



INSTITUT
de
STATISTIQUE
de l'UNESCO

Organisation
des Nations Unies
pour l'éducation,
la science et la culture

INSTITUT de STATISTIQUE

LE FINANCEMENT DE L'ÉDUCATION EN AFRIQUE SUBSAHARIENNE
Relever les défis de l'expansion, de l'équité et de la qualité



de l'UNESCO

581 3243789827
579908098509832098
630909264757988
1727365732437
27636 221

LE FINANCEMENT DE L'ÉDUCATION EN AFRIQUE SUBSAHARIENNE

Relever les défis de l'expansion, de l'équité et de la qualité



INSTITUT
de
STATISTIQUE
de l'UNESCO



Bureau régional
pour l'éducation
en Afrique

Pôle de Dakar
ANALYSE SECTORIELLE EN ÉDUCATION

UNESCO

L'acte constitutif de l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) a été adopté par 20 pays lors de la Conférence de Londres en novembre 1945. Il est entré en vigueur le 4 novembre 1946. L'Organisation compte actuellement 193 États membres et 7 membres associés.

La vocation première de l'UNESCO est de contribuer au maintien de la paix et de la sécurité dans le monde en resserrant la collaboration entre les nations par l'éducation, la science, la culture et la communication afin de promouvoir le respect universel de la justice, du droit, des droits de l'homme et des libertés fondamentales pour tous, sans distinction de race, de sexe, de langue ni de religion, que la Charte des Nations Unies reconnaît à tous les peuples.

L'UNESCO a cinq fonctions principales, inscrites dans son mandat : 1) des études prospectives sur l'éducation, la science, la culture et la communication pour le monde de demain ; 2) le progrès, le transfert et le partage des connaissances par des activités de recherche, de formation et d'enseignement ; 3) des actions normatives en vue de la présentation et de l'adoption d'instruments internationaux et de recommandations réglementaires ; 4) l'expertise par le biais de la coopération technique avec les États membres, en faveur de leurs projets et politiques de développement ; et 5) l'échange d'informations spécialisées.

INSTITUT DE STATISTIQUE DE L'UNESCO

L'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU) est le bureau de statistique de l'UNESCO, chargé de rassembler, pour le compte des Nations Unies, des statistiques mondiales dans les domaines de l'éducation, de la science et la technologie, et de la culture et la communication.

L'ISU a été créée en 1999, avec la mission d'améliorer le programme de statistique de l'UNESCO ainsi que d'élaborer et de mettre à la disposition de la communauté internationale des statistiques actualisées, précises et pertinentes permettant d'orienter ses décisions dans un environnement politique, économique et social de plus en plus complexe et changeant.

INSTITUT INTERNATIONAL DE PLANIFICATION DE L'ÉDUCATION

L'Institut international de planification de l'éducation (IIEP) est un centre international pour la formation et la recherche dans le domaine de la planification de l'éducation. Il a été créé par l'UNESCO en 1963. L'Institut a pour but de contribuer au développement de l'éducation à travers le monde par l'accroissement aussi bien des connaissances que du nombre d'experts compétents en matière de planification de l'éducation.

UNESCO-BREDA

Le Bureau de l'UNESCO à Dakar et le Bureau régional pour l'éducation en Afrique, plus connu sous le sigle UNESCO-BREDA, est le plus grand bureau de l'UNESCO en Afrique. L'UNESCO-BREDA a été créé en 1970 pour s'occuper de la planification de l'éducation en Afrique subsaharienne. Au fil des ans, il a élargi son champ d'activités l'étendant aux sciences, aux sciences sociales, à la culture et à la communication et l'information.

Le **Pôle de Dakar** pour l'analyse sectorielle en éducation est une plateforme d'expertise rattachée à l'UNESCO-BREDA. Le Pôle 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 en éducation.

Publié en 2011 par :

Institut de statistique de l'UNESCO
C.P. 6128, Succursale Centre-Ville
Montréal, Québec H3C 3J7
Canada

Téléphone : (1 514) 343-6880
Fax : (1 514) 343-5740
Courriel : publications@uis.unesco.org
<http://www.uis.unesco.org>

© UNESCO-UIS 2011
Réf : UIS/AP/11-01
ISBN : 978-92-9189-100-9

Conception : Bang Marketing – bang-marketing.com

Photographies : Couverture recto / Cliff Parnell (iStockphoto), David Harris (iStockphoto), Stuart Fox (Getty Images), Ranplett (iStockphoto)
verso / Andrew Rich (iStockphoto), Lightkey (iStockphoto), Poco_bw (iStockphoto), MissHibiscus (iStockphoto)

Impression : Transcontinental Métrolitho

Les idées et opinions exprimées dans cet ouvrage sont celles des auteurs et ne reflètent pas nécessairement la position 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.

AVANT-PROPOS

Le Forum mondial sur l'éducation qui s'est tenu à Dakar (Sénégal) en 2000 a été un événement d'une importance fondamentale. À cette occasion, la communauté internationale a officiellement pris l'engagement qu'« aucun pays ne sera entravé dans ses efforts pour réaliser l'Éducation pour tous (EPT) en raison d'un manque de ressources » (Forum Éducation pour tous, 2000). Depuis la tenue de ce forum, tant les gouvernements nationaux que les organisations internationales et les parties prenantes cherchent des solutions pour trouver les ressources nécessaires à la réalisation des objectifs de l'EPT.

Ce rapport présente une nouvelle série de données statistiques qui met en lumière les énormes efforts financiers consentis par les gouvernements africains et la communauté internationale pour réaliser l'EPT. Ces dix dernières années, les dépenses réelles en matière d'éducation ont augmenté de 6 % en moyenne par an en Afrique subsaharienne. Généralement, on part de l'idée reçue que les moyens mis en œuvre sont consacrés à ouvrir la scolarisation à une plus large population. Néanmoins, des statistiques récentes montrent que beaucoup de pays ont également effectué des investissements importants afin d'améliorer la qualité de leur enseignement. Au Burundi et au Mozambique, les dépenses ont ainsi augmenté en moyenne de 12 % chaque année. Parmi les 26 pays disposant de données, un seul d'entre eux – la République Centrafricaine – a réduit ses dépenses d'éducation.

Grâce à ces investissements, le secteur de l'éducation s'est remarquablement développé en Afrique subsaharienne. Le nombre d'enfants scolarisés dans l'enseignement primaire a augmenté de 48 % entre 2000 et 2008 (il est passé de 87 millions à 129 millions). Les taux de scolarisation dans l'enseignement préprimaire, secondaire et supérieur ont eux connus une croissance de plus de 60 % pendant la même période.

En dépit de ces progrès significatifs, nombreux sont les pays d'Afrique subsaharienne qui ne parviendront pas à réaliser en 2015 un enseignement primaire universel (EPU) de qualité. D'après les dernières données disponibles, un tiers des pays de cette région voit la moitié des enfants quitter l'enseignement primaire avant terme. Une autre statistique alarmante : 32 millions d'enfants en âge de fréquenter l'école primaire ne sont pas scolarisés.

La réalisation de l'EPU restera sans nul doute la priorité majeure pour la plupart des pays d'Afrique subsaharienne mais le présent rapport insiste sur un défi encore plus complexe. En effet, la définition et la mise en œuvre de politiques adaptées pour financer l'enseignement post-primaire vont être particulièrement ardues. Dans la mesure où un nombre croissant d'élèves diplômés de l'enseignement primaire veulent accéder à l'école secondaire, les autorités nationales vont devoir développer l'offre en matière éducative. En outre, elles devront trouver le juste équilibre entre les ressources disponibles et les besoins, entre les demandes légitimes de la société et la réalité économique qui, elle, nécessite une main-d'œuvre plus qualifiée.

En raison des incertitudes liées à la situation économique actuelle, la plupart des gouvernements africains devront prendre des décisions stratégiques pour fournir à un nombre croissant d'étudiants l'opportunité d'étudier à des niveaux supérieurs d'enseignement. Ce rapport étudie les arbitrages politiques en jeu et présente les données les plus complètes et les plus opportunes concernant le financement de l'éducation dans 45 pays d'Afrique subsaharienne. Parmi les indicateurs repris dans ce rapport, un certain nombre d'entre eux sont publiés pour la première fois. Ils se font l'écho d'une série de problèmes de nature politique, tels que les modifications dans la rémunération des enseignants et le financement privé de l'enseignement.

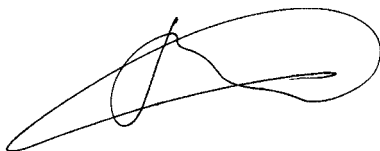
En grande partie, ce rapport est le résultat des travaux de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU) visant à améliorer la production et l'utilisation des données financières liées à l'éducation. Dans le but de promouvoir et d'encourager les bonnes pratiques statistiques, l'ISU travaille étroitement avec des partenaires clés, tels que le Groupe de travail sur les statistiques de l'éducation de l'ADEA, l'Union Africaine et AFRISTAT. L'ISU a par ailleurs récemment lancé un nouveau questionnaire modulaire régional pour remédier aux principales lacunes de l'information statistique, telles qu'elles ont été identifiées par les décideurs politiques africains.

Le renforcement des capacités statistiques au niveau national est un des rôles majeurs de l'ISU. L'Institut a affecté plusieurs statisticiens en Afrique subsaharienne afin de répondre de manière appropriée aux besoins spécifiques des différents pays. En collaboration avec le Bureau régional pour l'éducation en Afrique (BREDA) de l'UNESCO, l'Institut International de planification de l'éducation (IIEP) de l'UNESCO et le bureau régional de la Banque mondiale en Afrique, l'ISU cherche à améliorer la production de données financières liées à l'éducation dans 10 pays d'Afrique subsaharienne. Le projet vise à développer les capacités des équipes nationales de statistiques de manière à ce qu'elles puissent concevoir et ensuite mettre en œuvre des procédures qui leur permettront *in fine* de produire et d'utiliser des indicateurs financiers

portant sur l'éducation. Ces travaux et le rapport qui en découle ont reçu le soutien du Fonds EPDF de l'Initiative de mise en œuvre accélérée (Fast Track Initiative), de la Banque mondiale et de toute une série de donateurs qui contribuent financièrement aux activités principales de l'ISU.

Grâce à tous ces efforts, la couverture des données financières s'est nettement améliorée. L'ISU fournit aujourd'hui des données sur les dépenses totales d'éducation en provenance de deux-tiers des pays d'Afrique subsaharienne alors qu'en 2005, un peu plus de 10 % d'entre eux disposaient de ces données. Une meilleure couverture statistique permettra à la communauté internationale de suivre de plus près les progrès réalisés dans le développement de l'éducation et dans son financement.

Le but de ce rapport est de fournir aux gouvernements de la région et aux autres parties prenantes une solide base statistique sur le financement de l'éducation tout en analysant les tendances en la matière et les arbitrages politiques qui se profilent. Il faut espérer que ce rapport marquera un jalon important dans l'amélioration de la collecte et de l'utilisation des statistiques financières sur l'éducation qui permettront à leur tour d'établir des politiques budgétaires, de planification et de suivi mieux adaptées à la situation en Afrique subsaharienne.



Hendrik van der Pol
Directeur
Institut de statistique de l'UNESCO

REMERCIEMENTS

Les données présentées dans ce rapport nous ont été soumises par les pays d'Afrique subsaharienne par l'intermédiaire de la collecte de données annuelle conduite par l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU). Nous souhaitons exprimer notre gratitude aux statisticiens qui ont répondu avec beaucoup de soin aux questionnaires de l'ISU et qui ont également participé aux diagnostics sur les statistiques en matière d'éducation. Le Pôle de Dakar (UNESCO-BREDA) et l'Institut international de planification de l'éducation (IIEPE) de l'UNESCO ont fourni des informations et statistiques supplémentaires. D'autres organisations internationales, en particulier les Divisions des statistiques et de la population des Nations Unies, la Banque mondiale et l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) ont également fourni des données.

Cette publication a été préparée par une équipe menée par Shinsaku Nomura, sous la supervision générale d'Albert Motivans, chef de la Section des indicateurs et analyse de données de l'éducation à l'ISU. Les auteurs du rapport sont : Michael Bruneforth (Chapitre 2), Shinsaku Nomura (Chapitres 1, 2, 5 et 6) et Saïd O. Voffal (Chapitre 3) de l'ISU; Borel Foko et Guillaume Husson (Chapitre 3) du Pôle de Dakar (UNESCO-BREDA); Serge Peano (Chapitre 4) de l'IIEPE, et enfin, Laurence Wolff (Chapitres 5 et 6) en tant que consultant. Yusuf Sayed (Université de Sussex) a joué un rôle de conseiller et Jean Claude Ndabananiye a apporté son soutien dans la présentation des données.

Nous voulons également remercier les experts qui ont fourni une aide inestimable en commentant la première version du présent rapport. Parmi ces experts figurent : Jean-Claude Balmès (Agence Française de Développement), Mathieu Brossard (Banque mondiale), Lene Buchert (University of Oslo), Laurent Cortese (Secrétariat de l'Initiative de mise en œuvre accélérée (FTI) de l'EPT) et Birger Fredriksen (Banque mondiale).

Nos remerciements s'adressent également à nos collègues de l'ISU qui ont contribué à assurer la qualité générale de ce rapport : Olivier Labé, Claudine Marchand, Simon Normandeau, Pascale Ratovondrahona, Hanna Taleb, Nhung Truong, Tomoko Umeno (stagiaire) et Wendy Xiaodan Weng. Le travail et le soutien fournis par le personnel des bureaux hors siège de l'ISU en Afrique subsaharienne, la section responsable du traitement des données et des services informatiques (DPSS) et l'unité des indicateurs et analyse des données (EIDA) reçoivent également nos plus vifs remerciements.

Ce rapport a été édité par Alison Clayson et Amy Otchet. Katja Frostell en a géré le processus global de production et de publication.

SIGLES ET ACRONYMES

AHELO	<i>Assessment of Higher Education Learning Outcomes</i> (évaluation des résultats d'apprentissage au niveau de l'enseignement supérieur)
APD	Aide publique au développement
ASS	Afrique subsaharienne
BAD	Banque africaine de développement
BREDA	Bureau de l'UNESCO à Dakar et Bureau régional pour l'éducation en Afrique
CEA	Communauté économique africaine
CEANU	Commission économique pour l'Afrique des Nations Unies
CEDEAO	Communauté économique des États de l'Afrique de l'Ouest
CEPD	Certificat d'études du premier degré
CITE	Classification internationale type de l'éducation
DSRP	Document de stratégie pour la réduction de la pauvreté
EFTP	Enseignement et formation techniques et professionnels
EPT	Éducation pour tous
Initiative Fast Track de l'EPT	L'Initiative Fast Track (FTI) pour une mise en œuvre accélérée de l'Éducation pour tous (EPT)
EPU	Enseignement primaire universel
FMI	Fonds monétaire international
IDH	Indice de développement humain
IPE	Institut international de planification de l'éducation de l'UNESCO
ISFS	Initiative de suppression des frais de scolarité
ISU	Institut de statistique de l'UNESCO
NEPAD	Nouveau partenariat pour le développement de l'Afrique
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
OMD	Objectifs du Millénaire pour le développement
ONG	Organisation non gouvernementale
PASEC	Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN
PNUD	Programme des Nations Unies pour le Développement
PPA	Parité de pouvoir d'achat
REE	Ratio élèves par enseignant
SACMEQ	<i>Southern and Eastern African Consortium for Monitoring Education Quality</i> (Consortium de l'Afrique australe et orientale pour le pilotage de la qualité de l'éducation)
TIMSS	<i>Trends in International Mathematics and Science Study</i> (Enquête sur les tendances internationales en mathématiques et en sciences)
UA	Union Africaine
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
UNICEF	Fonds des Nations Unies pour l'enfance

TABLE DES MATIÈRES

Avant-propos	3
Remerciements	5
Sigles et acronymes	6
Introduction	11
Objectif du rapport	11
Pourquoi les données relatives aux finances et aux coûts sont-elles fondamentales	11
Contenu du rapport	12
Chapitre 1. Le contexte du financement de l'éducation en Afrique subsaharienne	14
1.1 Le contexte historique et géographique	14
1.2 Le contexte démographique et social	14
1.3 Le contexte macro-économique	17
1.4 Le financement public de l'éducation	19
1.5 L'aide internationale et la gouvernance	20
1.6 Le contexte du développement de l'éducation	22
1.6.1 Les systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne aujourd'hui	22
1.6.2 L'expansion des systèmes éducatifs	22
1.7 Conclusion	26
Chapitre 2. Le financement public de l'éducation	28
2.1 Introduction	28
2.2 Les engagements des gouvernements pour le développement de l'éducation	29
2.2.1 Le financement public de l'éducation	29
2.2.2 Le financement en provenance des donateurs	32
2.2.3 Les dépenses par niveau d'enseignement	34
2.2.4 La nature des dépenses par niveau d'enseignement	36
2.2.5 L'analyse des dépenses d'éducation par étudiant	37
2.3 L'équité dans l'affectation des ressources	42
2.4 Conclusion	44
Chapitre 3. Le financement des enseignants	45
3.1 Introduction	45
3.2 Les dépenses en personnel enseignant	46
3.3 La rémunération des enseignants : Diversité inter et intra pays	46
3.3.1 Les variations dans la rémunération moyenne des enseignants entre pays	48
3.3.2 Les différences dans le salaire des enseignants catégorie et qualification	50
3.4 Les tendances et la soutenabilité des rémunérations des enseignants	52
3.4.1 La baisse du salaire moyen des enseignants du primaire	52
3.4.2 Les facteurs de la baisse du salaire des enseignants du primaire	53
3.4.3 La pérennité des politiques salariales	54

3.5	La gestion des enseignants	56
3.6	Les arbitrages dans la définition d'une politique éducative	57
3.7	Conclusion	58
Chapitre 4. Le financement privé de l'éducation		59
4.1	Introduction	59
4.2	Les engagements privés envers le développement de l'éducation	59
4.3	Les dépenses en éducation des ménages	64
4.4	La suppression des frais de scolarité pour les écoles primaires	68
4.5	Les écoles privées	69
4.6	Le partenariat public-privé	72
4.7	Conclusion	73
Chapitre 5. Le financement de la qualité de l'éducation		75
5.1	Introduction	75
5.2	La définition de la qualité de l'éducation	75
5.3	La mesure de la qualité de l'éducation en Afrique subsaharienne	77
5.4	Données relatives aux intrants habitants	82
5.5	Affectation de ressources pour l'amélioration de l'apprentissage	85
5.6	Conclusion	88
Chapitre 6. Principales conclusions du rapport		89
6.1	Introduction	89
6.2	Résumé des principales conclusions	89
6.3	Implications politiques pour le financement de l'éducation en Afrique subsaharienne	91
6.3.1	Reconnaître les contraintes externes persistantes, les exigences croissantes vis-à-vis de l'éducation et les opportunités émergentes	91
6.3.2	Trouver des compromis en fixant des priorités	92
6.4	Planification fondée sur les faits utilisant des données de l'éducation et des finances	93
Références		94
Guide du lecteur		98
Glossaire		100
Définition des indicateurs		103
Annexe I. Pays d'Afrique subsaharienne répartis en fonction du PIB par habitant, 2008		106
Annexe II. Systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne par rapport à la CITE, 2009		107
Annexe III. Rémunération moyenne des enseignants		108
Annexe IV. Niveaux de compétence en lecture du SACMEQ		109
Annexe V. Tableaux statistiques		111
Liste des encadrés		
Encadré 1.	Indicateur de la gouvernance mondiale	22
Encadré 2.	Typologie des enfants non scolarisés	25
Encadré 3.	Améliorer les données relatives aux finances de l'éducation en Afrique subsaharienne	28
Encadré 4.	L'APD pour l'éducation de la population de 5 à 24 ans dans les pays d'Afrique subsaharienne et les régions du monde, 2008	33

Encadré 5.	Comparaison du salaire de base des enseignants qualifiés et non qualifiés au début et à la fin de leurs carrières en Ouganda en 2006-2007	55
Encadré 6.	Influence des parents sur les niveaux d'éducation	67
Encadré 7.	Exemples d'écoles privées au Cameroun	70
Liste des tableaux		
Tableau 1.	Indicateurs économiques, Afrique subsaharienne, 1970-2009	18
Tableau 2.	Tendances des effectifs scolaires en Afrique subsaharienne par niveau d'enseignement, 1970-2008	23
Tableau 3.	Rémunération moyenne des enseignants exprimée par rapport au PIB par habitant et répartition des enseignants par statut dans l'enseignement primaire public, 2008 ou année la plus récente	51
Tableau 4.	Tendances des salaires moyens des enseignants par rapport au PIB par habitant dans les établissements publics de l'enseignement primaire en Afrique, 1975-2009	52
Tableau 5.	Comparaison des salaires statutaires des enseignants qualifiés et non qualifiés au début et à la fin de leur carrière en Ouganda, 2006-2007	55
Tableau 6.	Dépenses des ménages et dépenses publiques pour l'éducation en pourcentage du PIB et dépenses des ménages exprimées par rapport à toutes les dépenses d'éducation, année la plus récente	61
Tableau 7.	Cadre conceptuel pour classer les dépenses des ménages pour l'éducation	64
Tableau 8.	Dépenses des ménages consacrées à l'éducation (en %) par quintile de revenu, année la plus récente	65
Tableau 9.	Distribution des dépenses des ménages consacrées à l'éducation par niveau de revenu, année la plus récente	66
Tableau 10.	Dépenses moyennes (exprimées en monnaie locale) des ménages pour l'éducation par enfant au Ghana, 2007	66
Tableau 11.	Dépenses agrégées (exprimées en monnaie locale, en milliers d'unités) des ménages pour l'éducation au Ghana, 2007	68
Tableau 12.	Dépenses publiques pour les manuels scolaires et le matériel pédagogique dans l'enseignement primaire et secondaire par rapport au total des dépenses de fonctionnement, 2009 ou année la plus récente	83
Tableau 13.	Analyse « coût-efficacité » et impact sur les résultats scolaires sur base du Certificat d'études du premier degré (CEPD) au Togo, 2003	86
Tableau 14.	Interventions-clé avec un rapport coût-efficacité élevé et un impact significatif	87
Liste des graphiques		
Graphique 1.	Projection de la pyramide de population de l'Afrique subsaharienne par sexe, 2010 et 2030	15
Graphique 2.	Ratio de dépendance des enfants par région, 1990 et 2008	16
Graphique 3.	Taux d'alphabétisme des adultes et des jeunes en Afrique subsaharienne par sexe, 1985 à 2007 ou année la plus récente	17
Graphique 4.	PIB et croissance du PIB par habitant en Afrique subsaharienne en \$ PPA 2005 constants, 1980-2009	18
Graphique 5.	Recettes internes en pourcentage du PIB par niveau de revenu national, 2004-2008	20
Graphique 6.	Évolution des flux d'Aide publique au développement (APD) à l'Afrique subsaharienne, 1990-2008	21
Graphique 7.	Taux brut d'accès à la dernière année de l'enseignement primaire en Afrique subsaharienne, 2009 ou année la plus récente	24
Graphique 8.	Taux de survie par année d'enseignement primaire dans certains pays, 2008	25
Graphique 9.	Nombre d'étudiants dans l'enseignement secondaire en Afrique subsaharienne, 1970-2008	26
Graphique 10.	Dépenses publiques totales pour l'éducation en pourcentage des dépenses publiques totales et du PIB par habitant (\$ PPA), 2009 ou année la plus récente	29
Graphique 11.	Dépenses publiques pour l'éducation en pourcentage des dépenses publiques totales en relation aux dépenses publiques totales en pourcentage du PIB, 2009 ou année la plus récente	30
Graphique 12.	PIB régional alloué au secteur de l'éducation, 2008	30
Graphique 13.	Taux de croissance moyen des dépenses publiques réelles pour l'éducation entre 1999 et 2009 ou année la plus récente	31
Graphique 14.	Dépenses publiques totales pour l'éducation en pourcentage du PIB, 1999-2000 et 2009 ou année la plus récente	32
Graphique 15.	Aide publique au développement par habitant pour l'éducation en parité de pouvoir d'achat par pays et région, 2008	33
Graphique 16.	Aide publique au développement pour l'éducation en tant que ratio des dépenses publiques totales en éducation par niveau de revenu national, 2008	34
Graphique 17.	Dépenses publiques pour l'éducation par niveau d'enseignement en pourcentage des dépenses publiques totales pour l'éducation, 2009 ou année la plus récente	35
Graphique 18.	Tendances des dépenses d'éducation et les taux brut de scolarisation, Burundi et Swaziland, 1999-2009	36
Graphique 19.	Répartition des dépenses pour l'enseignement primaire dans les établissements publics par nature de dépense, 2009 ou année la plus récente	37
Graphique 20.	Répartition des dépenses de fonctionnement dans l'enseignement primaire, 2009 ou année la plus récente	38

Graphique 21. Répartition des dépenses de fonctionnement dans les établissements publics par nature et niveau d'enseignement 2009 ou année la plus récente	38
Graphique 22. Dépenses pour l'enseignement primaire par élève en pourcentage du PIB par habitant, 2009 ou année la plus récente	39
Graphique 23. Changement dans le nombre d'étudiants et des dépenses réelles par élève dans l'enseignement primaire entre 1999-2002 et 2009 ou année la plus récente	40
Graphique 24. Ratio entre les dépenses de fonctionnement par élève du secondaire et par élève du primaire pour les pays d'ASS et pays d'autres régions, 2009 ou année la plus récente	41
Graphique 25. Ratio entre les dépenses de fonctionnement par étudiant du supérieur et par élève du primaire pour les pays d'ASS et pays d'autres régions, 2009 ou année la plus récente	42
Graphique 26. Courbe de Lorenz de la répartition structurelle des dépenses publiques en éducation, 2008	43
Graphique 27. Nombre d'enseignants dans l'enseignement primaire et secondaire en Afrique subsaharienne, 1970-2008	46
Graphique 28. Dépenses salariales des enseignants en pourcentage des dépenses de fonctionnement par niveau d'enseignement, 2008 ou année la plus récente	47
Graphique 29. Dépenses salariales des enseignants du primaire en pourcentage des dépenses publiques de fonctionnement pour l'enseignement primaire, 2008 ou année la plus récente	47
Graphique 30. Salaire moyen des enseignants du primaire par rapport au PIB par habitant, 2008 ou année la plus récente	49
Graphique 31. Relation entre le salaire moyen des enseignants du primaire en proportion du PIB par habitant et le ratio élève-enseignant au primaire, 2009 ou année la plus récente	49
Graphique 32. Relation entre le salaire moyen des enseignants des écoles primaires publiques en proportion du PIB par habitant et la part des dépenses autres que les salaires des enseignants dans les dépenses de fonctionnement au primaire, 2008 ou année la plus récente	50
Graphique 33. Salaires des enseignants dans l'enseignement primaire public en \$ PPA, 2009 ou année la plus récente	56
Graphique 34. Sources de financement de l'éducation à Madagascar et au Bénin pour tous les niveaux d'enseignement	60
Graphique 35. Part de la contribution des ménages aux dépenses d'éducation par niveau d'enseignement, 2001-2006	61
Graphique 36. Sources et flux de financement pour une école primaire au Ghana	62
Graphique 37. Sources et flux de financement pour une école primaire au Bénin	63
Graphique 38. Dépenses par élève de l'enseignement primaire en fonction du niveau d'éducation du père, Burkina Faso, 2009	67
Graphique 39. Pourcentage des effectifs scolaires dans l'enseignement primaire privé en Afrique subsaharienne, 1999 et 2009 ou année la plus récente	71
Graphique 40. Pourcentage des effectifs scolaires dans l'enseignement secondaire privé en Afrique subsaharienne, 1999 et 2009 ou année la plus récente	72
Graphique 41. Dimensions des partenariats public-privé dans le secteur de l'éducation	73
Graphique 42. Taux de survie à la dernière année de l'enseignement primaire et à la cinquième année, 2009 ou année la plus récente	76
Graphique 43. Résultats SACMEQ en lecture et en mathématiques, 2005	77
Graphique 44. Pourcentage d'enfants capables de lire à un niveau de base, 2005	78
Graphique 45. Pourcentage d'étudiants qui répondent correctement à plus de 40 % des items de l'épreuve francophone commune, 2004-2009	79
Graphique 46. Estimations du taux d'alphabétisme parmi les 22 à 44 ans ayant six ans d'enseignement	79
Graphique 47. Estimations du pourcentage d'étudiants survivant à la dernière année de l'enseignement primaire et sachant lire dans les pays du SACMEQ	80
Graphique 48. Coefficient d'efficacité relatif à l'achèvement de l'enseignement primaire et à l'acquisition des compétences de lecture	81
Graphique 49. Ratio élèves par enseignant dans l'enseignement primaire, 2009 ou année la plus récente	82
Graphique 50. Comparaison des pourcentages d'enseignants formés, 2009 ou année la plus récente	84
Graphique 51. Taux brut de scolarisation dans l'enseignement préprimaire, 2009 ou année la plus récente	84
Graphique 52. Dépenses publiques pour l'enseignement primaire par élève en \$ PPA, 2009 ou année la plus récente	85

INTRODUCTION

OBJECTIF DU RAPPORT

Ces dernières années, la scolarisation a progressé de manière importante en Afrique subsaharienne. Le sommet sur les Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD) et le Forum mondial sur l'éducation (FME) en 2000 ont été les catalyseurs, tant au niveau national qu'international, d'un engagement et un soutien accrus en faveur de l'éducation. Depuis lors, le nombre d'élèves scolarisés au niveau mondial dans l'enseignement primaire est passé de 86,7 millions en 2000 à 128,6 millions en 2008 et le taux brut de scolarisation (TBS) excède maintenant 100 %¹. Au cours de la même période, le nombre d'élèves scolarisés dans l'enseignement secondaire a augmenté de 22 millions à 36,3 millions à l'échelle mondiale et le nombre d'étudiants dans l'enseignement supérieur a progressé de 1,8 à 4,5 millions. Même si cette expansion quantitative est impressionnante, les systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne doivent surmonter de nombreux obstacles. Nombre de pays sont toujours loin de réaliser l'objectif de l'enseignement primaire universel (EPU) d'ici à 2015 à cause du redoublement et de l'abandon. Un autre point tout aussi important est de reconnaître que la qualité de l'éducation dans la région est bien inférieure à celle dans le reste du monde. Avec une pression sociale accrue en faveur de l'expansion de l'enseignement post-primaire, les gouvernements se trouvent confrontés à un défi : comment augmenter les opportunités éducatives, améliorer la qualité et faire avancer l'équité tout en disposant de ressources financières limitées et inadéquates.

