapport mondial de suivi de l'EPT 2004/05.
 - UNESCO, 2003, Genre et Education Pour Tous. Le pari de l'égalité. Rapport mondial de suivi de l'EPT 2003/04.

Analyses sectorielles de type RESEN (Rapport d'Etat des Systèmes Educatifs Nationaux)

Afrique de l'Ouest

- RESEN-Bénin, 2000, Le système éducatif béninois. Performance et espaces d'amélioration pour la politique éducative, Rapport d'état d'un système éducatif national, Document de travail, Région Afrique, Département du développement humain, Washington DC.
- RESEN-Burkina Faso, 2000, Coûts, financement et fonctionnement du système éducatif du Burkina Faso ; contraintes et espaces pour la politique éducative, Rapport d'état d'un système éducatif national, Document de travail, Région Afrique, Département du développement humain, Washington DC.
- RESEN-Côte d'Ivoire, 2002, Rapport d'état du système éducatif ivoirien, réalisé conjointement par la Banque mondiale, le Pôle d'Analyse Sectorielle en Education de Dakar (UNESCO-France) et l'équipe nationale ivoirienne, Banque mondiale, Région Afrique, Département du développement humain, Washington DC.
- RESEN-Guinée, 2004, Le système éducatif guinéen : diagnostic et perspectives pour la politique éducative dans le contexte de contraintes macroéconomiques fortes et de réduction de la pauvreté, Rapport d'état d'un système éducatif national réalisé conjointement par la Banque mondiale, le Pôle d'Analyse Sectorielle en Education de Dakar (UNESCO-France) et l'équipe nationale guinéenne, Région Afrique, Département du développement humain, Washington DC.
- RESEN-Mali, 2006, Eléments de diagnostic du système éducatif malien : le besoin d'une politique éducative nouvelle pour atteindre les objectifs du millénaire et la réduction de la pauvreté, Rapport d'état d'un système éducatif national élaboré en collaboration avec le Pôle d'Analyse Sectorielle en Education de Dakar (UNESCO-France) et l'équipe nationale malienne, Région Afrique, Département du développement humain, Washington DC.
- RESEN-Mauritanie, 2006, Rapport d'état sur le système éducatif national. Document de travail, Région Afrique, Département du développement humain, Washington DC.
- RESEN-Niger, 2004, La dynamique des scolarisations au Niger. Evaluation pour un développement durable, Rapport d'état d'un système éducatif national, Document de travail, Région Afrique, Département du développement humain, Washington DC.

- RESEN-Togo, 2002, Le système éducatif togolais : éléments d'analyse pour une revitalisation, Rapport d'état d'un système éducatif national, Document de travail, Région Afrique, Département du développement humain, Washington DC.

Afrique Centrale

- RESEN-Cameroun, 2004, Rapport d'état du système éducatif camerounais réalisé conjointement par la Banque mondiale, le Pôle d'Analyse Sectorielle en Education de Dakar (UNESCO-France) et l'équipe nationale camerounaise, Banque mondiale, Région Afrique, Département du développement humain, Washington DC.
- RESEN-Congo, (en cours d'élaboration), Rapport d'état du système éducatif congolais réalisé conjointement par la Banque mondiale, le Pôle d'Analyse Sectorielle en Education de Dakar (UNESCO-France) et l'équipe nationale congolaise.
- RESEN - République Démocratique du Congo, 2004, Rapport d'état du système éducatif de la RDC, Banque mondiale, Région Afrique, Département du développement humain, Washington DC.
- RESEN - République centrafricaine, (en cours d'élaboration), Rapport d'état du système éducatif de la RCA, réalisé conjointement par le Pôle d'Analyse Sectorielle en Education de Dakar (UNESCO-France) et l'équipe nationale centrafricaine.
- RESEN-Tchad, 2005, Rapport d'état du système éducatif tchadien réalisé conjointement par la Banque mondiale, le Pôle d'Analyse Sectorielle en Education de Dakar (UNESCO-France) et l'équipe nationale tchadienne, Banque mondiale, Région Afrique, Département du développement humain, Washington DC.

Afrique de l'Est

- RESEN-Burundi, 2006, Rapport d'état du système éducatif burundais, Banque mondiale, Région Afrique, Département du développement humain, Washington DC.
- RESEN-Ethiopie, 2005, Education in Ethiopia. Strengthening the foundation for sustainable progress, A World Bank Country Study, Africa Region, Human development Department, Washington D.C.
- RESEN-Madagascar, 2002, Education and Training in Madagascar. Toward a Policy Agenda for Economic Growth and Poverty Reduction, A World Bank Country Study, Africa Region, Human development Department, Washington DC.
- RESEN-Malawi, 2004, Cost, financing and school effectiveness of education in Malawi. A future of limited choices and endless opportunities, Africa region Human Development working paper series, Washington D.C.
- RESEN-Mozambique, 2000, Cost and financing of education, Opportunities and obstacles for expanding and improving education in Mozambique, Africa region Human Development working paper series, Washington D.C.
- RESEN-Rwanda, 2003, Education in Rwanda. Accelerating The Agenda For Post Conflict Resolution, A World Bank Country Study, Africa Region, Human development Department, Washington D.C.

Afrique Australe

- RESEN-Namibie, 2005a, Namibia human capital and knowledge development for economic growth with equity, Africa Region Human development, working paper serie n°84
- RESEN-Lesotho, 2005b, Primary and secondary education in Lesotho, a country status report, Africa Region Human development, working paper serie n°101
- RESEN-Le sotho, 2006, Swaziland Achieving education for all challenges and policy directions, Africa Region Human development, working paper serie n°106



Education pour Tous



Bureau Régional pour l'Éducation en Afrique



Pôle de Dakar
ANALYSE SECTORIELLE EN ÉDUCATION