L'objectif de ce rapport est de répondre à ces questions en examinant les politiques locales et en développant une base de connaissances spécifique à l'Afrique subsaharienne qui permettra de mettre en lumière les principaux atouts et défis des systèmes éducatifs. Cela s'avère particulièrement important pour la région compte tenu de la pauvreté générale des informations. Les pays sont constamment confrontés à des problèmes politiques difficiles mais ils n'ont pas les réponses adéquates car ils manquent de données probantes et d'outils pour prévoir les conséquences de leurs options. En outre, le financement efficace de l'expansion de l'éducation et l'amélioration de la qualité devraient pouvoir se baser sur des statistiques solides relatives aux coûts et au financement de l'éducation mais ces dernières sont lacunaires. Pour faire un usage le plus efficace et efficient possible de ressources limitées, il apparaît de plus en plus important que les pays disposent de données complètes et comparables quant aux finances de l'éducation, non seulement à des fins de planification stratégique et de prise de décision mais aussi en vue de contrôler les progrès réalisés.

Ce rapport a été préparé avec cet objectif en filigrane : permettre aux pays d'Afrique subsaharienne de disposer d'une solide base analytique sur les coûts et le financement de l'éducation et d'exploiter ces informations plus efficacement afin de prendre des décisions éclairées. Il fournit des faits spécifiques dans une perspective financière et consolide les informations disponibles de manière à éclairer judicieusement les choix politiques. Outre la documentation sur les indicateurs traditionnels et de base, il comprend des analyses thématiques des diverses composantes des dépenses d'éducation. Il donne également des informations sur les dépenses publiques et privées dans l'éducation, ainsi que des analyses de la rémunération des enseignants et des coûts associés à une éducation de qualité. Par ailleurs, ce rapport souligne les progrès réalisés à ce jour dans le développement de l'éducation du point de vue de son financement, en aborde les problèmes actuels et les défis à venir. Enfin, il présente aux gouvernements et autres parties prenantes de la région une évaluation approfondie des problèmes critiques liés au financement de l'éducation et place les données concernant les finances de l'éducation dans une perspective transnationale et régionale.

POURQUOI LES DONNÉES RELATIVES AUX FINANCES ET AUX COÛTS SONT-ELLES FONDAMENTALES

Les données sur les finances et les dépenses de l'éducation sont essentielles afin d'aborder efficacement les problèmes majeurs de la politique éducative. Ces données aident les décideurs politiques à déterminer la faisabilité financière de la réalisation de leurs objectifs quantitatifs et qualitatifs et à décider comment atteindre l'équité dans la fourniture d'opportunités éducatives. Elles sont également utilisées pour définir quelle combinaison spécifique de politiques et programmes financiers peut avoir l'impact le plus important sur la réalisation d'objectifs tels qu'un meilleur accès à l'enseignement, un taux d'achèvement supérieur et l'amélioration des apprentissages, mais aussi pour prendre en compte les arbitrages et implications qui peuvent découler de la mise en œuvre d'un ensemble de décisions relatives au financement de l'éducation.

Faisabilité financière, arbitrages et soutenabilité

Les pays d'Afrique subsaharienne se sont tous accordés sur la nécessité de voir les enfants achever un enseignement primaire de qualité. Ces objectifs sont souvent transposés en objectifs de développement national. Toutefois, l'entreprise peut être très ambitieuse pour les pays les plus pauvres. En outre, il ne suffit pas

¹ Le TBS comprend les enfants en-dessous ou au-delà de l'âge scolaire qui peuvent être scolarisés tardivement ou redoubler.

de fournir un enseignement primaire complet puisqu'il existe des pressions et besoins sociaux et économiques qui vont dans le sens d'une expansion et d'une amélioration tant de l'enseignement secondaire, technique et professionnel, que de l'enseignement supérieur. Pour satisfaire les demandes croissantes imposées à l'éducation de la part de diverses parties prenantes, les décisions impliqueront inévitablement des arbitrages. Les plus évidents sont les suivants : combien dépenser dans la croissance quantitative par rapport à l'amélioration de la qualité ; combien consacrer aux différents niveaux d'enseignement ; et dans quelle mesure le secteur privé et les ménages devraient-ils être encouragés à augmenter leur soutien financier à l'éducation. De plus, ces options politiques doivent s'inscrire dans une perspective durable.

Équité de l'éducation

Le sujet de l'équité est abordé dans le cadre de la réflexion sur les arbitrages politiques car le principal objectif de fournir une éducation publique est de s'assurer que tous les citoyens d'un pays bénéficient d'opportunités éducatives équitables. Il faut des données sur le financement de l'éducation afin de prendre des décisions liées aux problèmes d'équité : identifier dans quelle mesure certains groupes de la population reçoivent plus de ressources financières publiques que d'autres pour ensuite concevoir des politiques en vue de redresser toutes ou une partie de ces inégalités. L'inégalité dans la fourniture de ressources financières peut se calculer en termes de dépenses par étudiant par région, de répartitions entre zone urbaine et zone rurale et de différences dans les contextes socio-économiques et niveaux d'acquis des étudiants. Étant donné la faiblesse des ressources publiques disponibles, les décisions politiques visant à encourager les dépenses privées et des ménages pour l'éducation doivent prendre en compte les problèmes d'équité à chaque niveau d'enseignement.

Qualité, coût/rendement et coût/efficacité

Outre la réalisation de buts purement quantitatifs de scolarisation accrue, les décideurs doivent de plus en plus songer à la qualité de l'éducation. Fournir une éducation de qualité à une population d'élèves et d'étudiants croissante impose une utilisation efficace des ressources et une évaluation de l'efficacité des coûts nécessite des données financières solides. Étant donné qu'ils prennent de plus en plus conscience du faible niveau d'apprentissage des élèves à la fin du primaire, de nombreux pays d'Afrique subsaharienne se concentrent sur les acquis et les résultats d'apprentissage. Récemment, nombre d'études ont montré diverses possibilités d'interventions permettant d'améliorer la qualité ainsi que leurs implications financières. Les coûts ont un impact très important sur ce problème. Beaucoup d'interventions peuvent être onéreuses mais elles ont un impact limité sur l'apprentissage, alors que d'autres interventions peuvent s'avérer moins coûteuses et avoir un impact significatif.

CONTENU DU RAPPORT

Ce rapport vise à souligner les progrès réalisés à ce jour dans le développement de l'éducation en Afrique subsaharienne en se focalisant sur les coûts et le financement de l'éducation, tout en

présentant les problèmes et défis à venir. Même si la réflexion porte surtout sur l'enseignement primaire, les coûts et le financement de l'enseignement secondaire et supérieur sont aussi examinés.

Le Chapitre 1 propose des informations contextuelles clés relatives à la région : contexte historique, caractéristiques de la population, environnement économique, financement public, aide internationale et aperçu du secteur éducatif. Il souligne l'importance que revêt la compréhension des principales contraintes externes, de la demande croissante d'éducation et des opportunités émergentes pour un financement durable du développement de l'éducation dans la région.

Le Chapitre 2 analyse la ventilation des dépenses d'éducation sur la base de comparaisons internationales et de l'évolution dans le temps. Il traite de questions clés concernant les fonds et l'affectation des ressources d'éducation par rapport aux arbitrages, telles que l'accès ou la qualité, le niveau d'enseignement et les types de dépenses (récurrentes, en capital, de salaire des enseignants et de matériel didactique). Il étudie la croissance des dépenses publiques d'éducation pendant les années 2000 et examine comment cette tendance à la croissance a affecté l'expansion de la scolarisation en Afrique subsaharienne. Il examine également les dépenses par étudiant et traite de l'inégalité dans l'affectation des ressources.

Le Chapitre 3 examine les coûts et le financement des enseignants en les mettant en rapport avec le sujet de la pérennité générale du financement de l'éducation. Les coûts des enseignants représentent de loin le poste le plus important dans les budgets d'éducation. Ce chapitre met l'accent sur le niveau de rémunération permettant d'attirer des enseignants de qualité et de maintenir leur motivation ; la politique de rémunération de différentes catégories d'enseignants ; le développement historique et la pérennité des systèmes de rémunération ; la gestion des enseignants et les arbitrages entre salaires et autres dépenses courantes.

Le Chapitre 4 analyse les dépenses privées en éducation. Il débute par une réflexion sur les dépenses des ménages, les principaux bailleurs de fonds privés de l'éducation dans de nombreux pays. Il aborde aussi l'impact de la suppression des frais de scolarité et la tendance récente d'une scolarisation croissante de la classe moyenne urbaine dans les écoles privées. Le chapitre conclut sur une revue des nouveaux rôles des acteurs privés et des opportunités de partenariats public-privé dans la fourniture des services éducatifs.

Le Chapitre 5 met l'accent sur les problèmes de qualité dans le contexte du financement et des coûts de l'éducation. À cause de contraintes financières persistantes, les pays de la région font face à un dilemme : comment affecter des ressources pour améliorer la qualité de l'éducation tout en élargissant son accès. Ce chapitre débute par un aperçu des définitions de la qualité, suivi par une étude des données probantes relatives aux acquis scolaires, ainsi que sur la fourniture d'intrants essentiels dans l'éducation de base. Il se termine par une réflexion sur les moyens d'identifier les principales interventions politiques nécessaires afin d'améliorer la qualité.

Chapitre 1

LE CONTEXTE DU FINANCEMENT DE L'ÉDUCATION EN AFRIQUE SUBSAHARIENNE

Shinsaku Nomura (Institut de statistique de l'UNESCO)

Ce chapitre présente des informations contextuelles fondamentales concernant l'Afrique subsaharienne et notamment son contexte historique, les caractéristiques de sa population, son environnement économique, le financement public, l'aide internationale et un aperçu du secteur de l'éducation. Il souligne l'importance que revêt la compréhension des principales contraintes externes, de la demande croissante d'éducation et des opportunités émergentes pour le financement durable du développement de l'éducation dans la région. Il est fort probable que l'on voie perdurer les contraintes financières auxquelles est soumis le secteur de l'éducation puisque la population croît rapidement et que la demande vis-à-vis de tous les niveaux d'enseignement augmente. Néanmoins, alors que les pays éprouvent certaines difficultés à atteindre les objectifs de l'EPT et un développement durable de l'éducation en raison du contexte externe, des engagements accrus au niveau national et international, des initiatives internationales et régionales ainsi qu'un rôle plus actif des organisations de la société civile et du secteur privé ont permis une forte progression du développement de l'éducation dans toute la région au cours de la dernière décennie.

1.1 LE CONTEXTE HISTORIQUE ET GÉOGRAPHIQUE

L'Afrique subsaharienne est une région très variée du point de vue de son contexte historique, culturel, politique et environnemental. Avec une superficie de 21,2 millions de km², le sous-continent possède une géographie et un climat très différenciés. La partie septentrionale se caractérise par un vaste désert avec une végétation limitée tandis qu'un plateau transcontinental s'étend de l'Afrique orientale à l'Afrique méridionale. Enfin, on trouve des forêts tropicales en Afrique centrale. Un climat désertique habituellement aride et chaud règne dans la zone saharienne ; l'Afrique occidentale et centrale se prévaut plutôt d'un climat humide et chaud ; et en ce qui concerne le plateau oriental, le climat de moyenne montagne y est sec et frais.

Cette diversité géographique, combinée à une multiplicité de développements culturels, sociaux, économiques et politiques dans le temps, ont créé une mosaïque unique de nations et de sociétés réparties sur tout le continent. Sur 45 pays², le plus étendu est la République démocratique du Congo, avec 2,2 millions de km² tandis que le plus petit est Sao Tomé-et-Principe, avec 1 000 km² (Banque mondiale, 2004). La population varie de 158 millions d'habitants au

Nigéria à 85 000 habitants aux Seychelles en 2010. De nombreux pays de la région sont devenus indépendants dans les années 1960 alors que la nation la plus jeune d'Afrique subsaharienne, le Sud-Soudan, a obtenu son indépendance en 2011.

Les pays de cette région ont connu des évolutions historiques diverses. L'année 1960 a été baptisée « Année africaine » car cette année-là, 17 pays ont acquis leur indépendance des régimes coloniaux. Au cours des années 1960, 15 pays supplémentaires de la région sont devenus indépendants. Cette époque a été marquée par de grandes espérances de développement économique pour l'Afrique, un continent riche en ressources, avec des liens économiques étroits avec les pays européens. Toutefois, un déficit récurrent de la balance des paiements et une récession économique ont poussé un certain nombre de gouvernements africains à adopter des politiques d'ajustement structurel dans les années 1980. Ces politiques ont ouvert de nouveaux marchés, encouragé la dérégulation et l'initiative privée et réduit l'intervention économique de l'État. Bien que le développement économique se soit accéléré dans les pays d'Afrique subsaharienne depuis le milieu des années 1990, la région est toujours considérée comme la plus pauvre du monde.

La diversité socio-économique, la différence dans les évolutions historiques et politiques et l'insuffisance de la croissance économique sont des éléments qui ont tous eu une influence sur le développement de l'éducation en Afrique subsaharienne. Certains pays ont fait des tentatives pour atteindre l'EPU depuis leur indépendance, comme par exemple le Kenya, mais la plupart des pays continuent aujourd'hui à se battre afin d'assurer le développement de leurs systèmes éducatifs, pour diverses raisons économiques, sociales et environnementales.

1.2 LE CONTEXTE DÉMOGRAPHIQUE ET SOCIAL

En 2010, l'Afrique subsaharienne comptait environ 815 millions d'habitants, soit 11,8 % de la population mondiale qui s'élève à 6,9 milliards d'individus.³ La population de cette région est jeune (43 % de la population avait moins de 15 ans en 2010) et augmente rapidement puisqu'on estime le taux de croissance à 2,4 % entre 2005 et 2010. Bien que ce taux ait baissé depuis vingt ans (2,8 % à l'époque), il reste le plus élevé dans le monde. D'ici à 2030, on

² La liste des pays d'Afrique subsaharienne selon la classification de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU) se trouve en Annexe 1. Voyez aussi la carte de l'Afrique subsaharienne.

³ Variante moyenne des projections de la Division de la Population des NU.

estime que la population d'Afrique subsaharienne atteindra 1,3 milliard d'individus (voir **Graphique 1**), soit environ 15,7% de la population mondiale.

Cette population très jeune et en croissance rapide entraîne une demande d'éducation importante et elle continue à progresser. On s'attend à une augmentation de 34% de la cohorte des 5 à 14 ans en Afrique subsaharienne dans les 20 prochaines années, de 226 millions en 2010 à 303 millions en 2030⁴ (Division de la Population des NU, 2010). Cette pression démographique a de lourdes implications sur le financement de l'éducation : il sera nécessaire de satisfaire les besoins de 77 millions d'élèves supplémentaires tout en réalisant l'objectif existant qui consiste à atteindre 100% de taux de scolarisation. Il faudra donc étendre les systèmes éducatifs de toute l'Afrique subsaharienne pour disposer d'un nombre suffisant d'écoles, de suffisamment d'enseignants qualifiés, d'un matériel d'apprentissage approprié et de classes correctement équipées.

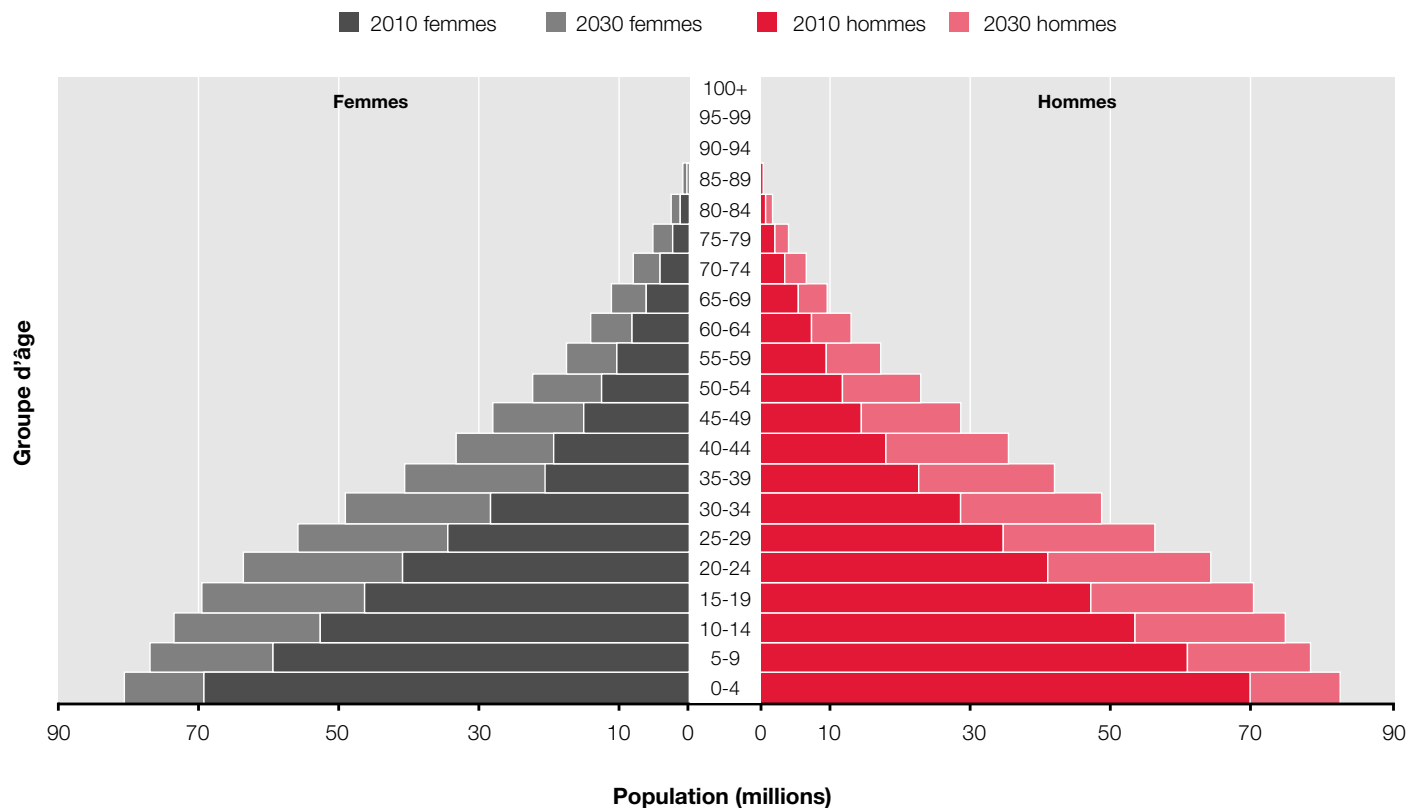
Une structure de population caractérisée par de vastes groupes d'enfants et de jeunes entraîne aussi une charge non négligeable pour les cohortes en âge de travailler. Le **Graphique 2** montre une

comparaison internationale des ratios de dépendance des enfants.⁵ Bien que ces ratios aient baissé en Afrique subsaharienne depuis 1990, ils restent les plus élevés du monde, avec 79,4 enfants dépendants (moins de 15 ans) pour 100 personnes en âge de travailler (15 à 64 ans) en 2008. Ce ratio représente plus du triple de celui d'Europe centrale et orientale et il est nettement plus élevé que celui des États arabes, le deuxième plus élevé à l'échelle régionale avec 54,5 enfants pour 100 travailleurs. Ce taux de dépendance extrêmement élevé signifie que les enfants d'Afrique subsaharienne ne bénéficient pas du même traitement que les enfants d'autres régions. Par exemple, même si un pays d'Afrique subsaharienne et un pays d'Amérique du Nord ou d'Europe occidentale affectent tous deux 20% des dépenses gouvernementales au secteur éducatif, la part dont bénéficiera chaque enfant sera beaucoup plus réduite en Afrique subsaharienne étant donné la taille de la population enfantine.

La diversité ethnique, linguistique et culturelle de la population africaine constitue une autre de ses caractéristiques importantes. Même si l'anglais, le français et le portugais sont des langues couramment utilisées dans de nombreux pays africains, on y

Graphique 1

PROJECTION DE LA PYRAMIDE DE POPULATION DE L'AFRIQUE SUBSAHARIENNE PAR SEXE, 2010 ET 2030



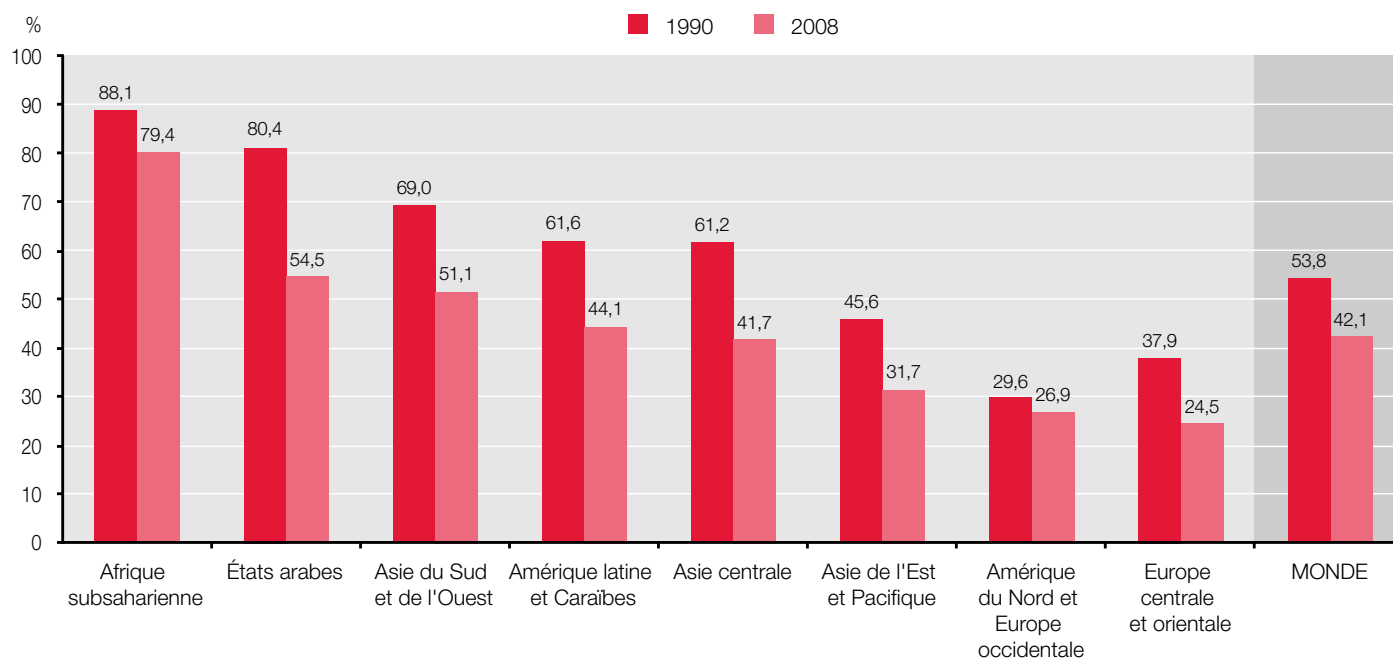
Source: Perspectives de la Population mondiale de la Division de la Population des NU: base de données en ligne, révision 2008 (mars 2010) et Tableau statistique A1.

⁴ Ce groupe d'âge est utilisé comme une cohorte proche pour l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire.

⁵ Le ratio de dépendance des enfants correspond à la proportion de la population âgée de 0 à 14 ans par rapport à la population âgée de 15 à 64 ans. Il se présente comme le nombre d'individus dépendants pour 100 personnes en âge de travailler (15 à 64 ans). Le ratio total de dépendance se calcule en incluant la population âgée de 65 ans et plus dans le groupe des dépendants.

Graphique 2

RATIO DE DÉPENDANCE DES ENFANTS PAR RÉGION, 1990 ET 2008



Source: Calcul de l'Institut de statistique de l'UNESCO basé sur les Perspectives de la Population mondiale de la Division de la Population des NU: base de données en ligne, révision 2008 (mars 2010) et Tableau statistique A1.

dénombrer plus de 2 000 langues vivantes (UNESCO, 2010a). Cette diversité linguistique se reflète également dans les sociétés. De nombreuses personnes sont multilingues et utilisent plus de quatre ou cinq langues dans leur vie quotidienne. Une grande diversité linguistique représente un défi pour les systèmes éducatifs car des enfants d'origines linguistiques différentes éprouvent parfois des difficultés à apprendre dans une langue autre que leur langue maternelle. Même si une langue d'instruction commune peut constituer un atout important dans la construction d'une nation, il est tout aussi fondamental de trouver un équilibre en donnant accès à l'éducation à des minorités et en préservant la richesse de la culture et de l'histoire dans les langues locales.

Selon l'Indice de Développement humain (IDH)⁶ du Programme des Nations unies pour le Développement (PNUD), 22 pays d'Afrique subsaharienne sur 24 présentaient de faibles résultats en termes de développement humain en 2009 (PNUD, 2009). Alors que quelques pays bénéficiaient d'un produit intérieur brut (PIB) supérieur à 10 000 \$ US par habitant en parité de pouvoir d'achat (PPA) en 2008 (Botswana, Guinée équatoriale, Gabon, Île Maurice, Seychelles, Afrique du Sud), le PIB par habitant en PPA pour l'ensemble de la région s'élevait à 2 073 \$ US (Banque mondiale, 2010).⁷ Selon le *Rapport sur le Développement humain* du PNUD pour 2009, plus de 70 % de la population d'Afrique subsaharienne vit avec

moins de 1,25 \$ US par jour au Burundi, en Guinée, au Malawi, au Mozambique, au Rwanda et en République-Unie de Tanzanie. Parmi les principales causes de ce faible développement humain dans certains pays figurent les conflits se produisant sporadiquement, même si leur incidence a baissé. En général, les pays post-conflits présentent une faible assiette fiscale, des besoins élevés en dépenses publiques et des institutions affaiblies, ce qui a un impact négatif sur le développement des secteurs éducatif et social (BAD, 2008).

Malgré une amélioration continue, le taux d'alphabétisme – une des composantes de l'IDH – reste relativement faible en Afrique subsaharienne. Le taux d'alphabétisme des adultes y est passé de 53 % à 62 % ces deux dernières décennies (voir **Graphique 3**). Le taux de progression a été plus élevé chez les femmes que chez les hommes, ce qui a contribué à réduire l'écart entre les genres. Il n'empêche que 167 millions d'adultes (104 millions de femmes et 63 millions d'hommes) sont toujours considérés comme analphabètes aujourd'hui en Afrique subsaharienne.

La prévalence des maladies et des mauvaises conditions sanitaires sont d'autres facteurs expliquant le faible taux de développement humain. Le VIH/SIDA, la tuberculose, la malaria et diverses maladies tropicales sont communs en Afrique subsaharienne. C'est la région où le taux de mortalité des enfants de moins de 5 ans est le plus élevé: 144,3 pour 1 000 en 2008 (Banque mondiale, 2010)⁸.

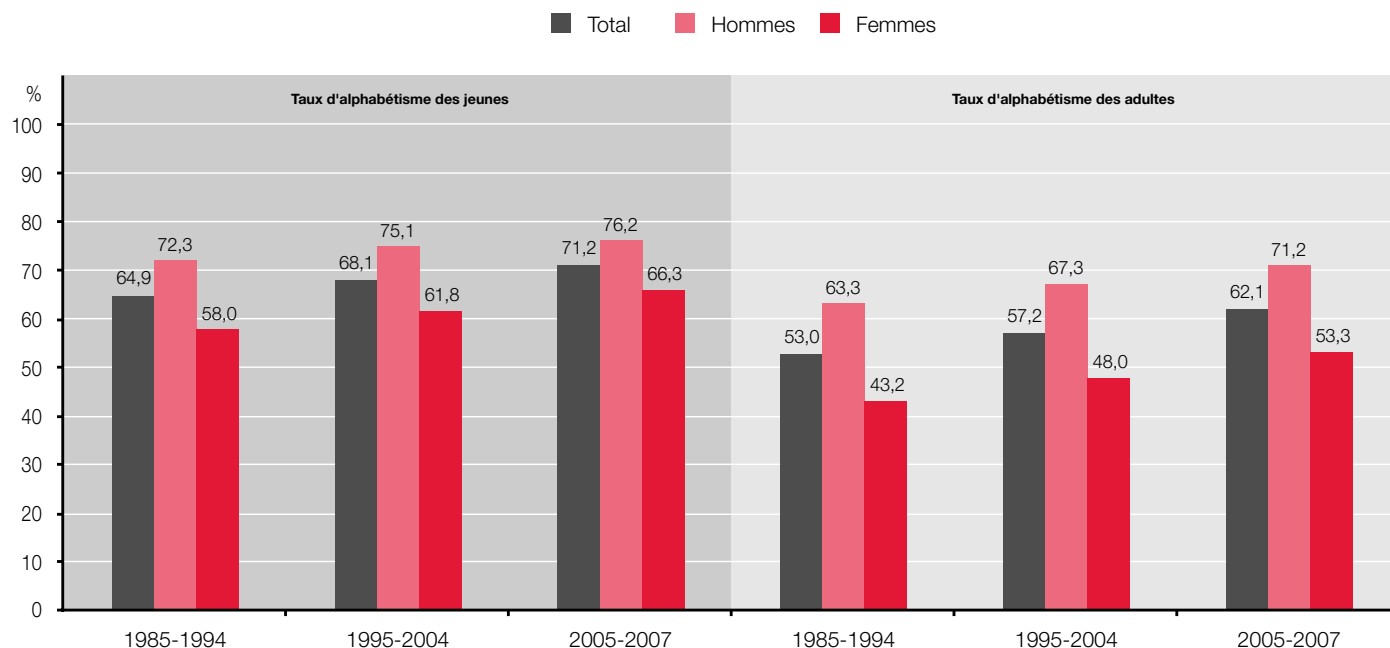
⁶ L'IDH est un indice composite qui se base sur l'espérance de vie à la naissance, le taux d'alphabétisme des adultes, le taux brut de scolarisation et le PNB par habitant. Il est calculé par le PNUD.

⁷ La parité de pouvoir d'achat (PPA) est un taux de change qui permet d'ajuster les différences des niveaux de prix entre pays. Cela signifie qu'une somme fixe d'argent, convertie en dollars US au taux de PPA, permettra d'acquiescer le même panier de biens et de services dans tous les pays (ISU, 2007).

⁸ Les taux de mortalité des enfants de moins de 5 ans dans les autres régions en développement sont: 28,5 pour 1 000 en Asie de l'Est et au Pacifique, 23,1 en Amérique latine et aux Caraïbes, 34,4 en Afrique du Nord et au Moyen Orient et 76,2 en Asie du Sud.

Graphique 3

TAUX D'ALPHABÉTISME DES ADULTES ET DES JEUNES EN AFRIQUE SUBSAHARIENNE PAR SEXE, 1985 À 2007 OU ANNÉE LA PLUS RÉCENTE



Source: Estimations de l'Institut de statistique de l'UNESCO basé sur le Tableau statistique A1.

La prévalence du VIH/SIDA constitue une menace très importante pour la population. En 2008, environ 22,4 millions de personnes vivaient avec le VIH en Afrique subsaharienne (comparés aux 33,4 millions à l'échelle mondiale). Annuellement, on dénombre environ 1,9 million de personnes nouvellement infectées et 1,4 million de décès liés au SIDA dans les pays d'Afrique subsaharienne (ONUSIDA, 2009). Bien que le nombre rapporté de cas de nouvelles infections ait baissé au cours de la dernière décennie,⁹ le VIH/SIDA reste un problème persistant dans le cadre du développement social et économique de la région.

La prévalence du VIH/SIDA a aussi des répercussions importantes sur le coût de l'éducation tant du côté de l'offre que de la demande. On estime qu'actuellement, 122 000 enseignants vivent avec le VIH en Afrique subsaharienne (Banque mondiale, 2009). Au Mozambique et en Zambie, respectivement 9,5 % et 14,3 % des enseignants du primaire sont considérés comme infectés par le VIH/SIDA¹⁰. La perte des enseignants et leur absentéisme accru pour cause de maladie sont des phénomènes communs. Au Mozambique, les coûts liés au SIDA ont été estimés en 2005 à 3,3 millions \$ US pour l'absentéisme des enseignants et 0,3 million \$ US pour l'augmentation des coûts de leur formation (UNESCO, 2005). Le VIH/SIDA pose aussi un problème du côté de la demande. On a estimé que jusqu'en 2005, 12 millions d'enfants étaient devenus orphelins à cause du SIDA et

ce chiffre allait probablement atteindre 15,7 millions en 2010 (UNICEF, 2006). Les orphelins ont moins de chances d'être scolarisés étant donné la difficulté de financer leurs frais de scolarisation et le manque de soutien familial. Par conséquent, la prévalence du VIH/SIDA constitue une véritable menace pour le développement de l'éducation.

1.3 LE CONTEXTE MACRO-ÉCONOMIQUE

Au cours des quatre années qui ont précédé la crise financière de 2008, l'Afrique subsaharienne a connu une croissance économique stable d'environ 6 % par an, 2 % de plus que le taux de croissance observé entre 1995 et 2005 (voir **Graphique 4**). Après une longue période de croissance économique laborieuse pendant les années 1980 et 1990, cette croissance relativement stable des années 2000 a été soutenue par une demande mondiale accrue pour les matières premières et les produits manufacturés. Par conséquent, le PIB par habitant (en dollars PPA constants en 2005) en Afrique subsaharienne a progressé de 1 543 \$ PPA en 2000 à 1 912 \$ PPA en 2008 (voir **Tableau 1**).

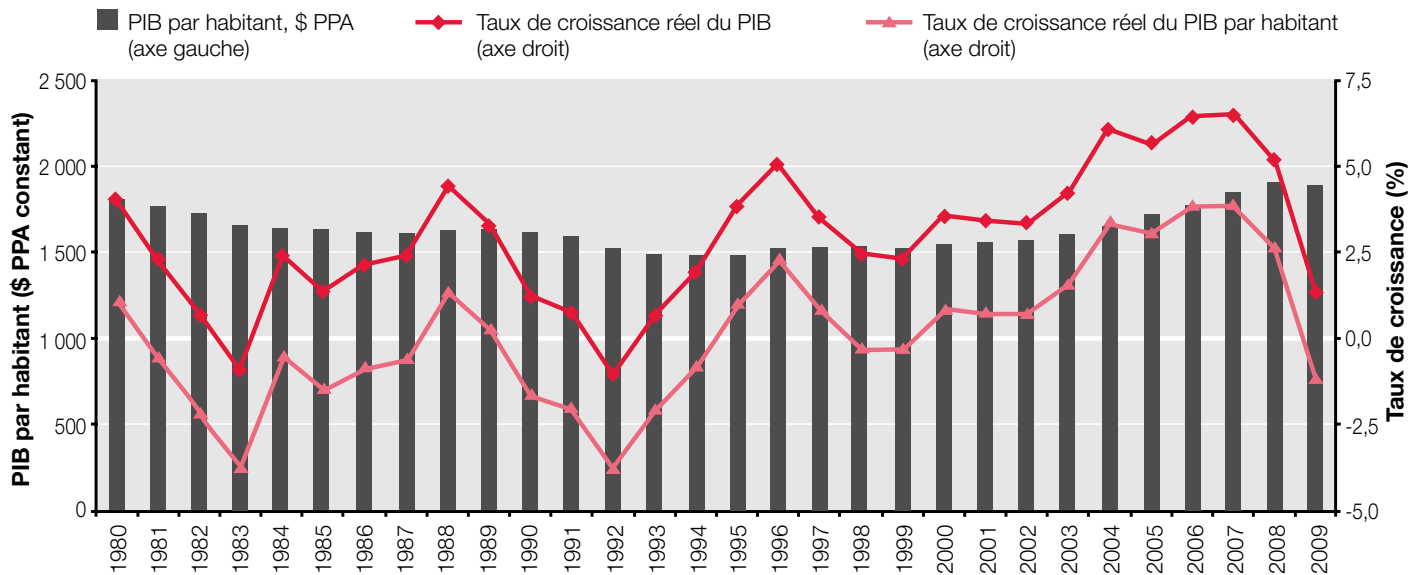
La crise financière mondiale a toutefois provoqué un ralentissement du taux de croissance dans la région depuis mi-2008, estimé à 1,2 % en 2009 (Banque mondiale, 2010). Associé à un taux de croissance de la population estimé à 2,4 %, ce chiffre a donné

⁹ Il y a des pays où la prévalence du VIH/SIDA a été limitée avec succès, comme en Ouganda par exemple.

¹⁰ Ces pourcentages ont été calculés sur la base des données de la Banque mondiale (2009) et des données de l'ISU sur les enseignants. Selon les estimations de la Banque mondiale (2009), quelque 6 700 enseignants de primaire sont infectés par le VIH/SIDA au Mozambique et 6 300 en Zambie. Selon les données de l'ISU pour 2007, le Mozambique compte 70 400 enseignants de primaire et la Zambie 44 000.

Graphique 4

PIB ET CROISSANCE DU PIB PAR HABITANT EN AFRIQUE SUBSAHARIENNE EN \$ PPA CONSTANTS 2005, 1980-2009



Source: Banque mondiale, base de données en ligne des IDM (septembre 2010).

Tableau 1

INDICATEURS ÉCONOMIQUES, AFRIQUE SUBSAHARIENNE, 1970-2009

		1970	1980	1990	1995	2000	2005	2006	2007	2008	2009
PIB (en millions)	En \$ US courants	62 854	268 329	287 899	312 439	328 401	615 001	706 996	808 274	920 378	868 837
	En \$ US constants (2000)	153 967	221 212	265 763	279 955	328 401	407 994	433 178	460 539	484 157	489 847
	En \$ PPA courants	...	309 381	558 513	664 942	851 823	1 238 436	1 360 386	1 491 611	1 606 405	1 658 915
	En \$ PPA constants (2005)	...	658 215	786 391	829 624	978 743	1 238 436	1 317 516	1 404 498	1 481 305	1 504 242
PIB par habitant (en millions)	En \$ US courants	...	735	593	562	518	855	959	1,069	1 188	1 094
	En \$ US constants (2000)	...	606	547	504	518	567	587	609	625	617
	En \$ PPA courants	...	847	1 150	1 196	1 343	1 721	1 844	1 973	2 073	2 089
	En \$ PPA constants (2005)	...	1 803	1 619	1 492	1 543	1 721	1 786	1 858	1 912	1 894
Croissance annuelle du PIB (%)		...	3,7	1,9	1,0	3,2	4,4	6,2	6,3	5,1	1,2
Croissance annuelle du PIB par habitant (%)		...	...	-1,0	-1,6	0,6	1,8	3,6	3,7	2,6	-1,3
Agriculture, valeur ajoutée (% du PIB)		19,5	18,4	18,8	18,0	16,5	16,9	16,4	15,4	12,4	12,7
Production industrielle, valeur ajoutée (% du PIB)		17,9	16,6	17,6	15,8	14,8	13,1	12,6	14,0	13,6	12,9
Services, etc., valeur ajoutée (% du PIB)		49,3	44,7	49,2	52,9	54,3	51,7	51,8	52,4	55,2	56,7
Commerce (% du PIB)		46,4	62,7	51,8	57,6	63,3	67,2	68,7	70,4	75,0	62,1

Notes: Les taux de croissance annuelle du PIB et du PIB par habitant sont calculées par l'ISU sur base de données brutes. Les taux de croissance pour 1980 font référence aux taux de croissance annuels moyens entre 1970 et 1980; pour 1990 la période de référence va de 1980 à 1990; pour 1995 de 1990 à 1995; pour 2000 de 1995 à 2000; pour 2005 de 2000 à 2005.

Source: Base de données des IDM de la Banque mondiale.

lieu à une évolution négative du PIB par habitant de 1,3 % en Afrique subsaharienne.

De plus, à cause de la globalisation, la contribution du commerce au PIB est passée de 51,8 % en 1990 à 75 % en 2008. Cette dépendance élevée du commerce rend la région particulièrement vulnérable aux chocs externes. En raison d'une chute de 46 % du volume des ventes de la région entre 2008 et 2009 (AGO, 2010), de nombreux pays d'Afrique subsaharienne ont connu un ralentissement économique. Bien que les pays africains s'efforcent d'élaborer une intégration intra-régionale au travers du cadre pour une Communauté économique africaine (CEA) mis en place en 1991¹¹, une grande part du commerce d'Afrique subsaharienne dépend du commerce avec les pays étrangers à la région. En outre, nombre de pays africains souffrent d'un flux réduit de fonds extérieurs et d'investissements directs étrangers, qui avaient rapidement progressé au cours de la décennie précédant la crise financière de 2008.

La main d'œuvre en Afrique subsaharienne reste principalement agricole, bien que la contribution de ce secteur au PIB a baissé de 18,8 % en 1990 à 12,7 % en 2009 (Banque mondiale, 2010). En 2001, 58 % des travailleurs et 73 % des travailleuses d'Afrique subsaharienne étaient actifs dans le secteur agricole (Banque mondiale, 2004)¹². La région a connu une urbanisation rapide et le nombre de travailleurs s'accroît dans le secteur informel. Même si aucun chiffre précis n'est disponible, on estime qu'à la fin des années 1990, le secteur informel employait 89 % de la main d'œuvre au Ghana, 60 % en République-Unie de Tanzanie et 40 % de la main d'œuvre urbaine au Kenya (Xaba, Horn et Motala, 2002). HABITAT-NU s'attend à ce que plus de 50 % de la population d'Afrique subsaharienne vivent dans des zones urbaines d'ici à 2030 (HABITAT-NU, 2010).

Même si le chômage varie d'un pays à l'autre, il constitue un problème sérieux pour une grande part de la région. Les pays qui connaissent les taux de chômage les plus élevés sont l'Afrique du Sud, la Namibie et le Botswana, où les taux étaient respectivement de 27 %, 25 % et 20 % au milieu des années 2000 (Banque mondiale, 2010). En Afrique du Sud, le chômage des jeunes (population âgée de 15 à 24 ans) était environ le double du chômage des adultes, atteignant 47 % en 2007 (Banque mondiale, 2010). Quelques faits anecdotiques indiquent que le problème du chômage a été exacerbé dans de nombreux pays d'Afrique subsaharienne par la crise financière mondiale qui a entraîné la fermeture d'usines et le retrait des investissements directs étrangers.

1.4 LE FINANCEMENT PUBLIC DE L'ÉDUCATION

Dans la plupart des pays du monde, le gouvernement est le principal bailleur de fonds de l'éducation. Le raisonnement sur lequel tout le monde s'accorde généralement est qu'une intervention publique

dans l'éducation apporte des bénéfices externes importants pour la société. Des études ont par exemple démontré l'impact social positif de l'éducation, renforçant ainsi l'argumentation en faveur d'interventions gouvernementales dans ce secteur¹³. Néanmoins, la fourniture publique de services éducatifs est toujours limitée par la disponibilité des ressources publiques. De nombreux pays d'Afrique subsaharienne disposent de faibles capacités pour récolter des fonds publics, ce qui a également un impact négatif sur l'affectation des ressources à l'éducation.

Pour nombre de pays d'Afrique subsaharienne, il est très difficile d'augmenter les recettes publiques en raison de leur instabilité macro-économique et de l'instabilité de leur croissance, de leurs ratios d'endettement élevés, d'une faible administration des impôts et de vastes secteurs informels. Les pays de la région riches en ressources sont relativement efficaces dans leur collecte de recettes, mais les recettes générées au niveau national représentent moins de 20 % du PIB dans de nombreux pays. Le **Graphique 5** présente le revenu généré nationalement sous la forme d'un pourcentage du PIB pour trois groupes de pays en fonction du PIB par habitant en PPA. Le premier groupe comprend les pays avec un PIB par habitant inférieur à 1 000 \$ PPA en 2008 ; le deuxième groupe se compose des pays avec un PIB par habitant s'élevant entre 1 000 et 3 000 \$ PPA et le troisième groupe est constitué par les pays avec un PIB par habitant de 3 000 \$ PPA ou plus. Afin de souligner la dimension économique du développement national, ces groupes seront utilisés à des fins de comparaison entre les pays d'Afrique subsaharienne dans tout ce rapport (*voir Annexe I*).

En général, la part dans le PIB des recettes générées au niveau national a tendance à être supérieure dans les pays à revenu élevé. Par ailleurs, les pays à faible revenu – et plus spécifiquement les pays d'Afrique subsaharienne à faible revenu – se trouvent confrontés à des arbitrages difficiles entre l'augmentation des dépenses publiques pour le bien social, l'augmentation des impôts et le maintien de la soutenabilité de la dette. De plus, la faiblesse de leur système de recouvrement des recettes limite la quantité de ressources disponibles pour les services publics et nuit donc à la prestation de ces mêmes services.

Outre les impôts, le financement monétaire et les emprunts internes, les emprunts à l'étranger ont toujours été un des moyens les plus importants pour les gouvernements de se procurer les ressources nécessaires afin de mettre en œuvre leurs politiques de développement. Toutefois, les emprunts à l'étranger ont été une arme à double tranchant dans certains cas car les prêts obtenus auprès de donateurs et d'autres sources de crédits doivent tôt ou tard être remboursés (Banque mondiale, 2008). Cela a été le cas pour nombre de pays d'Afrique subsaharienne dans les années 1990 ; ils ont souffert de lourdes charges d'endettement extérieur qu'ils avaient accumulées

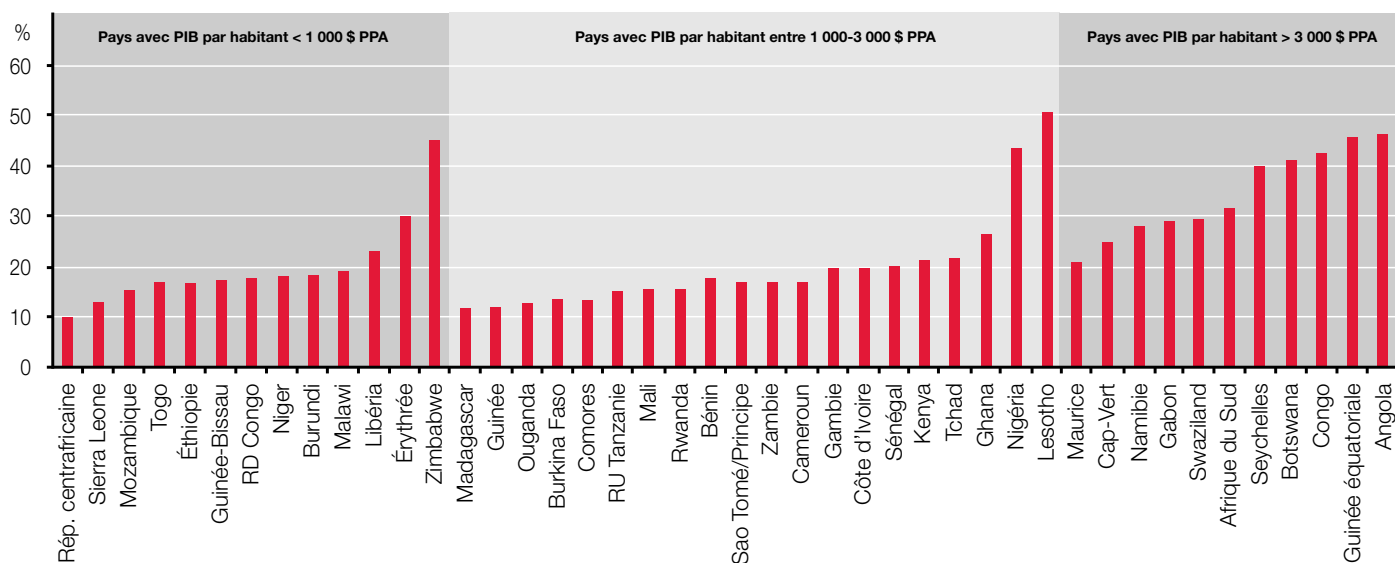
¹¹ Dans ce cadre, huit communautés économiques régionales ont été mises sur pied afin d'établir des zones de libre échange et des unions douanières, et d'assurer la libre circulation des personnes à la fois dans et entre les régions (CEANU et UA, 2008).

¹² Ce chiffre ne comprend ni le Nigéria ni l'Afrique du Sud.

¹³ Vous trouverez une analyse poussée des coûts et bénéfices de l'éducation dans Woodhall (2004). Psacharopoulos et Patrinos (2002), par exemple, présentent une comparaison internationale des taux de rendement sociaux de l'éducation. Wolfe and Zuvekas (1997) ont une réflexion sur les bénéfices non monétaires de l'éducation.

Graphique 5

RECETTES INTERNES EN POURCENTAGE DU PIB PAR NIVEAU DE REVENU NATIONAL, 2004-2008



Notes: L'année de référence se situe entre 2004 et 2008 selon la disponibilité des données. Les données relatives au PIB par habitant sont de 2008 sauf pour le Zimbabwe (2005).
Sources: Revenu intérieur en tant que pourcentage du PIB: Pôle de Dakar (UNESCO-BREDA). PIB par habitant: Banque mondiale.

durant les années précédentes. En 1996, le Fonds Monétaire International (FMI) et la Banque mondiale ont lancé l'initiative Pays Pauvres Très Endettés (PPTÉ) dont le but est d'assurer qu'aucun pays pauvre ne soit confronté à une charge d'endettement qu'il ne pourrait pas gérer. A la fin de l'année 2009, 29 pays d'Afrique subsaharienne avaient reçu une approbation pour bénéficier d'une réduction de leur endettement dans le cadre de cette initiative (FMI, 2010).

1.5 L'AIDE INTERNATIONALE ET LA GOUVERNANCE

Alors que la plus grande partie des dépenses gouvernementales de la plupart des pays est couverte par des ressources publiques, l'aide internationale joue un rôle non négligeable dans certains pays d'Afrique subsaharienne. Le flux d'aide publique au développement (APD) nette a commencé à décroître à la fin des années 1990 (voir **Graphique 6**) en raison de facteurs complexes tels qu'un resserrement général des budgets gouvernementaux dans les pays donateurs, la fin de la Guerre froide et des doutes croissants de l'opinion publique quant à l'efficacité de l'aide (Banque mondiale, 2000). Cette réduction de l'APD a provoqué une montée de l'appréhension internationale vis-à-vis du ralentissement des progrès du développement. En 2000, la communauté internationale a défini des Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD), limités dans le temps et quantifiés, afin de donner un nouvel essor aux engagements mondiaux pour le développement et la réduction de la pauvreté. Par conséquent, la somme de l'APD nette en Afrique subsaharienne a été multipliée par trois, de 11,5 milliards \$ US en 2000 à 32,8 milliards \$ US en 2008, soit 26 % du total de l'aide aux pays en développement dans le monde. C'est l'Éthiopie qui a reçu

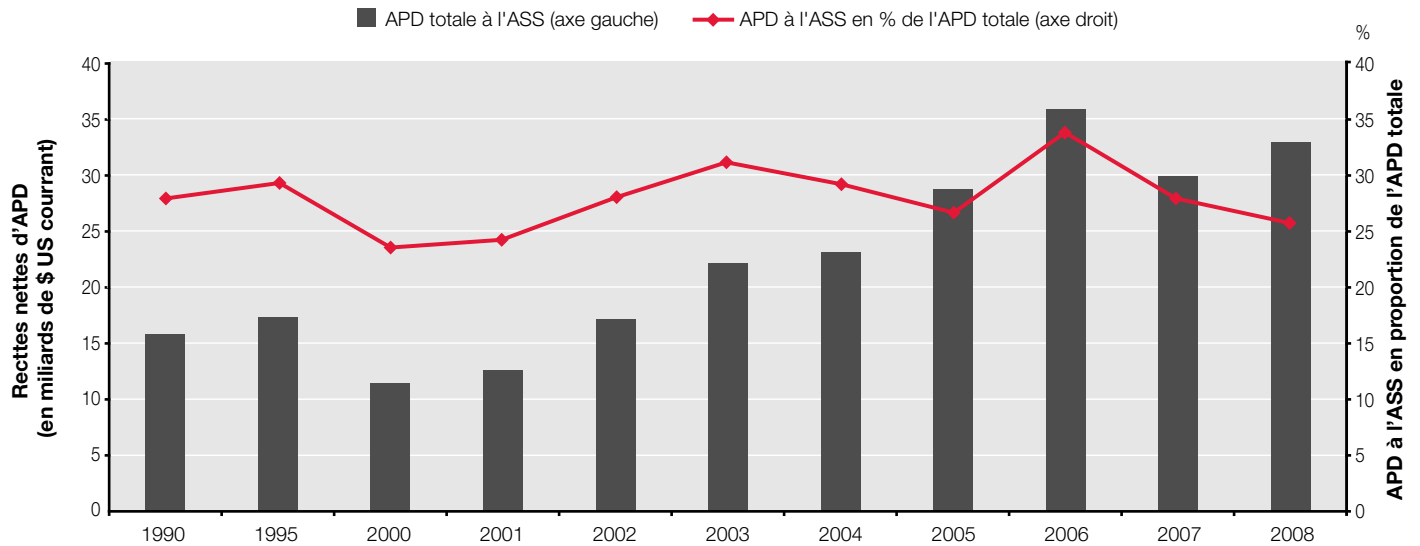
la somme la plus élevée d'APD nette en 2008 (3,2 milliards \$ US), suivie par la République-Unie de Tanzanie et le Mozambique, avec respectivement 2,3 milliards \$ US et 1,9 milliard \$ US. Le Cap-Vert et Sao Tomé-et-Principe ont reçu l'APD par habitant le plus élevé en 2008, avec respectivement 454 \$ US et 401 \$ US.¹⁴

Pendant les années 2000, on a noté non seulement une augmentation de l'APD mais aussi une amélioration de la gouvernance de l'aide internationale. Avant, les pays bénéficiaires de l'aide étaient critiqués par la communauté internationale en raison de leur manque de transparence, leur mauvaise gestion et la corruption, alors que les donateurs étaient critiqués pour leur programme de développement intéressé et orienté projet. En 2005, plus de 100 donateurs et pays en développement se sont engagés à entreprendre des réformes fondamentales dans l'allocation et la gestion de l'APD (OCDE, 2006). Ces réformes, connues sous le nom de la Déclaration de Paris sur l'Efficacité de l'Aide, visent à augmenter les efforts afin d'harmoniser l'allocation de l'aide par tous les donateurs, aligner l'aide avec les objectifs de développement des pays récipiendaires et, plus spécifiquement, assurer une gestion de l'aide orientée vers le résultat. Le Programme d'Action d'Accra a été défini en 2008 sur la base des engagements de la Déclaration de Paris. Il marque le début d'un plan d'action destiné à accélérer les progrès au travers la promotion et l'appropriation des programmes de développement par les pays, la prévisibilité de l'APD et le passage à une aide non-liée. Les organisations de la société civile et les initiatives régionales ont également joué un rôle croissant en Afrique durant cette période.

¹⁴ Cette estimation est faite par l'ISU. Les données concernant l'APD proviennent de l'OCDE-CAD et les données relatives à la population sont issues de la base de données de l'ISU.

Graphique 6

ÉVOLUTION DES FLUX D'AIDE PUBLIQUE AU DÉVELOPPEMENT À L'AFRIQUE SUBSAHARIENNE, 1990-2008



Source : Base de données en ligne de l'OCDE-CAD, 2010.

En outre, l'Union africaine (UA)¹⁵ a lancé le Nouveau Partenariat pour le Développement de l'Afrique (NEPAD) en 2001 afin de faire face à la multitude de problèmes que présente le développement. Dans le domaine du développement de l'éducation, l'UA a instauré la Décennie de l'Éducation pour l'Afrique.¹⁶

Le flux externe d'aide au secteur éducatif dans la région a progressé de 1,1 milliard \$ US courants en 2002 à 2,6 milliards \$ US en 2008 grâce à une série de programmes de développement internationaux. En 2000, la communauté internationale a annoncé au travers du Cadre d'Action de Dakar qu'« aucun pays qui a pris un engagement sérieux en faveur de l'éducation de base ne verra ses efforts contrariés par le manque de ressources » (UNESCO, 2000). On note toutefois que certains pays d'Afrique subsaharienne risquent une dépendance trop poussée envers l'aide externe. Parmi les pays disposant de données, le Libéria, le Mali, le Rwanda et la Zambie semblent avoir financé plus de 50 % de leurs budgets d'éducation avec des sources externes en 2008^{17,18}. Cette dépendance élevée vis-à-vis de l'aide étrangère augmente la vulnérabilité aux conditions externes. La crise financière mondiale récente a déjà commencé à affecter les donateurs étrangers, d'où des restrictions dans l'aide budgétaire (BAD et OCDE 2009) et des risques accrus pour les pays dépendant de l'aide.

Afin d'utiliser et de coordonner plus efficacement les fonds externes et d'améliorer le suivi des processus budgétaires, de nombreux pays d'Afrique subsaharienne mettent tout en œuvre dans le but d'optimiser la gestion des finances publiques. Des cadres de

dépenses à moyen terme ont été introduits dans nombre de pays afin d'améliorer la prévisibilité des fonds disponibles et l'affectation des ressources aux différents secteurs, notamment le secteur social. Ces cadres s'intègrent dans le contexte des plans stratégiques nationaux – visions nationales, programmes stratégiques de réduction de la pauvreté et plans quinquennaux – avec l'objectif d'une affectation efficace des ressources dans les différents secteurs et dans le temps. Le développement de ces instruments budgétaires a permis d'améliorer la crédibilité de l'utilisation des ressources et les fonds des donateurs ont également été canalisés efficacement.

Même si les mécanismes de financement public se sont améliorés, il reste encore quelques contraintes liées à la capacité administrative et à la gouvernance (voir **Encadré 1** pour plus d'informations). En effet, en cas de mauvaise gouvernance, il a été démontré que la simple affectation des ressources publiques aux biens et services les plus adéquats pourrait ne pas avoir les résultats escomptés (Rajkumar et Swaroop, 2008). Dans le secteur éducatif, les conséquences d'une faible gouvernance sont mises en évidence, par exemple, par la fuite de liquidités non salariales et de matériel didactique, la mauvaise affectation des ressources, la mauvaise gestion des enseignants (y compris les problèmes d'absentéisme élevé et de faible motivation des enseignants) etc. (UNESCO, 2008). Bien que certains pays d'Afrique subsaharienne – parmi lesquels le Botswana, l'Ile Maurice et le Rwanda – aient réalisé des progrès remarquables en adoptant les normes internationales de bonne gouvernance, d'autres s'inquiètent du risque que représente la perte potentielle de ressources déjà très limitées à cause d'une mauvaise gestion et d'une gouvernance défailante.

¹⁵ L'UA a été constituée en 2001, sur la base de l'ancienne Organisation de l'Unité africaine (OUA).

¹⁶ La première décennie allait de 1997 à 2006 et la seconde va de 2006 à 2015.

¹⁷ L'estimation est faite par l'ISU. Les données sur l'APD proviennent de l'OCDE-CAD et le chiffre des dépenses totales de l'éducation est issu de la base de données de l'ISU.

¹⁸ Le Chapitre 2 présente une analyse plus détaillée.

INDICATEUR DE LA GOUVERNANCE MONDIALE

La gouvernance peut se définir comme les traditions et les institutions au travers desquelles s'exerce l'autorité dans un pays. Ceci comprend le processus de sélection, de contrôle et de remplacement des gouvernements; la capacité du gouvernement à définir et à mettre en œuvre des politiques judicieuses de manière efficace et le respect des citoyens et de l'état pour les institutions qui gouvernent les interactions économiques et sociales (Kaufman et Kraay, 2008).

Afin de suivre et d'évaluer la qualité de la gouvernance d'un pays, la Banque mondiale a développé l'Indicateur de Gouvernance mondiale. Cet indicateur sert à évaluer les institutions politiques et économiques dans six domaines : i) l'efficacité gouvernementale; ii) voix et responsabilisation; iii) stabilité politique et absence de violence; iv) qualité de la réglementation; v) état de droit et vi) contrôle de la corruption. Il permet l'établissement d'un classement de tous les pays du monde, par ordre de pourcentage, qui va de 0 (gouvernance faible) à 100 (excellente gouvernance).

Le classement moyen de l'Afrique subsaharienne en 2008 était de 30,1, soit le plus bas de toutes les régions; l'Asie du Sud suivait avec 30,8. Notons que certains pays se situent à un pourcentage élevé. Par exemple, le Botswana et Île Maurice ont un pourcentage supérieur à 70.

Au cours de la dernière décennie, les gouvernements de nombreux pays d'Afrique subsaharienne et les partenaires au développement ont augmenté les ressources dédiées au développement de l'éducation. Des tentatives ont été faites pour estimer le coût de la réalisation des objectifs de l'EPT d'ici à 2015 et elles ont révélé des déficits de financement (par exemple UNESCO, 2010b). Elles ont également montré que les ressources dédiées au développement de l'éducation en Afrique subsaharienne sont insuffisantes. Alors que les inquiétudes concernant ces déficits de financement s'intensifient à mesure que 2015 approche, il peut être difficile pour de nombreuses parties prenantes d'augmenter les ressources consacrées à l'éducation (voir analyse plus détaillée dans le Chapitre 2).

Néanmoins, un certain nombre de nouvelles initiatives et de projets innovants pour un développement durable ont été lancés. Le rôle accru joué par les organisations de la société civile dans la bonne gouvernance, la transparence et la responsabilisation, ainsi que leur rôle dans la mise en œuvre des programmes de développement en s'associant avec des organisations internationales, ont été largement reconnus par le Programme d'Action d'Accra. En outre, le secteur privé est devenu un bailleur de fonds émergent pour le développement au travers de projets de financement innovants et des partenariats public-privé¹⁹.

1.6 LE CONTEXTE DU DÉVELOPPEMENT DE L'ÉDUCATION

1.6.1 Les systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne aujourd'hui

Les systèmes éducatifs sont très différents parmi les pays d'Afrique subsaharienne. Selon la Classification Internationale Type de l'Éducation de 1997 (CITE 1997²⁰), le niveau d'enseignement primaire (CITE 1) peut durer cinq ans (comme c'est le cas dans 2 pays d'Afrique subsaharienne), six ans (33 pays) ou sept ans (10 pays). On observe aussi des tendances régionales dans la structure des systèmes éducatifs. Par exemple, il est plus fréquent de trouver un

programme d'enseignement primaire de sept ans dans les pays du sud de l'Afrique. Selon les pays, il faut aussi entre cinq et sept ans pour parvenir au terme de l'enseignement secondaire, qui est divisé en deux niveaux : 1^{er} cycle (CITE 2) et 2^e cycle (CITE 3).

Notons que certains pays – par exemple le Kenya, la Somalie et le Malawi – se caractérisent par un système d'enseignement de base de huit ou neuf ans. Les années inférieures de ce système correspondent au niveau primaire (CITE 1) et les années suivantes au premier cycle de l'enseignement secondaire (CITE 2) selon la CITE. En Afrique subsaharienne, il faut entre 11 et 13 années pour achever l'enseignement primaire et secondaire²¹. Avec des systèmes éducatifs aussi variés, l'année de référence marquant le terme de l'enseignement primaire n'est pas la même dans tous les pays. Cette constatation a également des implications pour l'analyse des dépenses d'éducation car l'enseignement primaire correspond à différentes années d'un pays à l'autre. **L'Annexe II** présente une comparaison des principales structures éducatives en Afrique subsaharienne.

1.6.2 L'expansion des systèmes éducatifs

Les systèmes éducatifs ont connu une forte expansion ces quatre dernières décennies. Dans l'enseignement primaire, la scolarisation a été multipliée par 5,5, de 23 millions d'élèves en 1970 à 129 millions en 2008. La scolarisation a été multipliée par 8,5 dans le secondaire, de 4 millions d'élèves à 36 millions. La scolarisation au niveau supérieur a aussi progressé considérablement pendant la même période, bien que dans une moindre mesure que celle des niveaux primaire ou secondaire : la scolarisation dans le supérieur a augmenté de 22,3 fois, de 0,2 million d'étudiants à 4,5 millions (voir **Tableau 2**) et la scolarisation préprimaire a augmenté de 2,6 fois, de 4,3 millions d'élèves à 10,9 millions.

Les TBS de chaque niveau d'enseignement ont également progressé pendant la même période. Le TBS au primaire est passé de 52,5 % à

¹⁹ Voyez le Chapitre 4 pour une analyse détaillée sur le financement privé.

²⁰ L'ISU révisé actuellement la CITE. La version mise à jour de la CITE devrait être publiée en 2011 et mise en œuvre à l'entame de 2013.

²¹ Cette comparaison se réfère aux structures éducatives de base dans les pays d'ASS. Nombre de pays présentent des parcours différents aux niveaux secondaires, comme la formation professionnelle. La durée de ces parcours est souvent différente de celle du parcours académique principal.

Tableau 2
TENDANCES DES EFFECTIFS SCOLAIRES EN AFRIQUE SUBSAHARIENNE PAR NIVEAU D'ENSEIGNEMENT, 1970-2008

	1970	1975	1980	1985	1990	1995	2000	2005	2008
Nombre d'élèves/étudiants par niveau (en milliers)									
Préprimaire	...	...	...	...	4 258	4 926	6 626	9 012	10 902
Primaire	23 473	31 048	46 337	55 498	59 562	70 451	86 757	112 156	128 548
Secondaire	4 260	5 734	8 883	13 588	14 888	18 400	22 015	30 986	36 349
Supérieur	202	307	557	894	1 288	1 830	2 484	3 813	4 517
Taux bruts de scolarisation									
Préprimaire	...	...	...	...	10,5	10,6	12,1	14,8	16,7
Primaire	52,5	60,6	77,6	79,3	72,8	75,8	82,2	95,4	101,6
Secondaire	11,3	13,2	17,8	23,3	22,5	23,9	25,0	31,0	34,1
Supérieur	0,8	1,1	1,7	2,4	3,0	3,6	4,2	5,5	6,1

Note : Pour calculer les sommes régionales, les données manquantes sont imputées par l'ISU.
Source : Base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO.

101,6 % ; le TBS au secondaire est passé de 11,3 % à 34,1 % et le TBS au supérieur est passé de 0,8 % à 6,1 %. On peut remarquer que la croissance du TBS n'a pas été linéaire.

Bien que le nombre absolu d'élèves en Afrique subsaharienne ait augmenté de 55 à 59 millions entre 1985 et 1990, le TBS ait connu une baisse de 79,3 % à 72,8 % dans l'enseignement primaire. Le TBS du secondaire a également baissé, de 23,3 % à 22,5 %, au cours de la même période. Cela signifie que le taux de croissance de la scolarisation a été plus lent que le taux de croissance de la population dans la région pendant cette période, époque à laquelle l'économie en Afrique subsaharienne était en pleine stagnation. Entre 1980 et 2000, le TBS du primaire a gagné moins de 5 points de pourcentage, mais il en a ensuite gagné 20 entre 2000 et 2008.

Une croissance rapide de la scolarisation a été observée, notamment pendant les années 2000, grâce aux efforts internationaux accrus dans le cadre des OMD et de l'Éducation pour tous (EPT) (voir *Tableau 2*). Dans les écoles primaires, le nombre d'élèves est passé de 87 à 129 millions entre 2000 et 2008 et le TBS dans l'enseignement primaire a progressé de 82,2 % à 101,6 %. Cette croissance rapide de la scolarisation a aussi été soutenue par un engagement politique. Un des changements de politique qui a eu le plus d'impact sur le développement de l'éducation a été la suppression des frais de scolarité, appliquée dans les années 1990 (notamment au Cameroun, en Éthiopie, au Ghana, au Malawi, en Ouganda) et dans les années 2000 (notamment au Bénin, au Burundi, au Lesotho, au Libéria, au Mozambique, au Rwanda, en Sierra Leone, en République-Unie de Tanzanie et en Zambie). Alors que les contraintes budgétaires apparaissent souvent comme un obstacle à l'enseignement primaire gratuit, les pays d'Afrique subsaharienne ont intensifié

leur engagement pour le développement de l'éducation en affectant plus de ressources au secteur éducatif pendant les années 2000.

Alors que les systèmes éducatifs connaissent une expansion rapide en Afrique subsaharienne, la réalisation des objectifs de développement de l'éducation reste un défi très difficile à relever pour nombre de pays. Mesurés sur la base de l'achèvement de l'enseignement primaire, les objectifs de l'EPT exigent non seulement la scolarisation mais aussi le maintien des élèves dans le système éducatif jusqu'à la fin du cycle de primaire. Mesurer le taux d'achèvement du primaire n'est pas une tâche aisée car les données de scolarisation que les pays collectent au travers de sources administratives n'incluent pas nécessairement le nombre d'élèves parvenus au terme de l'enseignement primaire. Alternativement, deux indicateurs sont communément utilisés pour mesurer les progrès vers l'EPU : le taux brut d'accès à la dernière année de l'enseignement primaire et le taux net de scolarisation (UNESCO, 2010b).²²

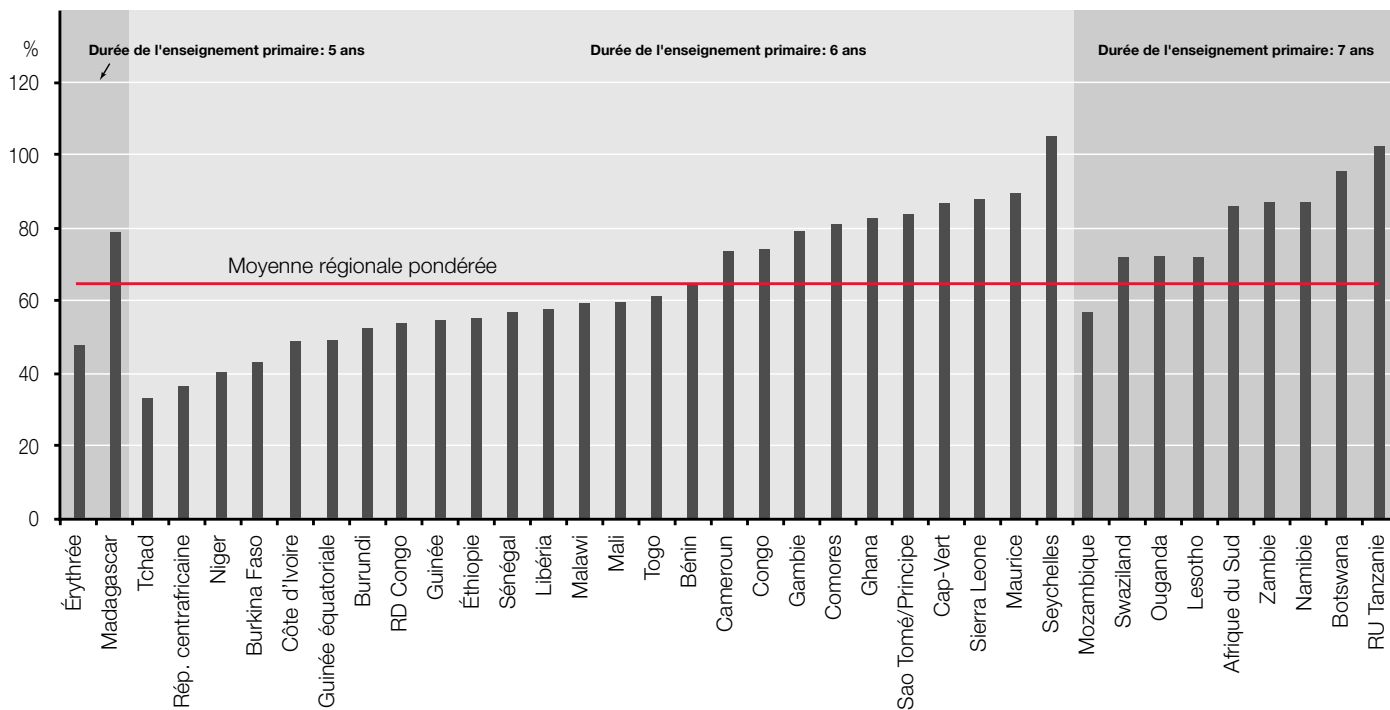
Le **Graphique 7** montre une comparaison des taux brut d'accès à la dernière année de l'enseignement primaire, considérés comme un équivalent du taux d'achèvement du primaire. Les pays sont regroupés en fonction de la durée de leur enseignement primaire. Selon les données les plus récentes, environ un tiers des pays ont un taux supérieur à 80 %. Notons toutefois que 5 pays sur 38 (un huitième) n'ont pas atteint les 50 % d'achèvement du primaire. Il varie de 33,5 % au Tchad à 105,1 % aux Seychelles²³. Le taux moyen d'achèvement du niveau primaire en Afrique subsaharienne était environ de 65 % en 2008, ce qui indique que le chemin est encore long avant de parvenir à l'achèvement universel de l'enseignement primaire.

²² Le *Rapport mondial de suivi 2010* sur l'EPT analyse les avantages et les inconvénients de ces mesures communément utilisées pour l'achèvement du niveau primaire et mentionne l'importance de la révision des taux d'achèvement de cohorte.

²³ Ce taux indique le rapport de non redoublants inscrits en dernière année d'enseignement primaire sur la population d'âge théorique d'entrée en dernière année du primaire. Donc, quand il y a des élèves au-delà ou en-deçà de l'âge scolaire inscrits en dernière année de l'enseignement primaire, le rapport peut dépasser 100 %.

Graphique 7

TAUX BRUT D'ACCÈS À LA DERNIÈRE ANNÉE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE EN AFRIQUE SUBSAHARIENNE, 2009 OU ANNÉE LA PLUS RÉCENTE



Source : Institut de statistique de l'UNESCO, Tableau statistique A3.

L'accès et le maintien dans l'enseignement primaire constituent tous deux des obstacles importants à l'EPT dans la région. Sur les 39 pays disposant de données pour les années entre 2006 et 2009²⁴, 24 avaient un taux brut d'accès supérieur à 100 % pour la première année de l'enseignement primaire, 13 avaient un taux entre 80 % et 100 % et 2 avaient un taux inférieur à 80 %. Alors que la moyenne régionale du taux brut d'accès s'élevait à 115,7 % en 2008, certains pays se battent toujours pour scolariser les enfants dans les écoles primaires, surtout les pays fragiles soumis à des conflits.

Le problème de l'accès à l'enseignement peut aussi être envisagé sous un angle différent. En 2007, 32 millions d'enfants n'étaient pas scolarisés en Afrique subsaharienne (voir **Encadré 2 pour plus d'informations**), et on estimait que plus de 60 % des enfants en âge d'accéder à l'école primaire ne seraient jamais scolarisés. Cette proportion d'enfants non scolarisés est la plus élevée de toutes les régions du monde car, dans les autres régions, les enfants finissent en général par être scolarisés à un âge plus avancé. Sur la base des analyses des enquêtes auprès des ménages, on peut observer que les enfants des ménages ruraux et pauvres risquent beaucoup plus de ne pas être scolarisés que les enfants des ménages urbains et riches (UNESCO, 2010b). Par conséquent, il faudra encore beaucoup d'efforts pour scolariser des enfants dont on suppose qu'ils risquent fort de ne pas accéder à l'enseignement et plus spécifiquement les

enfants défavorisés (comme les enfants des rues et les orphelins) et les enfants de groupes marginalisés (comme les groupes nomades).

Garantir l'accès à l'éducation et maintenir les enfants à l'école constituent deux défis majeurs dans de nombreux pays d'Afrique subsaharienne. Nombre d'entre eux font état d'une faible rétention et de taux de redoublement élevés. Le **Graphique 8** illustre le taux de survie des enfants dans l'enseignement primaire de certains pays. Parmi les enfants qui ont accès à la première année de l'enseignement primaire, la proportion de ceux qui atteignent la sixième année diffère énormément d'un pays à l'autre. Au Mali, 80 % des élèves qui entrent en première année atteignent la sixième année, alors que le pourcentage est seulement de 40 % en Éthiopie. L'abandon survient souvent dans les premières années. Par exemple, en Éthiopie et au Mozambique, plus de 25 % des enfants qui entrent en première année abandonnent avant la troisième année. Comme le montrent ces études de cas, le maintien des enfants dans les écoles constitue un problème majeur pour la réalisation de l'EPU dans de nombreux pays d'Afrique subsaharienne.

Ces quatre dernières décennies, une augmentation notable de la scolarisation a également été observée dans les enseignements secondaire et supérieur en Afrique subsaharienne. Étant donné le nombre croissant d'élèves qui achèvent l'enseignement primaire,

²⁴ Six pays ne disposent pas de données sur les taux bruts d'accès pour la période 2006-2009.

TYPOLOGIE DES ENFANTS NON SCOLARISÉS

L'ISU a conçu une typologie qui aide les décideurs politiques à choisir les options politiques appropriées pour les différents groupes d'enfants non scolarisés. Les enfants non scolarisés en âge d'accéder à l'école primaire peuvent être répartis dans deux grands groupes du point de vue de leur exposition à l'éducation. Le premier groupe se compose des enfants qui doivent encore être scolarisés et le second groupe comprend les enfants qui ont abandonné avant d'atteindre l'âge théorique d'achèvement de l'école primaire.

Il est possible de subdiviser encore le premier groupe selon la probabilité d'un accès futur à l'enseignement. Le premier sous-groupe comprend les enfants non scolarisés qui sont susceptibles de l'être dans le futur alors que le second sous-groupe inclut ceux qui ne seront jamais scolarisés. Les enquêtes auprès des ménages, telles que l'Enquête démographique et de santé (EDS) et les Enquêtes à indicateurs multiples (MICS), sont utilisées pour identifier en continu les différents groupes d'enfants non scolarisés.

Source: Institut de statistique de l'UNESCO, 2005.

Il y a une demande accrue d'enseignement post-primaire. La scolarisation croissante dans l'enseignement secondaire est fonction du nombre accru d'enfants dans chaque cohorte d'âge, de la proportion de ceux qui achèvent l'enseignement primaire et qui sont admis dans l'enseignement secondaire et de leurs progrès dans le système d'enseignement secondaire (Verspoor avec l'équipe SEIA, 2008). Étant donné que la plupart des pays d'Afrique subsaharienne mettent actuellement en œuvre des politiques visant à réaliser l'EPT, la demande d'enseignement secondaire augmente régulièrement dans la région, à l'instar de la pression subie par le système de l'enseignement secondaire pour satisfaire cette demande.

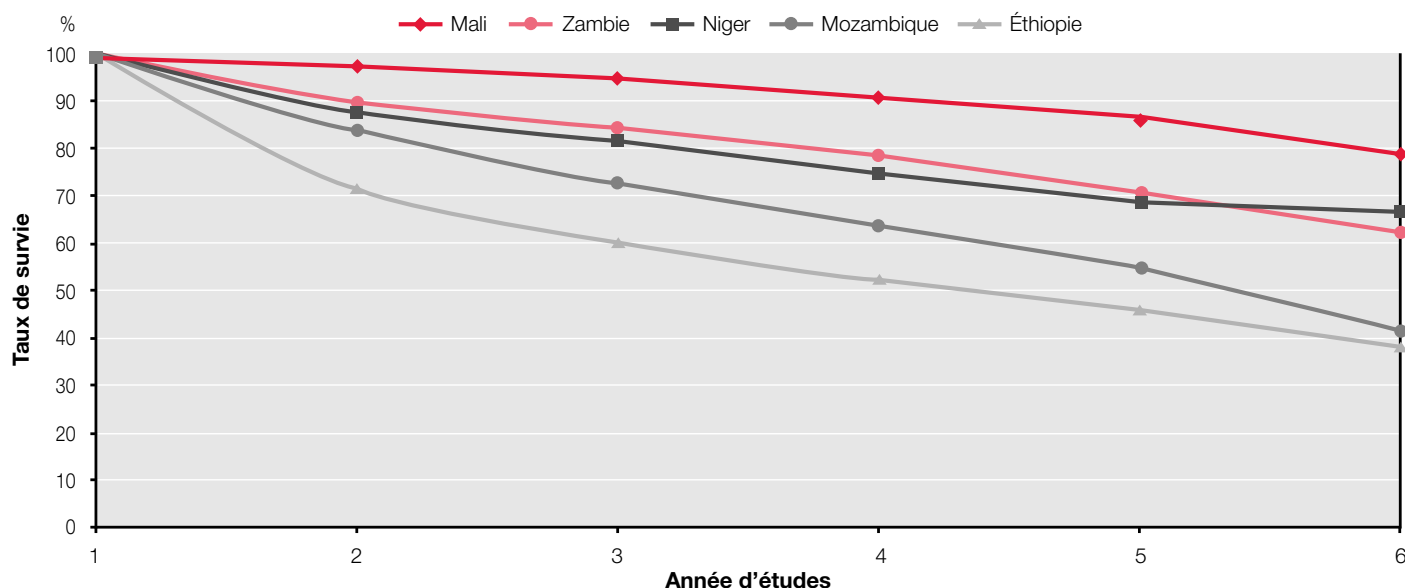
Comme le montre le **Graphique 9**, la scolarisation dans l'enseignement secondaire a connu une croissance continue. En 1970, il y avait environ 4,2 millions d'élèves dans l'enseignement secondaire dans la région. Ce chiffre avait déjà plus que doublé en

1980, atteignant 8,9 millions ; il est ensuite passé à 14,9 millions en 1990, 22 millions en 2000 et 36,3 millions en 2008. Les données concernant la scolarisation dans l'enseignement secondaire (1^{er} et 2^e cycles) ne sont disponibles que depuis la dernière décennie. Selon ces données, les progrès dans la scolarisation ont été à peu près identiques entre le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. La scolarisation dans le premier cycle du secondaire a augmenté de 77 % entre 2000 et 2007, alors que la scolarisation dans le deuxième cycle du secondaire augmentait de 71 %. En termes de nombre d'élèves, cela équivaut à 10 millions d'élèves supplémentaires dans le premier cycle de l'enseignement secondaire et 5,5 millions dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire.

Même si le niveau de scolarisation dans l'enseignement supérieur reste relativement bas en Afrique subsaharienne, son taux de croissance est le plus rapide de tous les niveaux d'enseignement

Graphique 8

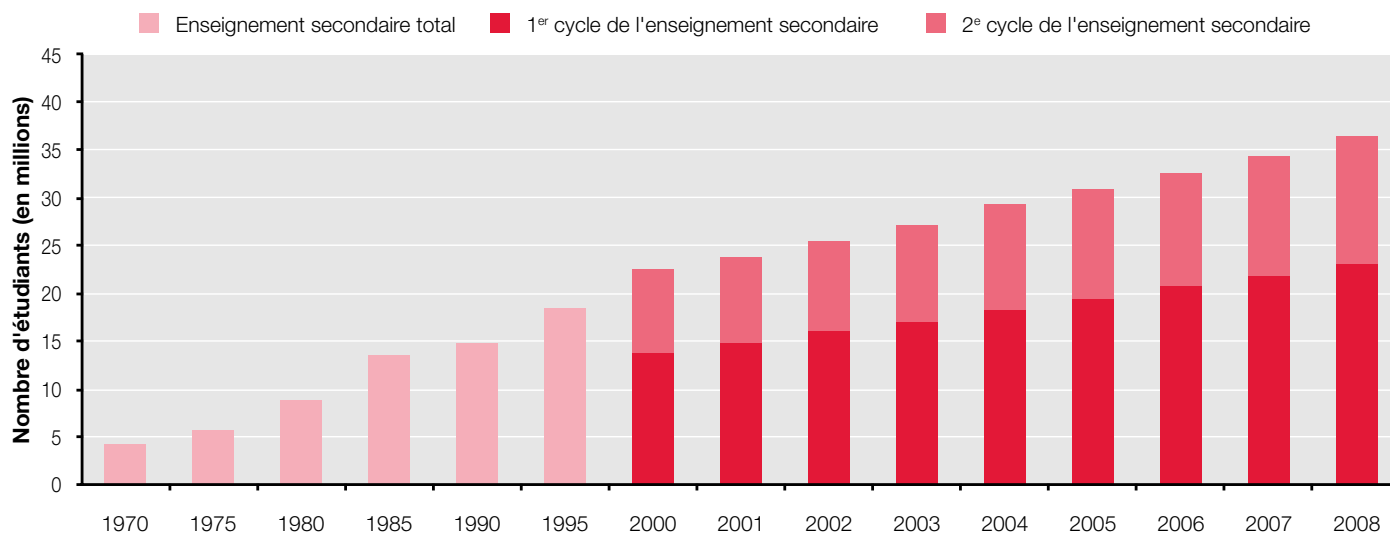
TAUX DE SURVIE PAR ANNÉE D'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE DANS CERTAINS PAYS, 2008



Source: Base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO.

Graphique 9

NOMBRE D'ÉTUDIANTS DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE EN AFRIQUE SUBSAHARIENNE, 1970-2008



Source: Base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO.

ces quatre dernières décennies. La scolarisation dans l'enseignement supérieur a été multipliée par 22,3 entre 1970 et 2008, passant de 0,2 à 4,5 millions d'étudiants. Cette croissance rapide s'explique en partie par le faible niveau de scolarisation qui caractérisait l'année de référence 1970. À la suite de cette rapide augmentation, la part des étudiants du supérieur dans la population totale d'étudiants de la région a progressé de 0,7 % en 1970 à 2,5 % en 2008. La croissance en termes relatifs de la scolarisation dans le supérieur signifie que les pouvoirs publics se sont vus dans l'obligation de trouver des ressources suffisantes pour ce niveau d'enseignement, sauf si le financement provenait de sources non publiques.

Bien qu'un niveau plus élevé de scolarisation dans l'enseignement préprimaire constitue l'un des objectifs de l'EPT, la scolarisation à ce niveau reste relativement faible en Afrique subsaharienne. Entre 1990 et 2008, le TBS de l'enseignement pré-primaire est passé de 10,5 % à 16,7 % dans la région. Toutefois, la couverture à ce niveau est beaucoup plus faible que celle de l'enseignement primaire et secondaire. Cela pourrait s'expliquer par le fait que les gouvernements se sont davantage focalisés sur l'enseignement primaire puisque la réalisation de l'EPU est une priorité pour de nombreux pays qui ont affecté plus de ressources à l'enseignement primaire qu'à l'enseignement pré-primaire.

1.7 CONCLUSION

Grâce aux intenses efforts nationaux et internationaux, les pays d'Afrique subsaharienne ont connu une croissance rapide de la scolarisation à tous les niveaux d'enseignement au cours de la dernière décennie. Toutefois, la région doit surmonter de nombreux obstacles pour atteindre les objectifs de l'EPT et assurer le

développement durable de l'éducation à cause de divers facteurs externes, parmi lesquels la croissance économique, la mobilisation des ressources et la gouvernance. En raison de la pression démographique et de l'augmentation continue de la scolarisation dans l'enseignement préprimaire et primaire, la demande d'éducation continuera à progresser en Afrique subsaharienne. Dans un contexte de contraintes externes persistantes et d'une demande explosive d'éducation, ces pays se trouveront toujours confrontés à des limites financières qui compliqueront la fourniture d'une éducation en quantité et de qualité suffisantes pour leurs populations.

Le taux de croissance annuel de la population, estimé à 2,4 % entre 2005 et 2010, est le plus rapide de toutes les régions du monde. On estime que sa population passera de 863 millions en 2010 à 1,3 milliard d'ici à 2030. La cohorte d'âge de 5 à 14 ans devrait augmenter de 34 % dans les 20 prochaines années, de 226 millions en 2010 à 303 millions en 2030. La forte augmentation du nombre d'enfants dans ce groupe d'âge signifie qu'il faudra satisfaire les besoins de 77 millions d'élèves supplémentaires, tout en réalisant l'objectif actuel qui consiste à atteindre un taux de scolarisation de 100 %.

La croissance de la demande d'éducation est amplifiée par le souci de donner accès à l'école primaire aux enfants actuellement non scolarisés et accès à l'enseignement post-primaire au nombre croissant d'élèves qui achèvent l'école primaire. Le besoin d'une éducation de meilleure qualité exige également l'affectation de ressources accrues au secteur éducatif (voir Chapitre 5).

La demande d'éducation continuera à progresser régulièrement et il est fort probable que les contraintes financières perdurent. Même si la région a bénéficié d'une croissance économique relativement

robuste cette dernière décennie, sa participation accrue dans l'économie mondiale a rendu l'économie d'Afrique subsaharienne plus vulnérable aux chocs externes. Les marchés du travail de la région sont principalement informels et agricoles, ce qui implique une faible assiette fiscale et une faible disponibilité des ressources dans le secteur éducatif. Le revenu généré nationalement comme pourcentage du PIB représente moins de 20 % dans plus de la moitié des pays d'Afrique subsaharienne. En outre, la région avait le taux le plus élevé d'enfants dépendants (moins de 15 ans) en 2008 – 79,4 pour 100 personnes en âge de travailler (entre 15 et 64 ans) – ce qui signifie que la charge pour la population active est beaucoup plus élevée que dans les autres régions du monde. En termes de services publics, la perte potentielle de ressources déjà limitées à cause d'une gestion et d'une gouvernance faibles constitue un réel problème dans certains pays d'Afrique subsaharienne.

Tenant compte de ces défis, les rapides progrès dans les politiques de développement depuis le Forum mondial sur l'éducation et l'EPT et le sommet OMD en 2000 ont montré qu'un engagement et une volonté politique ainsi que des partenariats entre gouvernements, agences de développement et société civile constituent les clés pour déverrouiller le potentiel et surmonter les obstacles. Ces initiatives ont conduit les gouvernements et les partenaires de développement à accroître leurs efforts pour soutenir le développement de l'éducation. Des initiatives internationales et régionales ont été lancées dans toute l'Afrique subsaharienne et il y a de nouveaux acteurs provenant d'organisations de la société civile et du secteur privé. Voilà pourquoi il importe de bien comprendre les principales contraintes externes et opportunités émergentes ayant une influence sur l'avancée du développement durable de l'éducation en Afrique subsaharienne.

Chapitre 2

LE FINANCEMENT PUBLIC DE L'ÉDUCATION

Shinsaku Nomura et Michael Bruneforth (Institut de statistique de l'UNESCO)

Ce chapitre aborde les principales questions liées au financement de l'éducation, notamment les fonds et leur affectation, dans une perspective historique et transnationale. L'engagement gouvernemental en faveur du développement de l'éducation au travers du financement varie dans le temps et d'un pays à l'autre, mais en général, les pays d'Afrique subsaharienne ont augmenté et maintenu la part de ressources publiques affectée au secteur éducatif depuis le lancement du mouvement de l'Éducation pour tous en 2000. Les donateurs jouent aussi un rôle majeur dans la fourniture de ressources pour le développement de l'éducation. Alors qu'il est fort probable qu'il faudra davantage de ressources pour atteindre les objectifs de l'EPT, les gouvernements devront peut-être remettre en question la réaffectation efficace des ressources dans le secteur éducatif en raison de contraintes persistantes sur tous les plans. Des sujets spécifiques, tels le financement des enseignants et la qualité de l'éducation, seront abordés dans les chapitres suivants.

2.1 INTRODUCTION

Dans nombre de pays de la région, le secteur public est le principal pourvoyeur d'éducation, notamment en ce qui concerne les niveaux inférieurs. L'éducation constitue souvent une part très importante des dépenses gouvernementales. Dans le climat économique actuel, les gouvernements doivent prendre des décisions difficiles relatives à la mobilisation et l'affectation des ressources, plus particulièrement dans le cadre de demandes accrues d'autres secteurs du service public, comme les infrastructures ou les soins de santé. La concurrence en matière de ressources existe aussi à l'intérieur du système éducatif même. Par exemple, les fonds doivent-ils aller aux écoles primaires ou aux universités ?

Ce chapitre traite deux types de questions concernant le financement de l'éducation. Le premier est relatif aux fonds : combien de fonds sont disponibles pour le développement de l'éducation ? Qui fournit

Encadré 3

AMÉLIORER LES DONNÉES RELATIVES AUX FINANCES DE L'ÉDUCATION EN AFRIQUE SUBSAHARIENNE

Depuis la fin des années 1990, un certain nombre de pays d'Afrique subsaharienne préparent un rapport d'analyse du secteur éducatif, connu sous le nom de « Rapport sur l'état du système éducatif national » (RESEN) introduit par la Banque mondiale et le Pôle de Dakar (UNESCO-BREDA) dans le but d'améliorer la qualité et la couverture des données. La production du RESEN suppose une collecte intensive de données grâce à un partenariat avec des équipes nationales. Le principal objectif est de fournir une plateforme analytique sur laquelle construire un plan stratégique pour le secteur éducatif dans son ensemble et pour l'éducation de base en particulier. Le processus du RESEN vise également à développer les capacités des équipes nationales, promouvoir les réseaux et établir un système afin d'identifier et d'utiliser des sources de données nationales sur les finances de l'éducation. Ces résultats constituent un atout assez important pour les pays soucieux d'améliorer leurs systèmes de planification et de statistiques.

En 2010, l'ISU a examiné la cohérence entre les cadres de données du RESEN et ceux de l'ISU sur la base d'une collaboration avec les équipes statistiques nationales. Malgré quelques variations entre pays, le cadre conceptuel et la couverture des données sont généralement cohérents avec la collecte de données de l'ISU. Par conséquent, l'Institut a décidé de convertir les données financières rassemblées au travers des RESEN en indicateurs qui respectent certaines définitions et couvertures afin de les inclure dans la base de données de l'ISU. Après avoir passé en revue 33 RESEN de 27 pays, l'ISU a été à même d'améliorer la couverture et la qualité des données pour 25 % de ses indicateurs financiers en matière d'éducation pour l'Afrique subsaharienne entre 1999 et 2007.

Le travail sur les RESEN a encore été renforcé par l'introduction d'un projet de formation des statisticiens nationaux en partenariat avec le Pôle de Dakar de l'UNESCO-BREDA, l'Institut international de planification de l'éducation de l'UNESCO (UNESCO-IIEP) et la Banque mondiale. Le principal objectif du projet, financé par le Fonds de développement de programmes d'éducation, est de permettre aux équipes nationales de statistiques de développer et implémenter un mécanisme durable pour produire et utiliser régulièrement les indicateurs de finances de l'éducation. Cinq pays – Bénin, Burkina Faso, République centrafricaine, Mali et Togo – ont participé à la première phase du projet. Il est actuellement en cours en Gambie, au Ghana, au Malawi, au Rwanda et dans un cinquième pays à déterminer.

Pour plus d'informations, veuillez consulter les sites web suivants :

Pôle de Dakar – Analyse du secteur éducatif : <http://www.poledakar.org/spip.php?article268>

Banque mondiale – Rapports d'état national : <http://go.worldbank.org/T2XJ1TORW0>

les ressources ? Par ailleurs, les décideurs politiques doivent étudier les problèmes liés à l'affectation des fonds : comment les ressources disponibles sont-elles allouées ? Qui recevra combien ? Dans quels buts les ressources doivent-elles être utilisées ? Ces questions sont abordées en examinant les indicateurs clés pour les pays d'Afrique subsaharienne dans une perspective comparative aussi bien historique qu'internationale

2.2 LES ENGAGEMENTS DES GOUVERNEMENTS POUR LE DÉVELOPPEMENT DE L'ÉDUCATION

2.2.1 Le financement public de l'éducation

La première question à se poser lorsque l'on analyse le financement de l'éducation est de savoir combien et qu'elles ressources sont disponibles pour son développement. Les indicateurs les plus communs pour répondre à cette question sont les dépenses publiques d'éducation en pourcentage de la totalité des dépenses gouvernementales et en tant que pourcentage du produit intérieur brut (PIB). Étant donné que le secteur public joue un rôle prépondérant dans la fourniture des services éducatifs, il importe d'analyser l'investissement public dans l'éducation. Normalement, le gouvernement affecte ses ressources publiques au secteur éducatif en fonction des besoins du pays et du niveau de priorité accordé au développement de l'éducation. Le **Graphique 10** illustre la tendance mondiale des dépenses publiques d'éducation en pourcentage

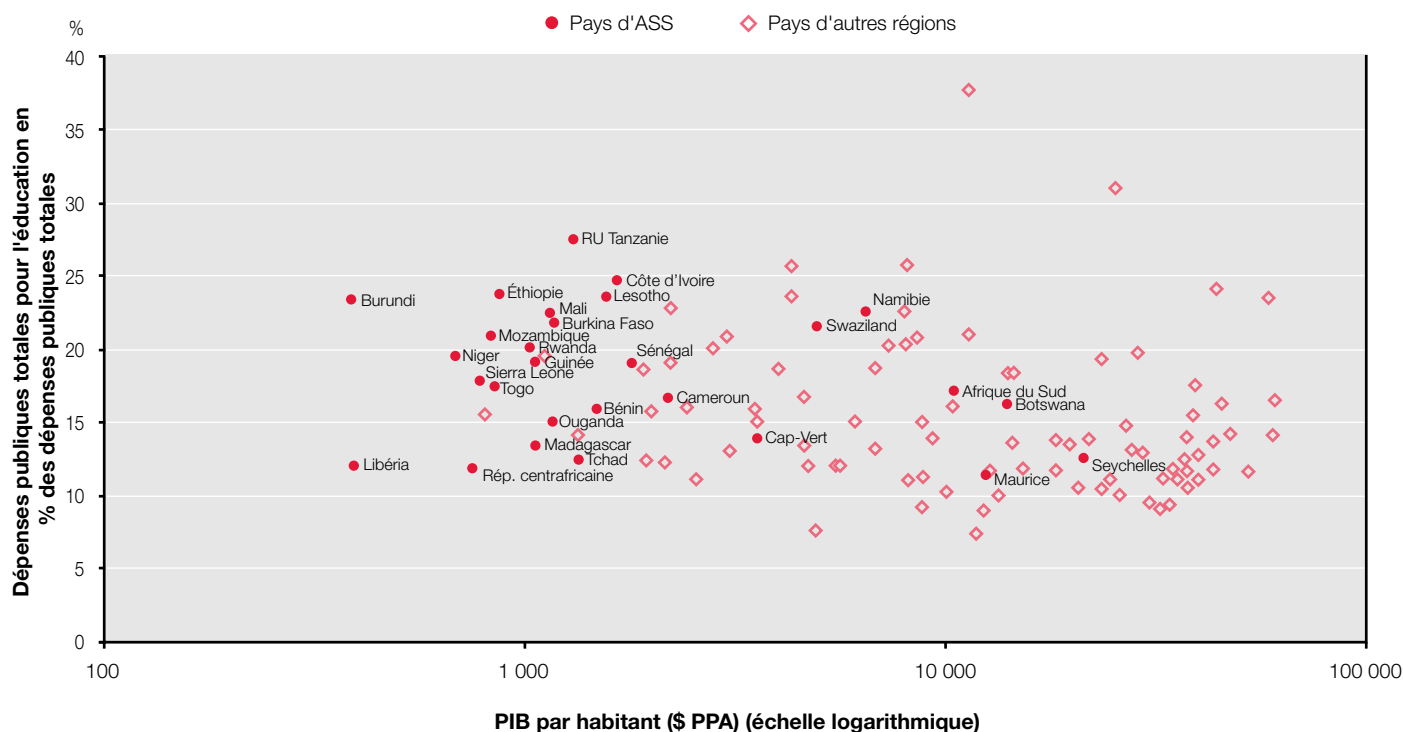
des dépenses gouvernementales totales par rapport au PIB par habitant (en dollars PPA). Les données disponibles montrent que les dépenses d'éducation représentent de 7 % à 28 % de la totalité des dépenses gouvernementales de la plupart des pays, alors que pour les pays d'Afrique subsaharienne la fourchette va de 11 % à 28 %, avec une moyenne de 18,3 %. En règle générale, les pays de la région ont tendance à investir une part relativement importante du budget gouvernemental dans le secteur éducatif malgré un PIB par habitant relativement bas.

Comme déjà expliqué plus haut, la part des dépenses d'éducation dans la totalité des dépenses gouvernementales indique dans quelle mesure un pays s'engage en faveur du développement de l'éducation. Toutefois, pour pouvoir évaluer l'importance de cet engagement, il est important d'apprécier l'affectation des ressources à l'éducation en fonction du PIB d'un pays. Le **Graphique 11** illustre la relation entre les dépenses d'éducation en pourcentage de la totalité des dépenses gouvernementales et les dépenses gouvernementales en pourcentage du PIB. Le produit de ces deux rapports est la part des dépenses d'éducation dans le PIB. Cette relation peut s'exprimer par la formule suivante :

$$\frac{EduExp}{GDP} = \frac{GovExp}{GDP} \times \frac{EduExp}{GovExp} \times 100$$

Graphique 10

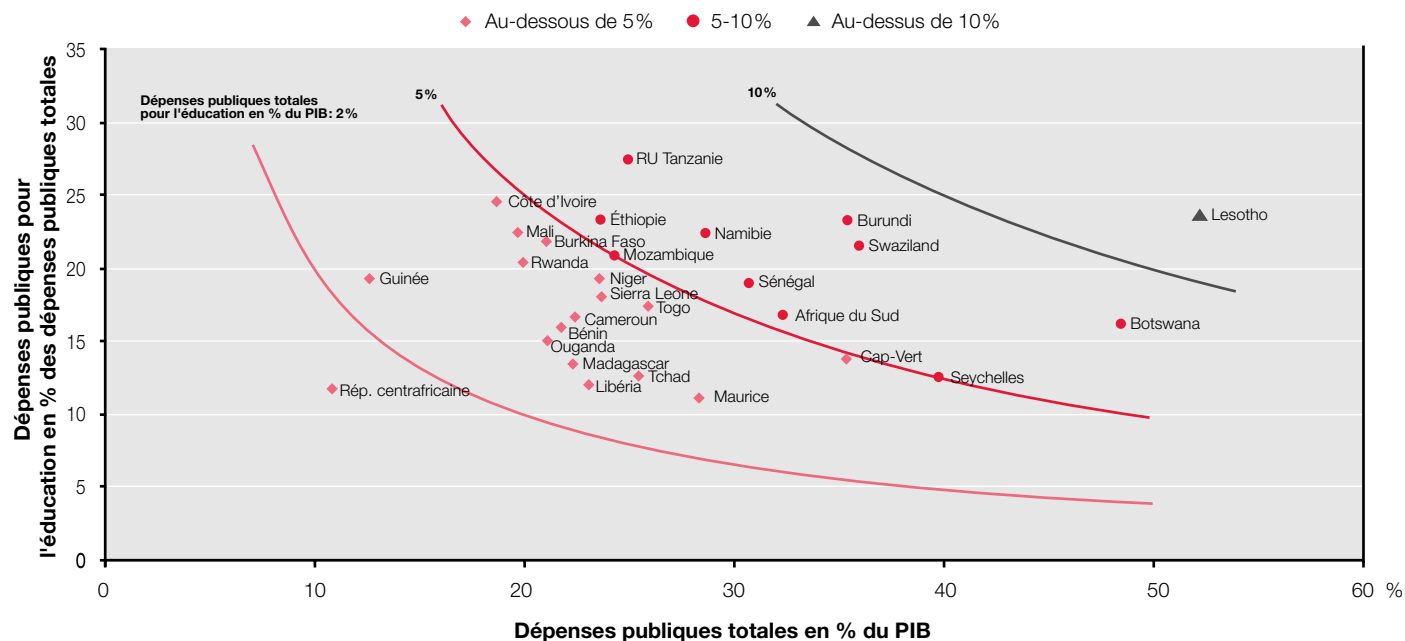
DÉPENSES PUBLIQUES TOTALES POUR L'ÉDUCATION EN POURCENTAGE DES DÉPENSES PUBLIQUES TOTALES ET DU PIB PAR HABITANT (\$ PPA), 2009 OU ANNÉE LA PLUS RÉCENTE



Notes : L'année de référence pour le PIB par habitant est 2008. Les données présentées couvrent 28 pays d'Afrique subsaharienne et 88 pays d'autres régions.
Sources : Dépenses publiques totales pour l'éducation en pourcentage des dépenses publiques totales : Institut de statistique de l'UNESCO, Tableau statistique A5.
 PIB par habitant : Banque mondiale.

Graphique 11

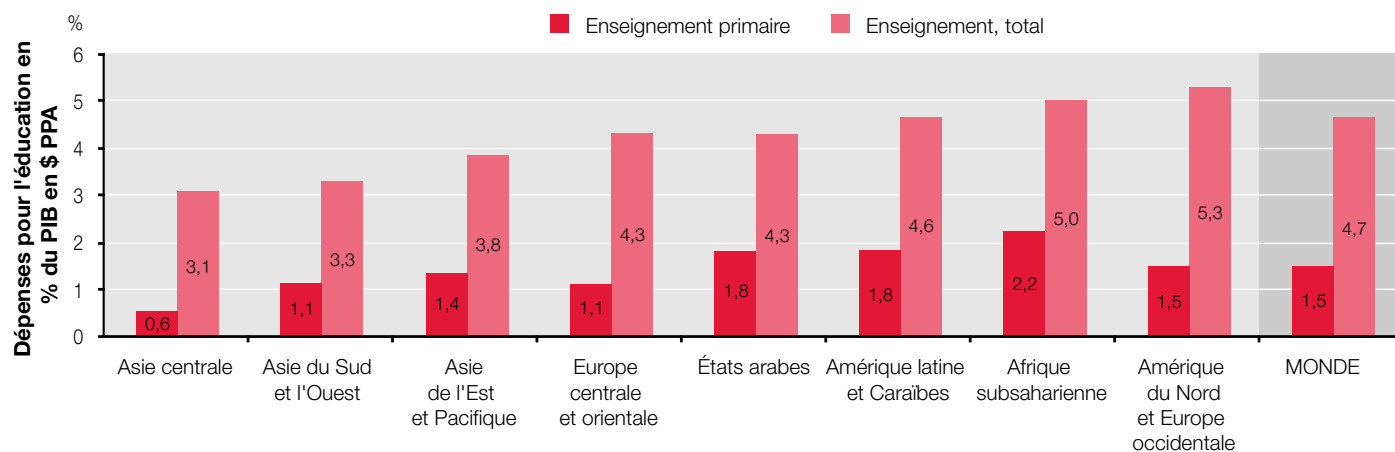
DÉPENSES PUBLIQUES POUR L'ÉDUCATION EN POURCENTAGE DES DÉPENSES PUBLIQUES TOTALES EN RELATION AUX DÉPENSES PUBLIQUES TOTALES EN POURCENTAGE DU PIB, 2009 OU ANNÉE LA PLUS RÉCENTE



Sources: Dépenses publiques pour l'éducation en pourcentage des dépenses publiques totales en relation des dépenses publiques totales en pourcentage du PIB: Institut de statistique de l'UNESCO, Tableau statistique A5. PIB par habitant: Banque mondiale.

Graphique 12

PIB RÉGIONAL ALLOUÉ AU SECTEUR DE L'ÉDUCATION, 2008



Notes: Les moyennes régionales pondérées sont calculées sur la base de 130 pays disposant de données pour 2008, soit 83% du PIB en \$ PPA dans le monde. Le nombre de pays couverts par région est: Afrique subsaharienne (33/45), Asie de l'Est et Pacifique (17/34), Asie du Sud et de l'Ouest (7/9), Amérique latine et Caraïbes (20/41), Asie centrale (7/9), Europe centrale et occidentale (13/21), États arabes (13/20), Amérique du Nord et Europe de l'Ouest (20/29).
Source: Estimations de l'Institut de statistique de l'UNESCO.

Dans cette formule, on obtient les dépenses publiques d'éducation en pourcentage du PIB en multipliant la totalité des dépenses gouvernementales en pourcentage du PIB par les dépenses d'éducation en pourcentage de la totalité des dépenses gouvernementales.

Le **Graphique 11** montre les dépenses gouvernementales totales en pourcentage du PIB sur l'axe X et les dépenses d'éducation en pourcentage des dépenses gouvernementales totales sur l'axe Y. Les dépenses publiques d'éducation en pourcentage du PIB sont calculées et qualifiées par différents marqueurs (supérieur à 10 %, entre 5 % et 10 % et inférieur à 5 %) comme produit de ces deux indicateurs. Les dépenses d'éducation en pourcentage du PIB augmentent à mesure que le pays se déplace vers le coin supérieur droit.

Cette analyse montre un contraste intéressant entre les pays possédant des valeurs similaires pour leurs indicateurs. Par exemple, les données montrent que le Mozambique et les Seychelles dépensent 5 % de leur PIB dans l'éducation publique (tous deux sur la ligne des 5 %). Les Seychelles atteignent ce niveau d'investissement dans l'éducation en affectant 40 % de leur PIB au secteur public et 13 % de la totalité des dépenses gouvernementales au secteur éducatif. Par ailleurs, le Mozambique ne consacre que 24 % de son PIB au secteur public mais il investit 21 % des dépenses gouvernementales dans le secteur de l'éducation. Ces différences sont fortement liées à la capacité du gouvernement à percevoir des recettes, comme l'explique le Chapitre 1. Dans la fourchette supérieure, les dépenses d'éducation du Lesotho sont soutenues par un secteur public important (52 % du PIB) et un engagement

fort en faveur de l'éducation (24 % de la totalité des dépenses gouvernementales). Si l'on compare le Libéria et le Burkina Faso, le Libéria a un secteur public plus important (par rapport au PIB) que le Burkina Faso, mais les investissements dans l'éducation (par rapport au PIB) sont plus importants au Burkina Faso car le gouvernement a donné la priorité à l'éducation.

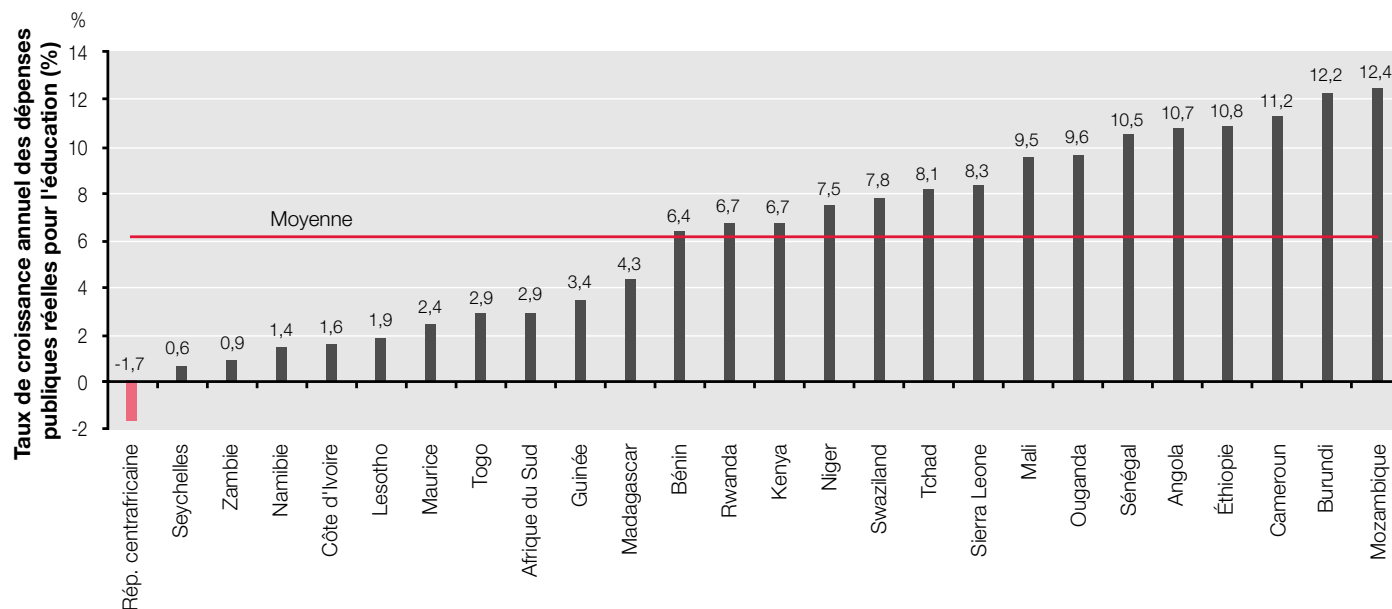
À l'échelle mondiale, les dépenses publiques d'éducation représentent 4,7 % du PIB (voir **Graphique 12**). L'Afrique subsaharienne consacre aussi 5 % du PIB total aux dépenses publiques d'éducation, le deuxième pourcentage le plus élevé après l'Amérique du Nord et l'Europe (5,3 %). Néanmoins, les pays d'Afrique subsaharienne consacrent une part beaucoup plus élevée de cette affectation à l'enseignement primaire (2,2 % du PIB) que les autres régions, dont les pourcentages varient de 0,6 % en Asie centrale à 1,8 % dans les États arabes ainsi qu'en Amérique latine et dans les Caraïbes. Ce niveau élevé de dépenses s'explique par une combinaison de facteurs démographiques et l'engagement affirmé des gouvernements et des partenaires internationaux en faveur du développement de l'enseignement primaire.

L'augmentation du financement public depuis 2000

Comme déjà mentionné dans le Chapitre 1, une expansion rapide de la scolarisation a été observée dans les divers niveaux d'enseignement depuis 2000. Quel rôle les gouvernements jouent-ils dans cette croissance ? Le **Graphique 13** présente le taux de croissance annuel des dépenses publiques réelles dans l'éducation depuis 2000. Sur 26 pays disposant de données, les dépenses

Graphique 13

TAUX DE CROISSANCE MOYEN DES DÉPENSES PUBLIQUES RÉELLES POUR L'ÉDUCATION ENTRE 1999 ET 2009 OU ANNÉE LA PLUS RÉCENTE



Notes: L'année de base pour le calcul du taux de croissance est 1999 ou 2000 selon les pays. Le taux de croissance annuel des dépenses publiques réelles en éducation se calcule sur la base de prix constants en unité de devise locale. La moyenne correspond simplement à la moyenne de 26 pays disposant de données.

Sources: Calculs de l'Institut de statistique de l'UNESCO fondés sur la base de données de l'ISU et des données relatives à l'inflation de la Banque mondiale.

publiques réelles (ajustées pour tenir compte de l'inflation) dans l'éducation ont progressé en moyenne de 6,1 % sur base annuelle. Le Burundi et le Mozambique ont connu un taux de croissance de plus de 12% par an. Seul un pays, la République centrafricaine, a connu une baisse des dépenses publiques réelles dans l'éducation pendant cette période.

La croissance des dépenses publiques dans l'éducation se reflète aussi par le niveau de dépenses publiques dans l'éducation en pourcentage du PIB. Le **Graphique 14** compare les dépenses publiques d'éducation en pourcentage du PIB pour certains pays d'Afrique subsaharienne par groupe de revenus pour 1999/2000 et les dernières années disponibles (2006-2009). Sur 28 pays disposant de données pour les deux périodes, on a observé que 18 pays ont augmenté la part de leur PIB allant aux dépenses publiques d'éducation. L'augmentation la plus forte a été observée au Burundi, où les dépenses dans l'éducation publique sont passées de 3,2 % à 8,3 % du PIB. Par conséquent, le niveau d'investissement dans l'éducation a progressé à un rythme plus rapide que le taux de croissance du PIB. Le Lesotho, où les dépenses publiques d'éducation réelles ont augmenté de 1,9 % par an, est resté le pays avec le niveau le plus élevé de dépenses publiques dans l'éducation par rapport au PIB, avec une augmentation de 11,4 % à 12,4 % au cours de la même période.

À l'inverse, 10 pays sur les 28 disposant de données ont fait état d'une réduction de la part du PIB affecté à l'éducation. Cela ne signifie pas nécessairement que ces pays ont réduit leurs engagements financiers en faveur de l'éducation. Dans la plupart

des cas, la croissance globale du PIB a été plus rapide que l'augmentation des dépenses d'éducation. Par exemple, la Namibie consacre une part importante (6,4 %) de son PIB à l'éducation (2009). Néanmoins, cette part était encore plus élevée en 1999, à 7,9 %. Cette baisse ne s'explique pas par un changement dans la politique d'éducation mais simplement par une hausse du PIB entre 1999 et 2009. En fait, les dépenses réelles dans l'éducation ont continué à augmenter de 1,4 % par an (*voir Graphique 13*).

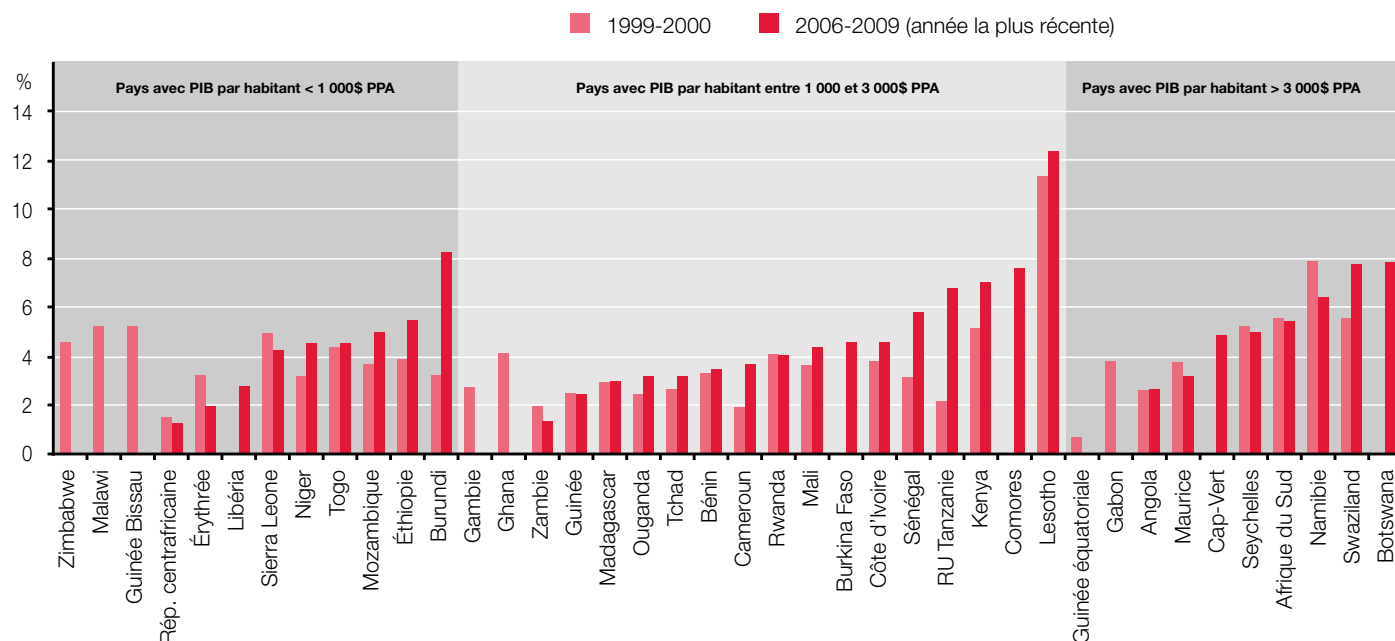
2.2.2 Le financement en provenance des donateurs

Les données utilisées jusqu'à présent pour évaluer le niveau de ressources de l'éducation publique incluent le financement externe. Il est important de comprendre qui fournit quelles ressources publiques pour l'éducation. Voilà pourquoi ce rapport compare les statistiques de l'ISU relatives aux dépenses publiques totales et dépenses publiques d'éducation avec les données de l'aide publique au développement (APD) fournies par le Comité d'Aide au Développement de l'OCDE (OCDE-CAD) (*voir Encadré 4 pour plus d'informations*). Néanmoins, cette analyse est biaisée par un manque de cohérence dans la définition de l'APD. Selon l'OCDE-CAD, l'APD n'est pas nécessairement enregistrée dans les comptes publics des gouvernements récipiendaires, car elle peut prendre d'autres formes, tels qu'un soutien aux ONG (OCDE, 2008). L'analyse présentée ici fait donc usage d'informations approximatives afin d'essayer d'estimer dans quelle mesure le secteur éducatif en Afrique subsaharienne dépend de fonds externes.

En se fondant sur l'estimation établie dans l'analyse précédente selon laquelle 5 % du PIB est affecté au secteur public éducatif en Afrique subsaharienne, la totalité des dépenses publiques d'éducation a

Graphique 14

DÉPENSES PUBLIQUES TOTALES POUR L'ÉDUCATION EN POURCENTAGE DU PIB, 1999-2000 ET 2009 OU ANNÉE LA PLUS RÉCENTE



Sources: Institut de statistique de l'UNESCO, Tableau statistique A5. PIB par habitant: Banque mondiale et Tableau statistique A1.

L'APD POUR L'ÉDUCATION DE LA POPULATION DE 5 À 24 ANS DANS LES PAYS D'AFRIQUE SUBSAHARIENNE ET LES RÉGIONS DU MONDE, 2008

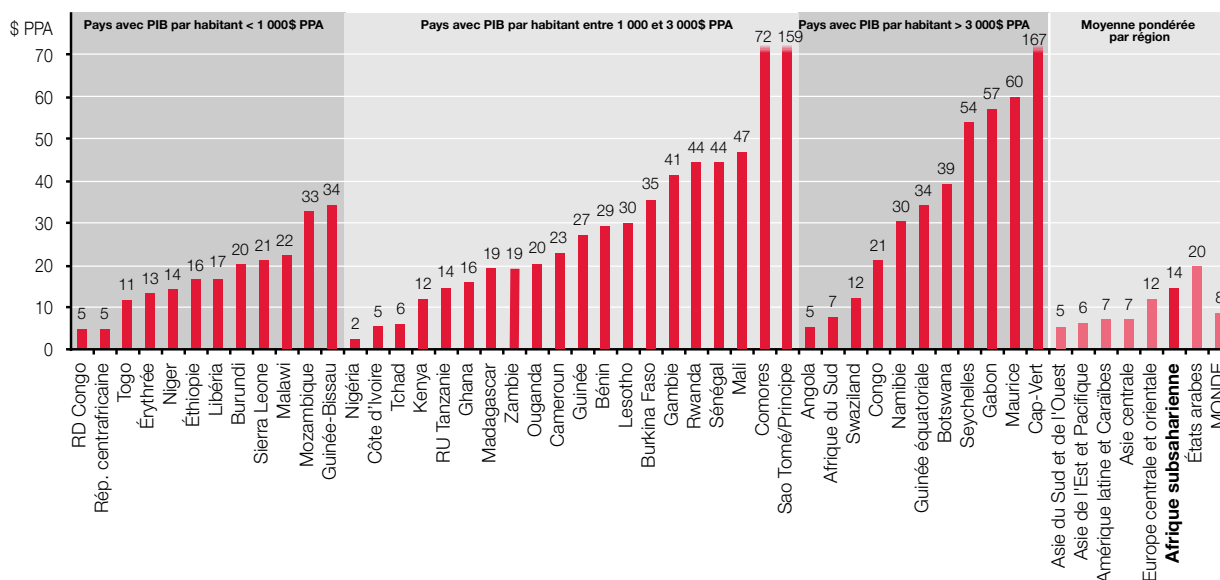
Un important indicateur pour comprendre la tendance internationale des flux d'APD pour l'éducation est l'APD pour la population de 5 à 24 ans. Le **Graphique 15** illustre la quantité d'APD pour l'éducation par habitant, exprimée en dollars PPA, vers les pays d'Afrique subsaharienne et les régions du monde.

Selon les données, l'APD par habitant diffère beaucoup dans les pays d'Afrique subsaharienne : ils vont de 2 \$ PPA au Nigéria à 167 \$ PPA au Cap-Vert. Il est important de noter que les pays à faible revenu ne reçoivent pas nécessairement plus d'APD pour l'éducation quand on l'estime par habitant. Parmi les pays avec un PIB par habitant inférieur à 1 000 \$ PPA, la Guinée-Bissau reçoit le montant le plus élevé (34 \$ PPA par habitant), alors que certains pays dans les groupes de revenu moyen à supérieur bénéficient de plus d'APD par habitant, parmi lesquels le Cap-Vert (167 \$ PPA), Sao Tomé-et-Principe (159 \$ PPA), les Comores (72 \$ PPA), Île Maurice (60 \$ PPA), le Gabon (57 \$ PPA), etc.

Sur la base des moyennes pondérées, l'Afrique subsaharienne reçoit une APD pour l'éducation qui se monte à 14 \$ PPA par habitant, soit la deuxième plus élevée après les États arabes, avec 20 \$ PPA.

Graphique 15

AIDE PUBLIQUE AU DÉVELOPPEMENT PAR HABITANT POUR L'ÉDUCATION EN PARITÉ DE POUVOIR D'ACHAT PAR PAYS ET RÉGION, 2008



Notes : Ce graphique est basé sur les données de l'APD totale pour l'éducation divisée par la population âgée de 5 à 24 ans. Les moyennes régionales pondérées sont calculées sur la base des données de 132 pays bénéficiaires de l'APD. Nombres de pays par région : Afrique subsaharienne (43), Asie de l'Est et Pacifique (17), Asie du Sud et de l'Ouest (9), Amérique latine et Caraïbes (30), Asie centrale (9), Europe centrale et orientale (10) et États arabes (14).
Sources : Estimations de l'Institut de statistique de l'UNESCO basées sur les données sur l'APD de l'OCDE-CAD et les données sur la population issues de la base de données de l'ISU. PIB par habitant : Banque mondiale et Tableau statistique A1.

atteint 46 milliards \$ US en 2008.²⁵ Selon l'OCDE-CAD, le montant total d'APD dépensé pour le secteur éducatif dans la région s'est élevé à 2,6 milliards \$ US en 2008, ce qui signifie que les ressources provenant de donateurs représentent environ 5,6 % des ressources totales de l'éducation publique.²⁶

Néanmoins, la part de l'APD dans les ressources de l'éducation publique varie de manière significative (voir **Graphique 16**).

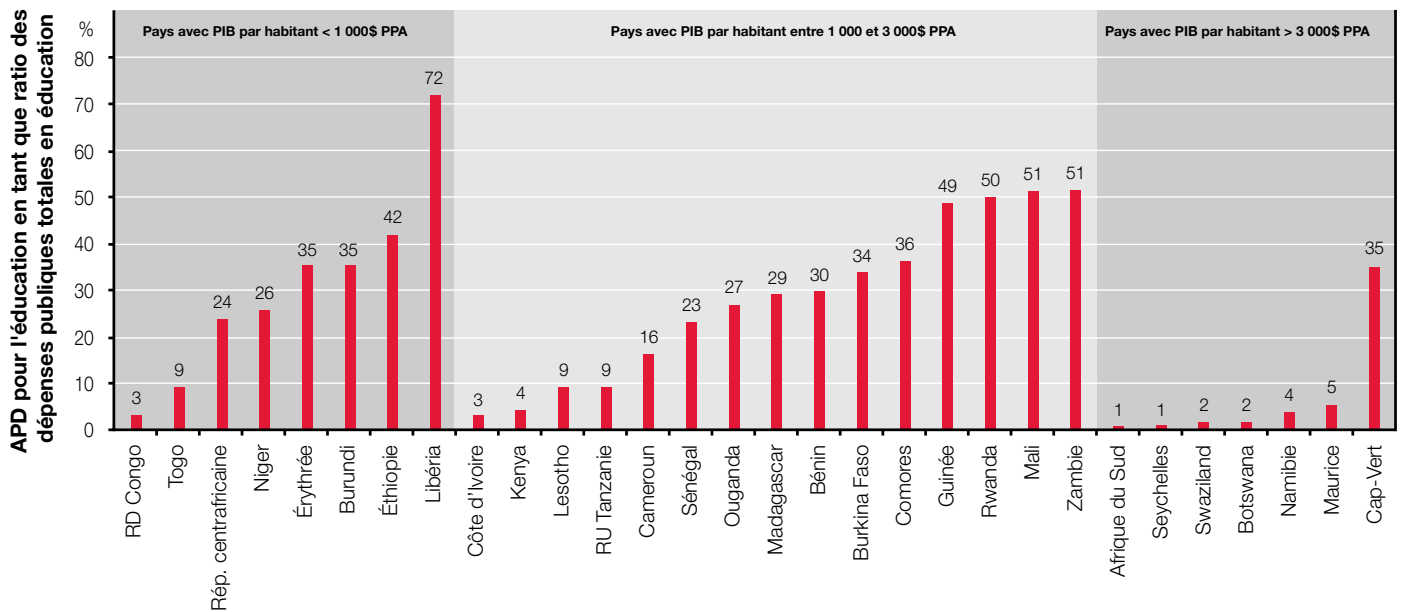
Par exemple, le montant d'APD pour l'éducation que le Libéria a reçu en 2008 représentait 72 % de ses dépenses publiques d'éducation, alors que pour les pays avec un revenu relativement élevé, ce pourcentage était de 5 % ou moins, excepté pour le Cap-Vert. Pour certains pays à revenu moyen (par exemple la Guinée, le Mali, le Rwanda et la Zambie), l'APD correspondait environ à 50 % de leurs ressources pour l'éducation publique en 2008.

²⁵ Estimation sur la base de données 2010 de la Banque mondiale du PNB en dollars US actuels. Aucune donnée n'était disponible concernant le PNB de la Somalie et du Zimbabwe en 2008.

²⁶ Puisque la définition de l'APD est limitée, les flux d'APD vers des entités non gouvernementales sont inclus. Par conséquent, la proportion d'APD que les gouvernements ont reçue devrait être un peu plus basse que ce chiffre.

Graphique 16

AIDE PUBLIQUE AU DÉVELOPPEMENT POUR L'ÉDUCATION EN TANT QUE RATIO DES DÉPENSES PUBLIQUES TOTALES EN ÉDUCATION PAR NIVEAU DE REVENU NATIONAL, 2008



Sources : Calculs de l'Institut de statistique de l'UNESCO basés sur les données de OCDE-CAD et les données relatives aux dépenses en éducation de la base de données de l'ISU. PIB par habitant : Banque mondiale et Tableau statistique A1.

Il apparaît que le financement externe de l'éducation est déjà considérable, particulièrement dans certains pays. Dans ce contexte, des flux de ressources supplémentaires provenant de sources externes ne semblent guère réalistes, car cela poserait des problèmes aussi bien du côté des donateurs que des bénéficiaires. Comme l'histoire l'a déjà démontré, les donateurs peuvent réduire l'APD en cas de récession économique ou lorsque l'opinion publique doute de leur efficacité (Banque mondiale, 2000). À cause de la crise économique de 2008, il est possible que l'APD diminue et cela en fonction de la situation économique des pays donateurs.

Du point de vue des bénéficiaires, le problème de la capacité d'absorption est fondamental. Les données de l'OCDE-CAD montrent que l'APD dépensée pour l'éducation en Afrique subsaharienne en 2007 s'élevait à 2,6 milliards de dollars, alors que l'engagement était de 3 milliards\$ US à l'origine, soit 400 millions de dollars non dépensés²⁷. Entre 2002 et 2008, la différence entre les sommes promises (sur base engagement) et les sommes effectivement déboursées s'est établie à 9 % environ (ou 221 millions\$ US). Alors que les sommes déboursées en 2008 ont légèrement dépassé les sommes promises. La tendance générale au faible décaissement indique qu'il est possible d'augmenter les ressources pour l'éducation, mais les pays bénéficiaires pourraient ne pas avoir la capacité de les utiliser. Il s'agit peut-être là d'un

point important que les décideurs nationaux devraient prendre en considération. Si les donateurs s'engagent à combler le déficit de financement, les pays bénéficiaires doivent alors avoir la capacité d'utiliser ces ressources efficacement pour que le déficit soit réellement comblé.

2.2.3 Les dépenses par niveau d'enseignement

Une fois que les ressources disponibles pour le secteur éducatif sont connues, le thème suivant est leur affectation par niveau d'enseignement. Alors que les efforts liés à l'EPT se focalisent plutôt sur l'éducation de base, les pays ont souvent des priorités différentes pour le développement sous-sectoriel. Par exemple, les pays qui sont proches de la réalisation de l'objectif de l'EPT se concentrent plutôt sur les niveaux d'enseignement post-primaire afin d'améliorer les opportunités pour les diplômés de l'enseignement primaire.

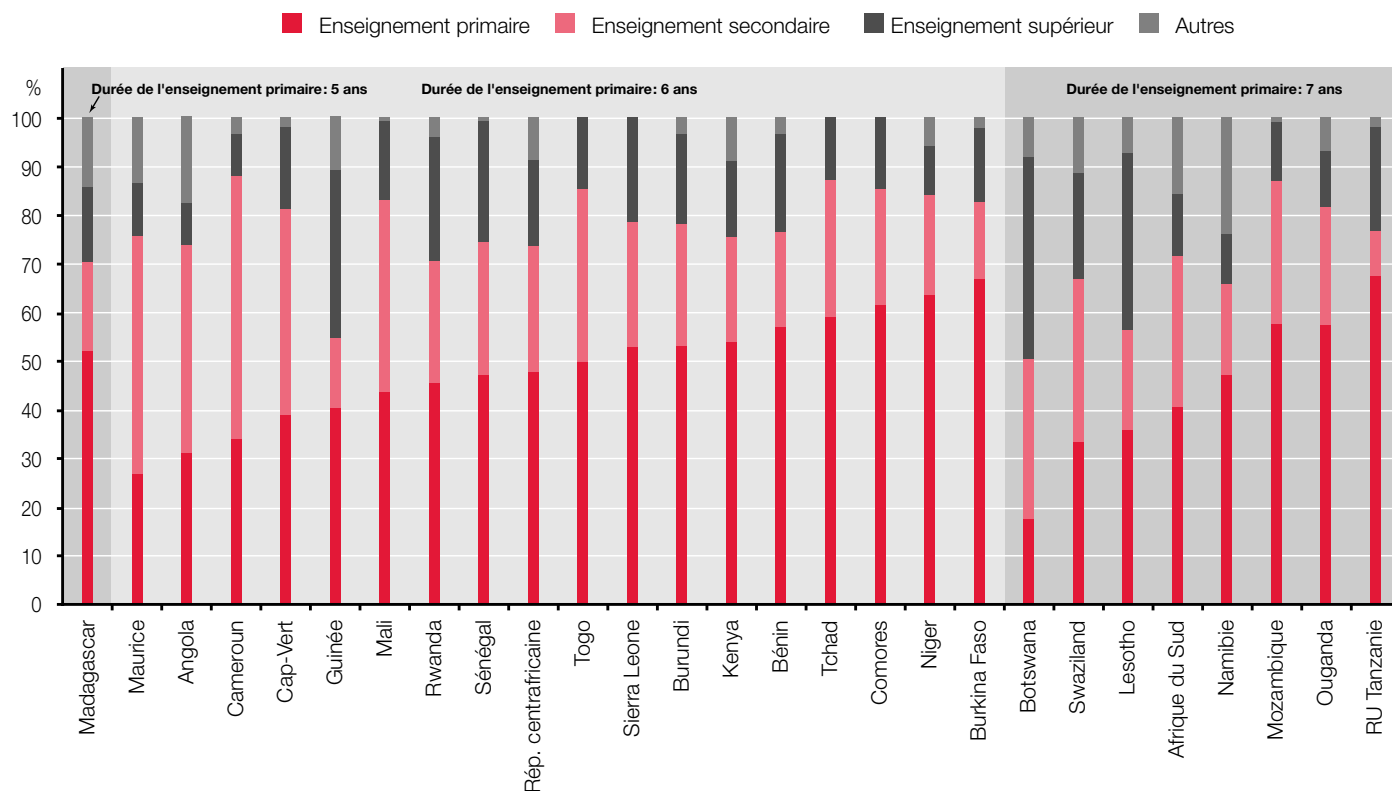
Le **Graphique 17** montre l'affectation des dépenses publiques d'éducation par niveau d'enseignement. L'enseignement primaire représente la part la plus importante dans la plupart des pays mais cette part varie de 68 % en République-Unie de Tanzanie à 18 % au Botswana²⁸. Bien qu'il soit logique de considérer que les pays caractérisés par des cycles d'enseignement primaire plus longs affectent une part plus grande de leurs dépenses d'éducation à ce niveau, on n'observe pas de tendance claire. Il semble plutôt que l'affectation des ressources d'éducation reflète la priorité de

²⁷ Le montant d'APD ayant fait l'objet d'un engagement semble avoir été revu par rapport à la première estimation. Par exemple, l'UNESCO (2010, p. 442) montre que l'APD pour l'éducation en ASS ayant fait l'objet d'un engagement était de 3,6 milliards\$ US, alors que les données les plus récentes montrent que l'APD ayant fait l'objet d'un engagement était de 3 milliards\$ US en 2007 (OECD-DAC).

²⁸ Une des limitations de ces statistiques est que certains pays affectent efficacement des coûts administratifs à chaque niveau d'enseignement, alors que d'autres classent ces coûts comme des dépenses « niveau non affecté ».

Graphique 17

DÉPENSES PUBLIQUES POUR L'ÉDUCATION PAR NIVEAU D'ENSEIGNEMENT EN POURCENTAGE DES DÉPENSES PUBLIQUES TOTALES POUR L'ÉDUCATION, 2009 OU ANNÉE LA PLUS RÉCENTE



Source : Institut de statistique de l'UNESCO, Tableaux statistiques A2 et A5.

développement du pays. Parmi les pays avec un enseignement primaire de sept ans, le Mozambique affecte 58% de ses ressources d'éducation à l'enseignement primaire alors que le Botswana lui affecte environ 18%. Cela peut s'expliquer par le fait que le Botswana a déjà réalisé l'EPU, alors que le Mozambique doit encore augmenter son taux d'achèvement au primaire de 43 points de pourcentage pour atteindre l'EPU. Aujourd'hui, la République-Unie de Tanzanie affecte 68% de ses ressources d'éducation à l'enseignement primaire. Cet engagement élevé a contribué à une augmentation rapide du taux d'achèvement au primaire ces dix dernières années.

L'affectation des ressources par niveau d'enseignement évolue avec le temps à mesure que les priorités d'un pays changent. Une analyse des tendances historiques de l'affectation des ressources par niveau d'enseignement montre des modèles de développement différents selon les pays. Par exemple, le Burundi et le Swaziland présentent des situations contrastées (voir **Graphique 18**). Dans les deux pays, la part de ressources d'éducation affectée à l'enseignement primaire était similaire en 1999 : 37% au Burundi et 33% au Swaziland. Toutefois, le niveau de scolarisation était différent dans chaque pays. Le taux brut de scolarisation dans l'enseignement primaire était de 49% au Burundi et 94% au Swaziland.

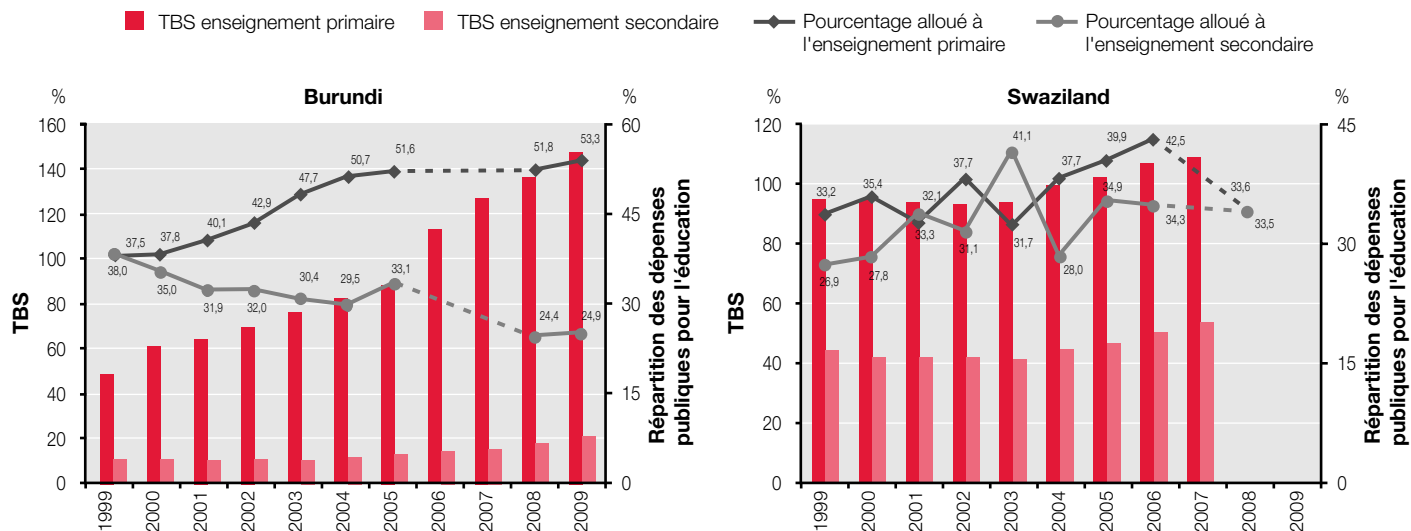
Pour atteindre l'objectif de l'EPT, le gouvernement du Burundi a décidé d'orienter ses ressources vers l'enseignement primaire. En 2005, il a supprimé les frais de scolarité au primaire²⁹. Les dépenses pour l'enseignement primaire – équivalentes à celles de l'enseignement secondaire en 1999 – ont doublé en 2009, représentant 53% de la totalité des dépenses publiques d'éducation. Par conséquent, le TBS au primaire au Burundi est passé de 49% en 1999 à 147% en 2009. En outre, le nombre d'enfants non scolarisés en âge d'accéder à l'école primaire a baissé de 723 000 en 1999 à 10 000 en 2009.

Le Swaziland, de son côté, avait déjà un TBS dans l'enseignement primaire relativement élevé en 1999. Cela semble avoir permis au gouvernement de maintenir un équilibre de financement entre tous les niveaux d'enseignement. L'enseignement primaire représentait 34% des dépenses gouvernementales aussi bien en 1999 qu'en 2008, malgré de modestes fluctuations dans les années intermédiaires. La tendance a été similaire dans l'enseignement secondaire. Comme ces cas le montrent, les modèles d'affectation des ressources par niveau d'enseignement reflètent les différents besoins des pays. Cet exemple montre également que la modification de l'affectation des ressources peut avoir différents résultats dans le développement de l'éducation.

²⁹ Le gouvernement du Swaziland a également décidé de supprimer les droits d'accès à l'école primaire en 2009.

Graphique 18

TENDANCES DES DÉPENSES D'ÉDUCATION ET LES TAUX BRUT DE SCOLARISATION, BURUNDI ET SWAZILAND, 1999-2009



Source: Base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO.

2.2.4 La nature des dépenses par niveau d'enseignement

Même s'il est important de savoir comment les dépenses d'éducation sont affectées à tous les niveaux d'enseignement, une question tout aussi fondamentale est de connaître leur destination. Les dépenses d'éducation peuvent être réparties en deux grandes catégories, les dépenses courantes et les dépenses en capital. Les premières portent sur les dépenses associées à des biens utilisés et consommés annuellement, alors que les secondes sont relatives aux dépenses en biens que l'on peut utiliser pendant une plus longue période.

Les dépenses courantes peuvent se subdiviser en dépenses salariales et non salariales. Comme les services éducatifs sont principalement fournis par des enseignants, leurs salaires constituent généralement la principale dépense courante. Les dépenses courantes non salariales couvrent le reste des coûts d'opération, qui comprennent le matériel d'enseignement et d'apprentissage, les manuels scolaires, les coûts de fonctionnement des écoles, les frais de transport, etc. Les dépenses en capital comprennent la construction des écoles, l'achat de matériel lourd, etc.

Dans de nombreux pays d'Afrique subsaharienne, les dépenses courantes représentent la part la plus élevée des dépenses dans l'enseignement primaire. Le **Graphique 19** montre une comparaison des dépenses publiques dans l'enseignement primaire, à la fois pour les dépenses courantes et les dépenses en capital³⁰. On observe une énorme différence dans la part de chaque type de dépenses, même dans les pays avec un niveau de PIB similaire par habitant en dollars PPA. Alors que les dépenses courantes correspondent à la

totalité des dépenses pour l'enseignement primaire au Botswana, le Tchad consacre plus d'un tiers de ses dépenses pour l'enseignement primaire aux dépenses en capital pour l'année de référence. Toutefois, il faut noter que cette proportion peut varier d'une année à l'autre étant donné les fluctuations dans le montant des dépenses en capital.

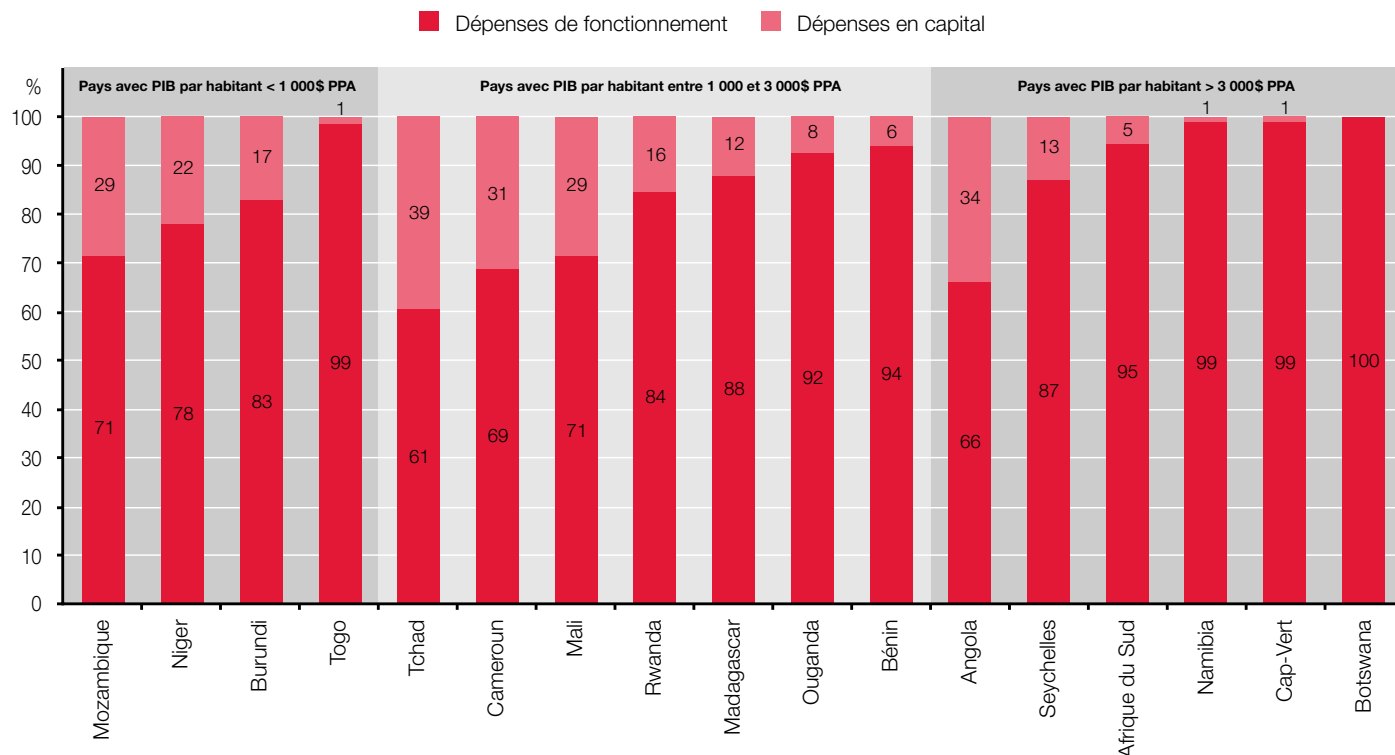
Dans tous les pays d'Afrique subsaharienne, les salaires représentent la part la plus importante des dépenses courantes dans l'enseignement primaire. Le **Graphique 20** illustre la ventilation des dépenses courantes entre dépenses salariales et non salariales. Comme c'était le cas avec la ventilation dépenses courantes/dépenses en capital, l'analyse montre de fortes variations entre les pays, même pour ceux avec des niveaux similaires de PIB par habitant en dollars PPA. Par exemple, dans le groupe des pays ayant un PIB par habitant entre 1 000\$ PPA et 3 000\$ PPA, le Burkina Faso consacre 92 % de ses dépenses courantes aux salaires, alors que le Lesotho ne leur consacre que 70 %. Les dépenses salariales sont détaillées dans le Chapitre 3.

La part des dépenses non salariales dans les dépenses courantes est parfois considérée comme un indice de la qualité de l'éducation, car elle est associée aux manuels scolaires et autres matériels d'apprentissage. Le fait que les dépenses salariales sont généralement assez stables et les dépenses non salariales plus variables a favorisé l'utilisation de cette comparaison comme une mesure équivalente de la qualité, bien qu'il faille l'interpréter avec prudence. Par exemple, un accroissement du salaire des enseignants peut être très efficace pour améliorer la qualité de l'instruction en améliorant la motivation des enseignants.

³⁰ L'ISU collecte aussi des données relatives aux dépenses des institutions éducatives privées, mais cette comparaison ne couvre que les institutions publiques. Les frais d'administration sont exclus par définition.

Graphique 19

RÉPARTITION DES DÉPENSES POUR L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE DANS LES ÉTABLISSEMENTS PUBLICS PAR NATURE DE DÉPENSE, 2009 OU ANNÉE LA PLUS RÉCENTE



Sources: Institut de statistique de l'UNESCO, Tableau statistique A7. PIB par habitant : Banque mondiale et Tableau statistique A1.

La part des dépenses courantes consacrée aux dépenses salariales ou non salariales peut varier d'un niveau d'enseignement à l'autre dans le même pays. Le **Graphique 21** illustre les modèles de dépense dans six pays. La République centrafricaine, le Burundi, le Mali, le Mozambique et le Niger appliquent des modèles similaires. Ils affectent une grande proportion des dépenses courantes aux salaires, particulièrement au niveau primaire, mais cette proportion se réduit à mesure que les niveaux d'enseignement s'élèvent et que l'on passe au secondaire et au supérieur. Au Niger, la part des dépenses non salariales est plus importante et elle augmente lorsque l'on s'élève dans les niveaux d'enseignement.

Au Bénin, la situation est un peu différente. La part des dépenses salariales dans l'enseignement primaire est de 74 % et les dépenses non salariales courantes représentent 26 %. Néanmoins, une grande part de ces dépenses non salariales prend la forme de subventions aux écoles, dont une partie est utilisée pour engager des enseignants contractuels communautaires. Cette statistique doit donc être utilisée avec prudence car elle n'apparaît pas dans les données gouvernementales concernant les dépenses salariales, même si elle intègre quelques composantes salariales. Au niveau supérieur, la proportion des dépenses courantes non salariales dépasse 50 % au Bénin et au Niger.

2.2.5 L'analyse des dépenses d'éducation par étudiant

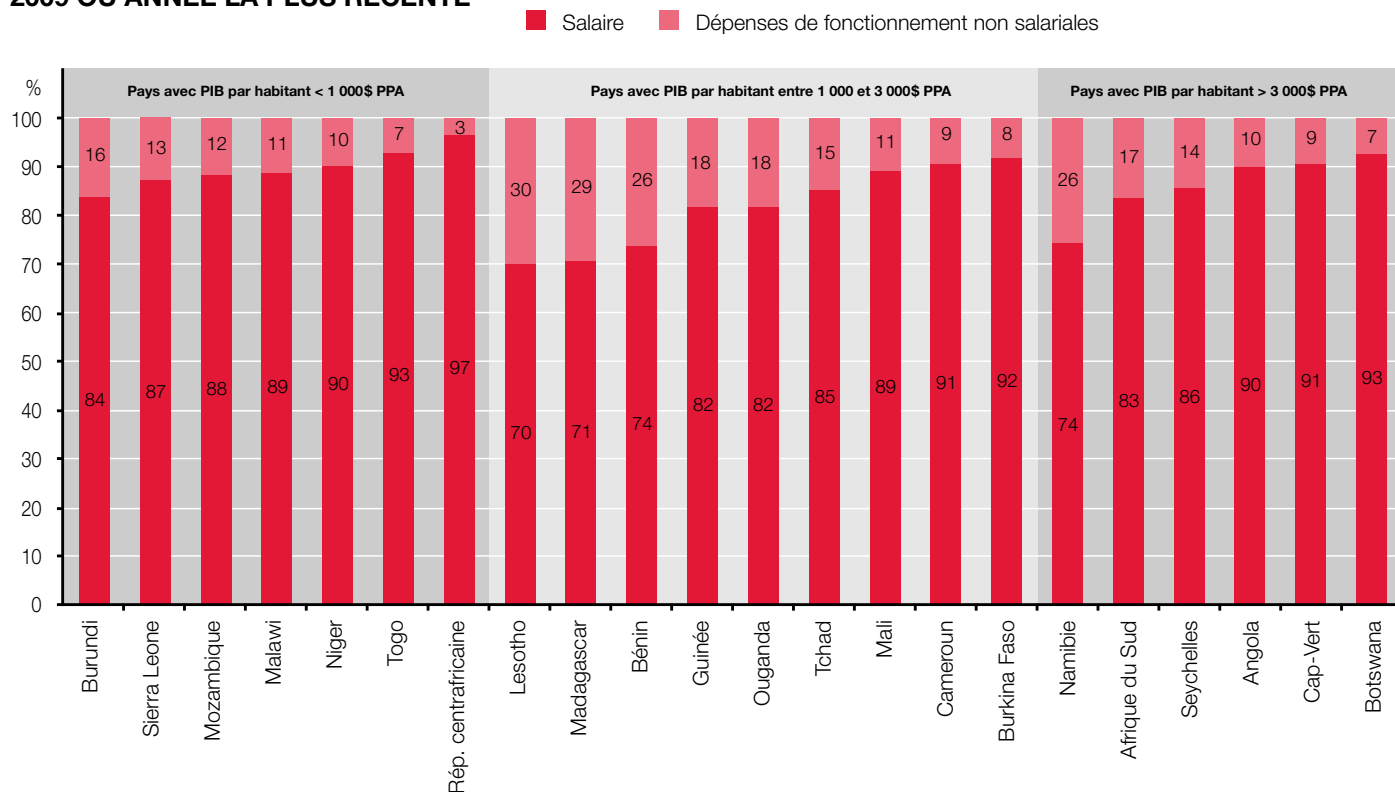
Les comparaisons internationales et la croissance des dépenses par élève du primaire

Comme déjà mentionné plus haut, l'affectation des ressources par niveau d'enseignement dépend des priorités fixées par chaque pays. On peut comparer les efforts des pays en analysant les coûts unitaires. En exprimant les dépenses par élève en pourcentage du PIB par habitant, les dépenses d'éducation peuvent être comparées au niveau du revenu national, qui constitue une mesure équivalente de la capacité d'un pays à générer des fonds pour l'éducation (ISU, 2007).

Le niveau des dépenses par élève dans l'enseignement primaire varie énormément d'un pays à l'autre. Le **Graphique 22** compare les pays d'Afrique subsaharienne et les autres pays du monde sur la base de deux indicateurs : i) le PIB par habitant en dollars PPA ; et ii) les dépenses par élève dans l'enseignement primaire comme pourcentage du PIB par habitant. On observe une tendance générale des dépenses publiques par élève du primaire à augmenter vers le seuil de 20 % en termes de PIB par habitant à mesure que les niveaux de revenu des pays progressent. Les différences des dépenses par élève dans l'enseignement primaire entre pays semblent aussi se résorber à mesure que leurs niveaux de revenu augmentent.

Graphique 20

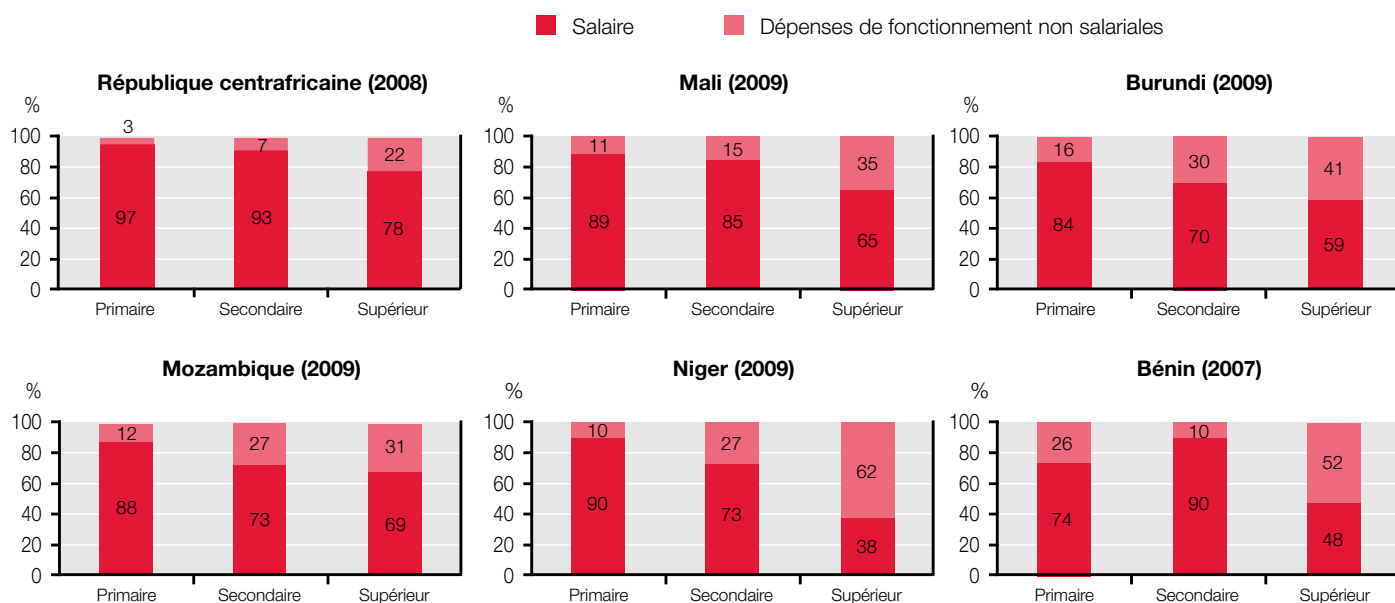
RÉPARTITION DES DÉPENSES DE FONCTIONNEMENT DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE, 2009 OU ANNÉE LA PLUS RÉCENTE



Source : Institut de statistique de l'UNESCO, Tableau statistique A7. PIB par habitant : Banque mondiale et Tableau statistique A1.

Graphique 21

RÉPARTITION DES DÉPENSES DE FONCTIONNEMENT DANS LES ÉTABLISSEMENTS PUBLICS PAR NATURE ET NIVEAU D'ENSEIGNEMENT, 2009 OU ANNÉE LA PLUS RÉCENTE

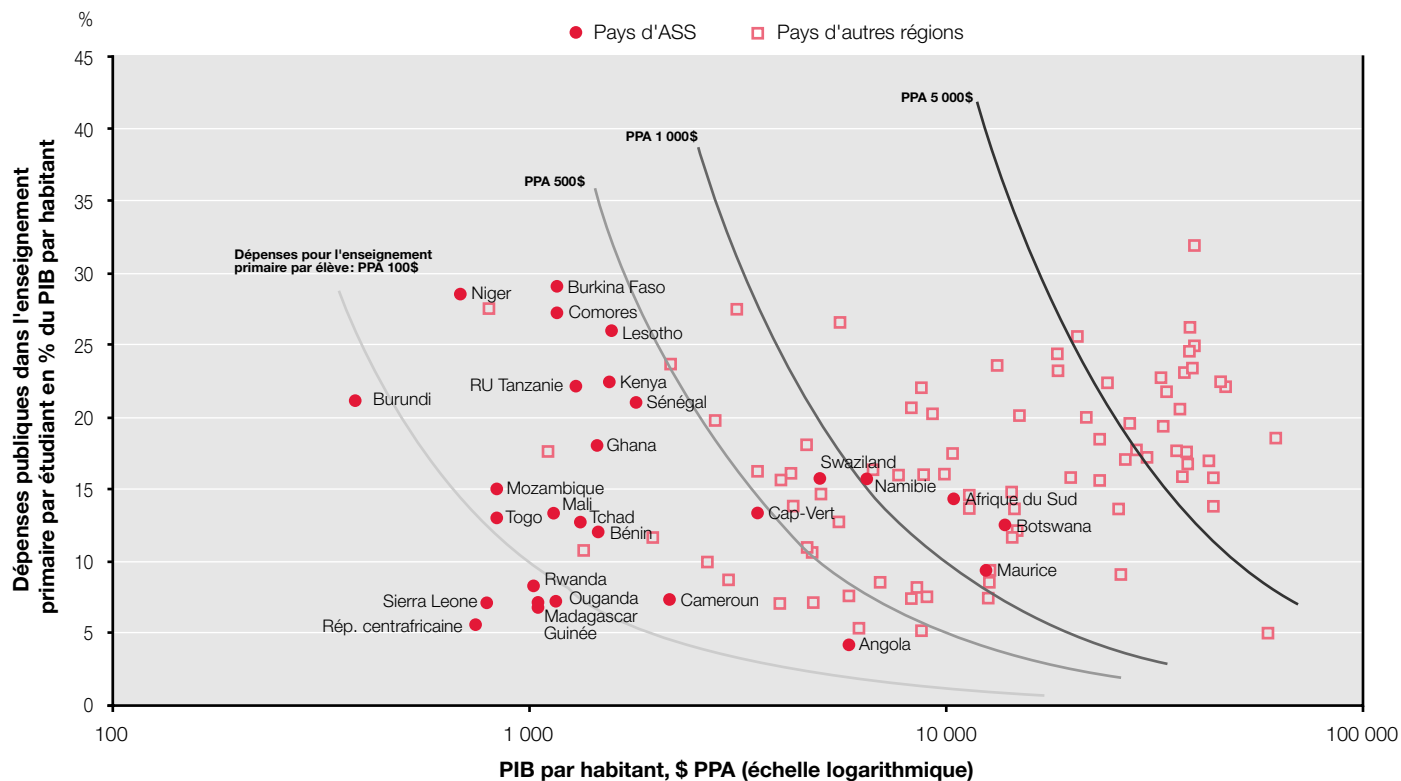


Note : Les données pour l'éducation primaire réfèrent à 2006 pour le Mozambique et à 2007 pour la République centrafricaine.

Source : Institut de statistique de l'UNESCO, Tableau statistique A7.

Graphique 22

DÉPENSES POUR L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE PAR ÉLÈVE EN POURCENTAGE DU PIB PAR HABITANT, 2009 OU ANNÉE LA PLUS RÉCENTE



Note: Les données couvrent 30 pays d'Afrique subsaharienne et 81 pays d'autres régions.
Sources: Institut de statistique de l'UNESCO, Tableau statistique A6. PIB par habitant: Banque mondiale et Tableau statistique A1.

Néanmoins, le PIB par habitant n'est pas le seul indicateur du niveau de dépenses publiques d'éducation par étudiant. En fait, parmi les pays avec un PIB par habitant très similaire, on observe une grande différence dans les dépenses publiques pour l'enseignement primaire en pourcentage du PIB par habitant. Par exemple, les dépenses d'éducation par élève du primaire au Burkina Faso s'élèvent à 29% du PIB par habitant, alors qu'elles représentent 7% du PIB par habitant en Ouganda.

Alors que pour certains pays, le niveau d'investissement par élève en pourcentage du PIB par habitant est assez élevé, le montant réel d'investissement peut rester relativement bas parce que le dénominateur, le PIB par habitant, est faible. Dans le Graphique 22, quatre courbes d'indifférence indiquent des investissements de 100\$ PPA, 500\$ PPA et 1 000\$ PPA par élève du primaire. Trois pays – le Botswana, Île Maurice et l'Afrique du Sud – investissent plus de 1 000\$ PPA par élève du primaire. En revanche, même si l'investissement par élève du primaire est assez élevé par rapport au PIB par habitant (dollars PPA) au Burkina Faso, au Niger, aux Comores et au Lesotho, la somme réelle investie est inférieure à 500\$ PPA par élève par an. De plus, de nombreux pays de la région investissent moins de 100\$ PPA par élève du primaire en termes absolus. C'est le cas au Burundi, en République Centrafricaine, en Guinée, à Madagascar, au Rwanda, en Sierra Leone et en Ouganda.

Depuis 2000, les pays cherchent à réaliser l'EPT en étant particulièrement attentif à l'enseignement primaire au travers de politiques nationales. Comme déjà observé, la scolarisation et les dépenses publiques totales dans l'éducation ont toutes deux augmenté dans la plupart des pays depuis 2000. Que s'est-il passé pour les dépenses par élève dans l'enseignement primaire comme résultat de ces efforts? L'augmentation des dépenses publiques dans l'éducation a-t-elle servi à faire face au nombre croissant d'élèves?

Le **Graphique 23** compare les dépenses par élève de l'enseignement primaire entre 1999-2002 et 2009 ou une année plus récente, ainsi que le nombre correspondant d'élèves dans l'enseignement primaire. Dix des 15 pays disposant de données ont connu à la fois une hausse de la scolarisation au primaire et une croissance des dépenses publiques par étudiant. Donc, les dépenses publiques ont progressé à un rythme plus rapide que la scolarisation. Au Burundi, par exemple, la scolarisation au primaire a plus que triplé pendant cette période. Le pays a tout de même réussi à augmenter ses dépenses par élève de presque 50%. Cela a été rendu possible par un accroissement de 12,2% par an des ressources publiques pour l'éducation (voir *Graphique 13*) et par une augmentation de plus de 50% de l'affectation à l'enseignement primaire (voir *Graphique 18*).

Le Swaziland, où les dépenses réelles ont augmenté de 7,8 % par an (voir Graphique 13), a doublé ses dépenses par élève pendant les années 2000. Le Cap-Vert, Île Maurice et l’Afrique du Sud ont connu une augmentation des dépenses par élève alors que la scolarisation baissait. Ces pays possédant déjà un taux de scolarisation élevé en 1999, la baisse s’explique en partie par la moindre quantité d’enfants au-delà de l’âge scolaire dans l’enseignement primaire. Au Lesotho et en Namibie, les dépenses par étudiant ont diminué alors que la scolarisation progressait pendant la même période. Puisque les dépenses publiques réelles d’éducation ont augmenté dans ces deux pays, ce phénomène s’explique par la croissance de la scolarisation, qui a évolué plus vite que l’augmentation des dépenses publiques dans l’enseignement primaire. Si l’on envisage les dépenses par élève comme une mesure des intrants de qualité par élève,³¹ cette tendance montre que de nombreux pays n’ont pas nécessairement sacrifié la qualité de l’éducation depuis 2000, période de croissance rapide de la scolarisation.

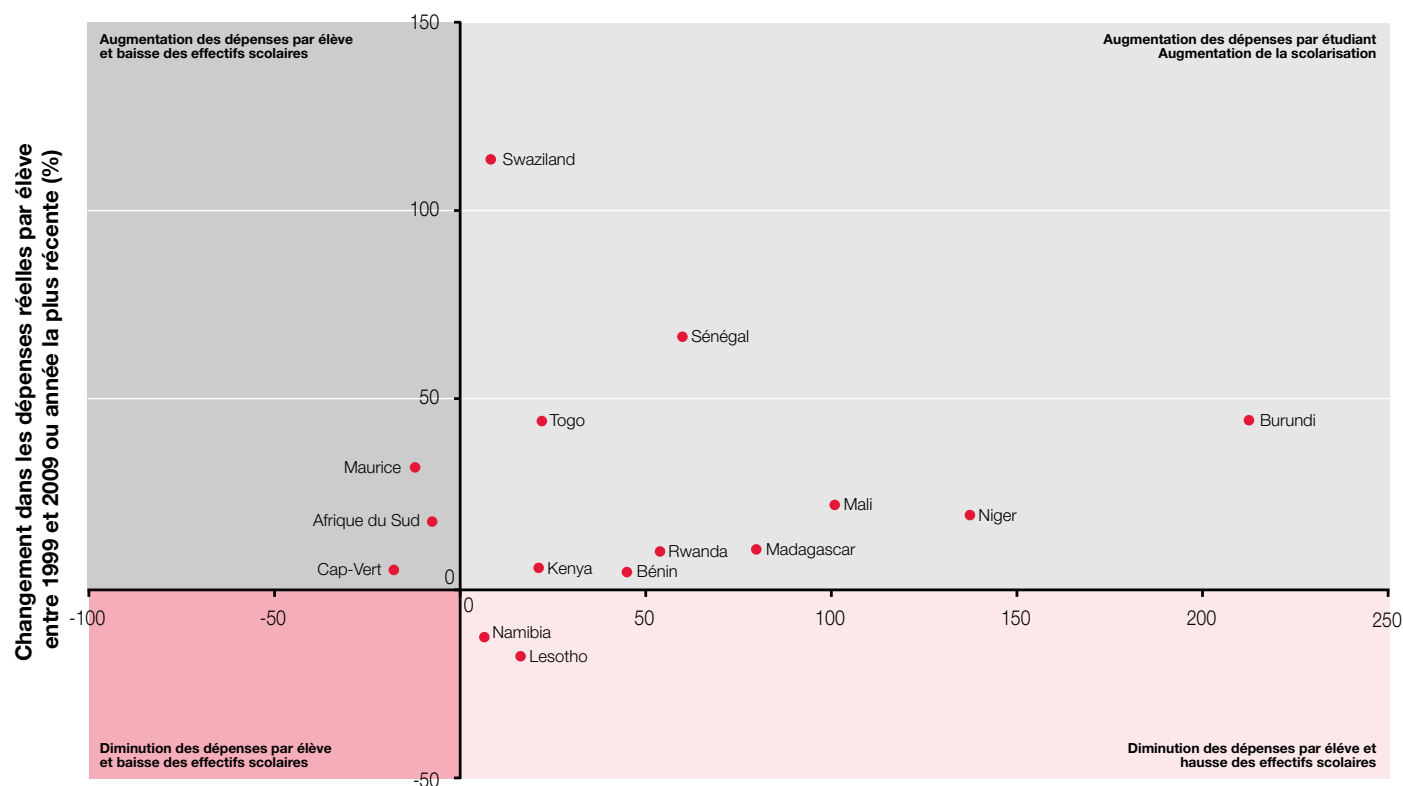
Les dépenses par étudiant par niveau d’enseignement

Dans de nombreux pays d’Afrique subsaharienne, les dépenses par étudiant aux niveaux secondaire et supérieur sont beaucoup plus élevées que les dépenses par élève au niveau primaire. Tout comme pour l’enseignement primaire, l’affectation des ressources pour les niveaux supérieurs d’enseignement dépend des priorités nationales de développement. Pour analyser ces priorités dans l’affectation des ressources, il est utile de comparer les dépenses par élève et par niveau.

Le **Graphique 24** présente le TBS au secondaire sur l’axe X et le pourcentage de dépenses courantes par élève du secondaire par rapport aux dépenses courantes par élève du primaire sur l’axe Y pour certains pays d’Afrique subsaharienne et d’autres pays hors Afrique subsaharienne. Un rapport de 1 signifie que les dépenses courantes par élève du secondaire correspondent aux dépenses courantes par élève du primaire. Un rapport de 2 signifie que les

Graphique 23

CHANGEMENT DANS LE NOMBRE D’ÉTUDIANTS ET DES DÉPENSES RÉELLES PAR ÉLÈVE DANS L’ENSEIGNEMENT PRIMAIRE ENTRE 1999-2002 ET 2009 OU ANNÉE LA PLUS RÉCENTE



Changement dans le nombre d’élèves dans l’enseignement primaire entre 1999 et 2009 ou année la plus récente (%)

Notes : L’année de base est entre 1999 à 2002. Le changement dans les dépenses par élève est calculé sur base des prix constants en devise locale. Sources : Calculs de l’Institut de statistique de l’UNESCO basés sur la base de données de l’ISU et les données sur l’inflation obtenues de la Banque mondiale.

³¹ Plus d’informations à ce sujet au Chapitre 5.

dépenses par élève du secondaire sont deux fois plus élevées que les dépenses par élève du primaire. La figure montre que ce ratio converge entre 1 et 2 à mesure que le TBS du secondaire augmente, plus particulièrement pour les pays hors Afrique subsaharienne.

Ce ratio varie beaucoup d'un pays à l'autre. Avec un TBS au secondaire de 40% ou moins, l'Angola, le Mozambique et le Cameroun investissent au moins 5,5 fois plus pour un élève du secondaire que pour un élève du primaire. En revanche, le Burkina Faso et la Guinée dépensent légèrement moins pour un élève du secondaire que pour un élève du primaire. Dans leur évaluation de la soutenabilité financière de l'enseignement post-primaire en pleine croissance, Mingat, Ledoux et Rakotomalala (2010) observent que les dépenses par étudiant du secondaire dans les pays d'Afrique subsaharienne sont particulièrement élevées comparées aux autres régions, ce qui constitue un défi difficile à relever pour le développement de l'enseignement secondaire dans les années à venir.

Le **Graphique 25** montre une tendance similaire pour le niveau supérieur. L'axe X représente le TBS au supérieur et l'axe Y représente les dépenses courantes par étudiant du supérieur par rapport aux dépenses courantes par élève du primaire. Notons

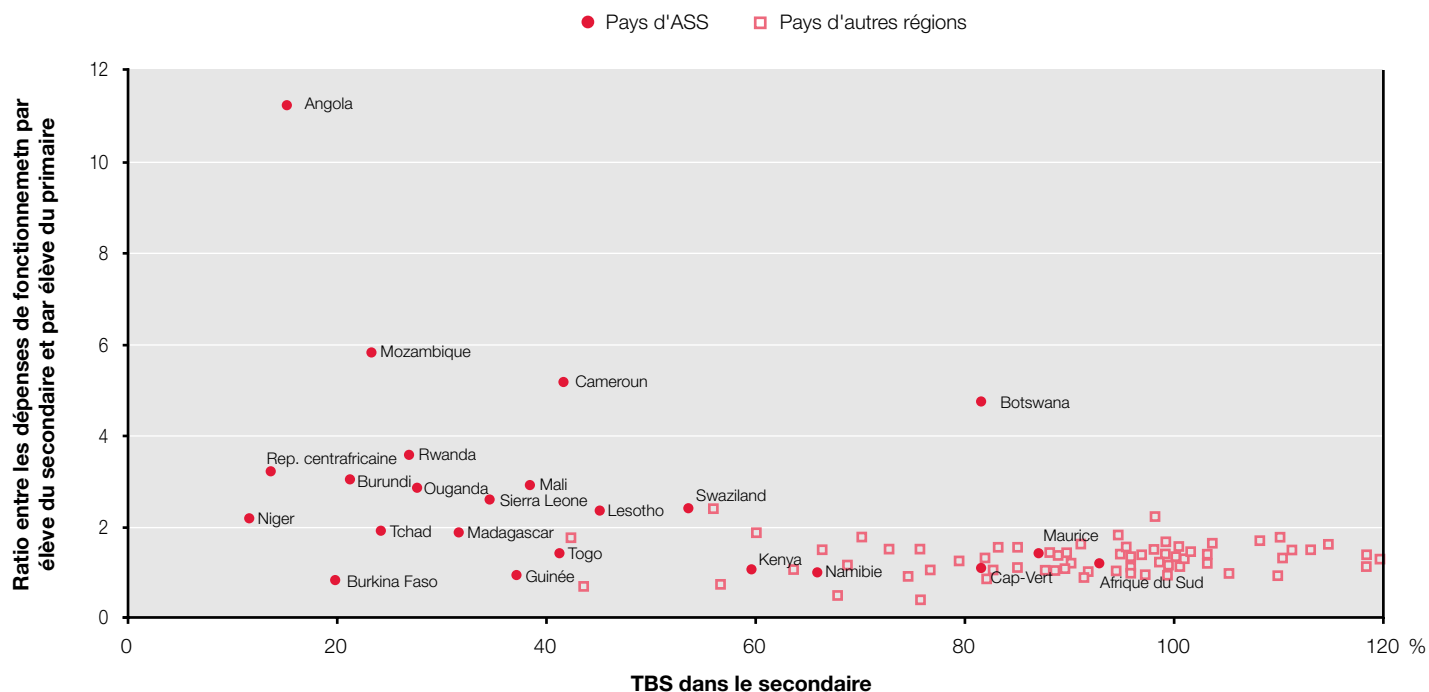
que l'échelle de cette figure est supérieure à celle utilisée pour le Graphique 24.

Les dépenses courantes par étudiant du supérieur dépassent plus de 50 fois les dépenses par élève du primaire au Lesotho. Alors que l'on observe le rapport le plus bas à l'Île Maurice (2,2), de nombreux pays investissent au moins 10 fois plus pour un étudiant du supérieur que pour un élève du primaire. Les coûts élevés de l'éducation de niveau supérieur au Burundi et au Lesotho pourraient s'expliquer par l'importance des bourses attribuées aux étudiants du supérieur. Dans le cas du Lesotho, le gouvernement donne des bourses pour envoyer les étudiants à l'étranger. Néanmoins, les étudiants qui étudient à l'étranger ne sont pas comptabilisés dans les statistiques de scolarisation de ce pays ce qui, s'ils l'étaient, rendrait les dépenses courantes par étudiant du supérieur au Lesotho encore plus élevées. Par ailleurs, d'autres sources de financement, notamment les rentrées financières des universités grâce aux droits d'inscription des étudiants, contribuent à réduire les dépenses publiques d'éducation par étudiant au niveau supérieur.³²

Ces analyses des dépenses par étudiant ont deux implications importantes pour les décideurs. D'abord, de nombreux pays

Graphique 24

RATIO ENTRE LES DÉPENSES DE FONCTIONNEMENT PAR ÉLÈVE DU SECONDAIRE ET PAR ÉLÈVE DU PRIMAIRE POUR LES PAYS D'ASS ET PAYS D'AUTRES RÉGIONS, 2009 OU ANNÉE LA PLUS RÉCENTE



Note: Les données couvrent 23 pays d'Afrique subsaharienne et 71 pays d'autres régions.
Source: Institut de statistique de l'UNESCO, Tableau statistique A6.

³² Les dépenses publiques d'éducation par étudiant sont calculées sur la base des dépenses courantes publiques divisées par le nombre d'étudiants dans les écoles publiques. Ce chiffre ne comprend pas les rentrées financières des universités provenant des droits d'inscription des étudiants, par exemple.

d’Afrique subsaharienne investissent toujours trop peu par élève, particulièrement aux niveaux inférieurs d’enseignement. Étant donné la croissance rapide de la scolarisation au primaire au cours de la dernière décennie, les dépenses par élève du primaire ont baissé par rapport au PIB par habitant de certains pays de la région. Comme le PIB par habitant est peu élevé dans de nombreux pays, les dépenses moyennes par élève du primaire sont toujours inférieures à 100\$ PPA pour une grande partie de la région. Ensuite, les dépenses ne sont pas équilibrées entre les niveaux d’enseignement. Les dépenses par étudiant du secondaire et du supérieur sont généralement beaucoup plus élevées que les dépenses par élève du primaire. Même si les tendances mondiales montrent qu’il est fréquent d’observer des coûts élevés dans les niveaux supérieurs d’enseignement alors que le taux de scolarisation est faible, la situation en Afrique subsaharienne conduira à un manque d’équité dans l’affectation des ressources entre ceux qui peuvent accéder aux niveaux supérieurs d’enseignement et ceux qui ne le peuvent pas.

2.3 L’ÉQUITÉ DANS L’AFFECTATION DES RESSOURCES

Du point de vue des décideurs politiques, l’affectation équitable des ressources publiques parmi les habitants d’un pays est un sujet important. Toutefois, même si les opportunités – d’éducation dans ce cas – sont disponibles de manière équitable pour la totalité de la population, les personnes recevront tout de même diverses quantités

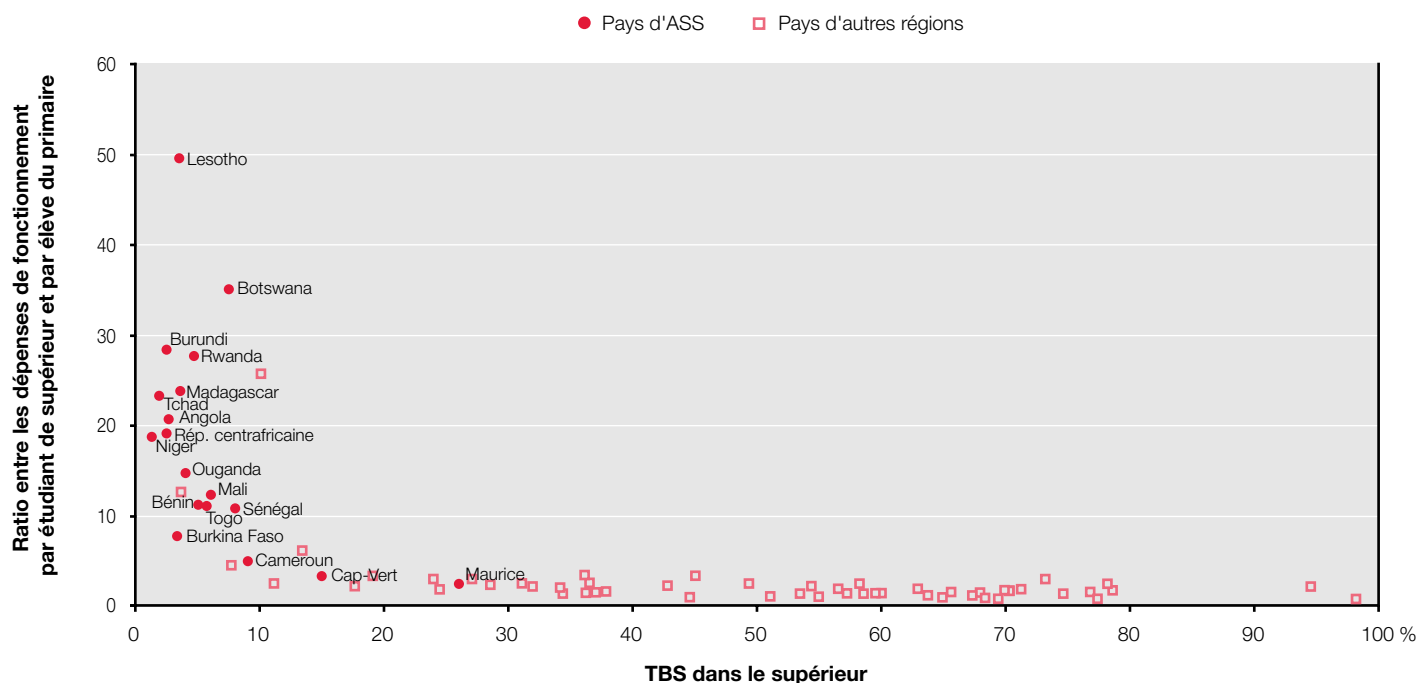
de bénéfiques publics car elles auront suivi un nombre différent d’années d’enseignement. Théoriquement, ceux qui n’ont pas accès à l’éducation ne reçoivent pas de ressources de l’éducation publique. À mesure que les personnes continuent leurs études, elles bénéficient d’une affectation plus importante des ressources publiques.

Cette analyse de la distribution équitable des ressources de l’éducation publique se centre sur l’appropriation des ressources pour les personnes qui arrêtent leurs études à divers niveaux et dans diverses années. En général, les dépenses par étudiant sont plus élevées dans les niveaux supérieurs d’éducation et par conséquent le bénéfice d’une année supplémentaire à l’école est également plus grand dans les niveaux supérieurs d’éducation.

Le **Graphique 26** présente la courbe de Lorenz pour le Burkina Faso, Madagascar et le Niger fondée sur le pourcentage cumulé de la population qui potentiellement atteindra un niveau donné d’éducation et le pourcentage cumulé des ressources publiques qui seront potentiellement dépensées pour une cohorte donnée. La figure montre avec quelle équité les ressources sont supposées être affectées parmi la population des étudiants du primaire au supérieur. Si la courbe est plus proche de la ligne d’équité (la droite diagonale du graphique), l’affectation des ressources est plus équitable entre les étudiants par contre, l’affectation des ressources devient plus inégale à mesure que la courbe s’éloigne de la ligne d’équité.

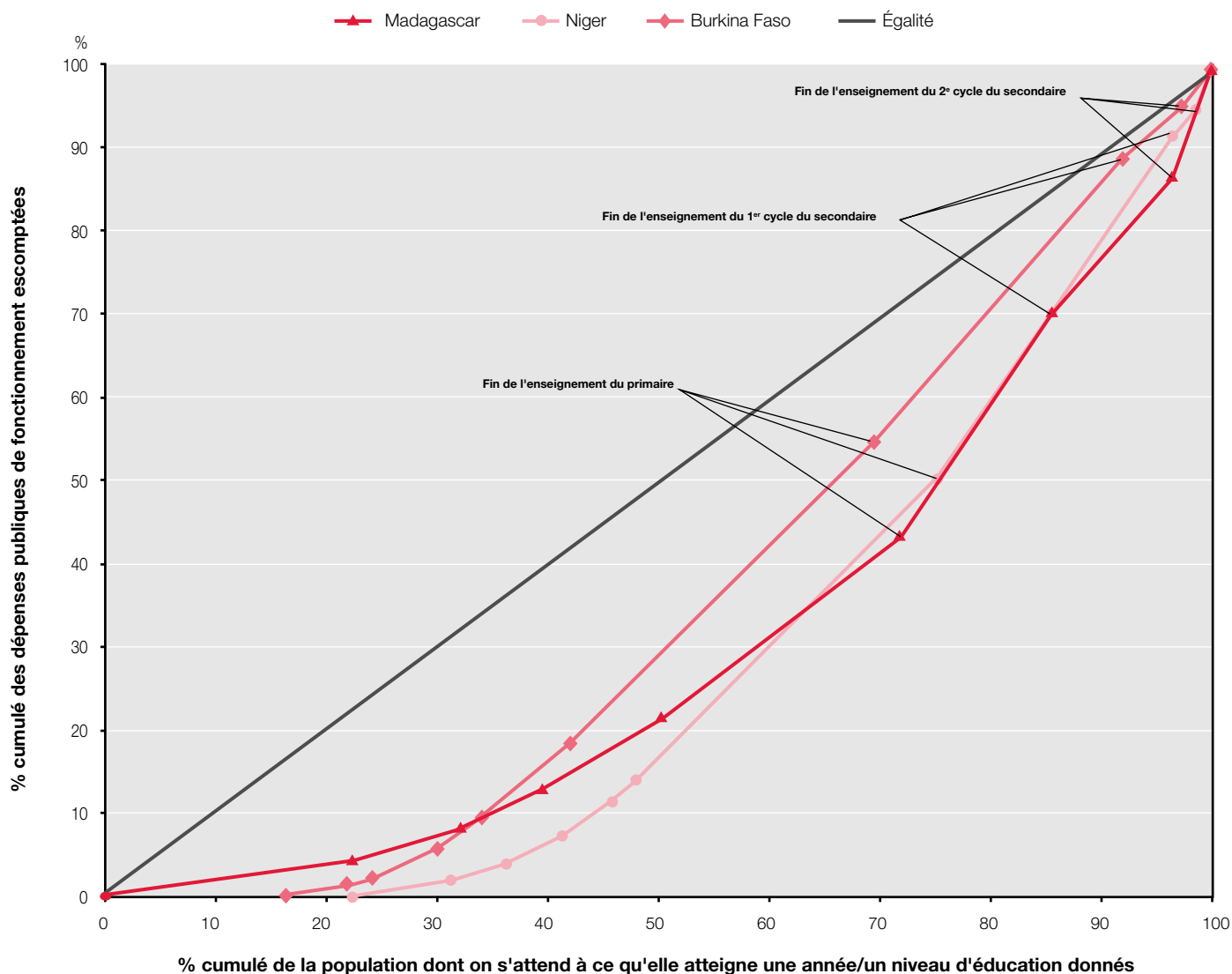
Graphique 25

RATIO ENTRE LES DÉPENSES DE FONCTIONNEMENT PAR ÉTUDIANT DU SUPÉRIEUR ET PAR ÉLÈVE DU PRIMAIRE POUR LES PAYS D’ASS ET PAYS D’AUTRES RÉGIONS, 2009 OU ANNÉE LA PLUS RÉCENTE



Note: Les données couvrent 18 pays d’Afrique subsaharienne et 54 pays d’autres régions.
Source: Institut de statistique de l’UNESCO, Tableau statistique A6.

COURBE DE LORENZ DE LA RÉPARTITION STRUCTURELLE DES DÉPENSES PUBLIQUES EN ÉDUCATION, 2008



Notes: Les données prennent en compte les dépenses publiques de fonctionnement pour l'éducation dans des établissements publics et des effectifs scolaires dans les écoles publiques. Elles ne tiennent pas compte des dépenses autres que pour les établissements éducatifs ou les bourses. Les données pour le Burkina Faso se réfèrent à l'année 2007.
Source: Calculs de l'Institut de statistique de l'UNESCO.

Ces trois pays montrent des tendances diverses. Au Niger et au Burkina Faso, où les taux d'accès à l'enseignement primaire sont relativement faibles, respectivement 22 % et 16 % des enfants en âge d'être scolarisés en primaire ne vont jamais à l'école. Les enfants non scolarisés ne reçoivent pas de ressources publiques, par conséquent la courbe débute avec une certaine inégalité. En revanche, pour ainsi dire tous les enfants vont à l'école primaire à Madagascar et donc la distribution des ressources est plus équitable au début de la vie scolaire.

Néanmoins, à mesure que le niveau d'éducation augmente, la tendance dans l'affectation des ressources se modifie. Le Burkina Faso semble bénéficier de l'affectation la plus équitable des ressources parmi les étudiants à tous les niveaux grâce au coût relativement plus faible de l'enseignement supérieur. La courbe de

Lorenz pour ce pays se rapproche de la ligne d'équité à mesure que le niveau d'éducation s'élève. La situation est similaire au Niger, où 55 % des ressources sont consommées par les élèves du primaire, qui représentent 75 % de la population des scolarisés. Alors que les coûts pour l'enseignement secondaire sont supérieurs à ceux de l'enseignement primaire (comme le démontre l'analyse des coûts unitaires), le faible taux de scolarisation dans les niveaux supérieurs d'éducation a pour résultat des déficits relativement plus réduits entre les bénéficiaires reçus par les diplômés de l'enseignement primaire et secondaire et les diplômés de l'enseignement secondaire et supérieur.

À Madagascar, le niveau d'inégalité augmente à mesure que le niveau d'enseignement s'élève. Étant donné qu'environ 25 % seulement de la population des élèves atteignent la première année du 1^{er} cycle

de l'enseignement secondaire, 75 % quittent l'école avant ou au moment de l'achèvement de la sixième année. Toutefois, étant donné les dépenses relativement faibles par élève du primaire comparées aux niveaux supérieurs d'enseignement, les ressources totales consommées par 75 % d'élèves ayant quitté l'école représentent seulement 44 % des ressources totales d'éducation. Au niveau du premier cycle de l'enseignement secondaire, néanmoins, 12 % de la population totale des élèves auront achevé leurs études (du primaire au premier cycle du secondaire) et consommé 27 % des ressources totales d'éducation. Au niveau du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, 9 % de la population des élèves auront achevé leurs études (du primaire au deuxième cycle du secondaire) et reçu 15 % des ressources d'éducation. Comme le montre la situation à Madagascar, tous les enfants peuvent bénéficier des ressources publiques au début de l'école primaire, mais leur taux de survie relativement bas jusqu'à la dernière année de l'enseignement primaire réduit l'opportunité pour la plupart des élèves de bénéficier de ressources publiques au niveau secondaire. Par conséquent, seule la proportion limitée d'enfants qui accèdent aux niveaux supérieurs d'enseignement reçoivent des bénéfices relativement importants des ressources publiques.

2.4 CONCLUSION

Ce chapitre a tenté de répondre aux questions fondamentales associées au financement de l'éducation, telles que les financements et l'affectation des ressources. Les analyses montrent que les pouvoirs publics en Afrique subsaharienne font généralement preuve d'un engagement fort en faveur du développement de l'éducation au travers du financement. Pendant les années 2000, les dépenses réelles dans l'éducation ont augmenté en moyenne de 6,1 % par an dans les 26 pays disposant de données. Cette croissance robuste des dépenses d'éducation a permis à de nombreux pays d'augmenter les dépenses par élève du primaire tout en accroissant la scolarisation dans l'enseignement primaire.

En moyenne, les pays affectent 18,3 % de leurs ressources publiques au secteur éducatif. Certains pays de la région qui consacrent une part relativement plus réduite du budget national à l'éducation peuvent augmenter les dépenses d'éducation en accroissant la part qu'ils affectent au secteur, mais c'est probablement une option peu réaliste pour de nombreux pays. Par ailleurs, la contribution des donateurs au développement de l'éducation est également significative dans de nombreux pays. Le montant total de l'APD déboursé pour le secteur éducatif dans la région s'est élevé à 2,6 milliards \$ US en 2008 (OCDE-CAD), ce qui implique que 5,6 % des ressources d'éducation pour l'Afrique subsaharienne sont financées par des donateurs.

Malgré ces énormes efforts nationaux et internationaux, on observe toujours des déficits de financement pour atteindre l'objectif de scolarisation primaire universel dans de nombreux pays de la région, particulièrement ceux subissant une forte pression démographique et une demande accrue d'amélioration quantitative et qualitative de l'éducation. Les données montrent que de nombreux pays ont augmenté le volume des ressources consacrées au développement de l'éducation au cours de la dernière décennie, mais le montant absolu des ressources consacrées au secteur éducatif est relativement faible lorsqu'on le compare aux pays d'autres régions. Même si les inquiétudes liées à une dépendance importante de l'aide, à la soutenabilité et à la capacité d'absorption perdurent, il faudra plus de ressources pour atteindre l'EPT et assurer la qualité de l'éducation et l'équité. Afin de se procurer plus de ressources pour le développement de l'éducation, toutefois, il faut d'abord s'assurer que les montants d'APD faisant l'objet d'un engagement sont réellement déboursés.

Alors qu'il faut davantage de ressources, il est peu probable que les ressources nationales augmentent rapidement au travers d'une croissance économique ou que des donateurs fournissent un soutien financier encore accru. Dans ce contexte, l'une des plus importantes variables politiques est la réaffectation des ressources dans le secteur éducatif. Personne ne doute de l'importance du développement équilibré du secteur à tous les niveaux d'enseignement, aussi bien en termes quantitatifs que qualitatifs. Néanmoins, l'allocation des ressources sur base prioritaire, en fonction des niveaux d'enseignement et de la nature des dépenses, est essentielle afin d'atteindre les objectifs d'éducation nationaux et internationaux. La réaffectation des ressources dans le secteur éducatif peut constituer une option importante pour les pays qui n'ont pas atteint l'EPU et qui ont affecté une part relativement faible des ressources à l'enseignement primaire. Ce sujet sera étudié dans le Chapitre 4, à côté du rôle des dépenses privées.

La réaffectation des ressources dans le secteur éducatif peut contribuer à réduire l'inégalité des affectations parmi les étudiants de différents niveaux d'enseignement. Embrasser le secteur de l'éducation dans une perspective nationale et favoriser son développement intégral sont des mesures importantes sur le long terme. Cela dit, il est déjà possible de dépasser les contraintes financières du développement de l'éducation en Afrique subsaharienne à court terme en reconsidérant le rôle que le secteur public devrait jouer dans la fourniture de services éducatifs et les moyens de financer au mieux l'éducation dans la région.

Chapitre 3

LE FINANCEMENT DES ENSEIGNANTS

Borel Foko et Guillaume Husson (Pôle de Dakar, UNESCO-BREDA)
Saïd O. Voffal (Institut de statistique de l'UNESCO)

La rémunération des enseignants constitue souvent le principal poste de dépenses de l'éducation, même si sa part varie en fonction du pays et du niveau d'enseignement. Comme la demande d'éducation progresse continuellement en Afrique subsaharienne, le besoin d'enseignants augmente aussi en permanence. On estime qu'il faut plus d'un million d'enseignants supplémentaires afin de fournir une éducation de qualité dans tous les pays de la région. Revoir le financement efficace et durable des enseignants est donc d'un intérêt certain pour nombre de pays. Ce chapitre aborde le sujet du financement des enseignants à partir de différents points de vue : le niveau de rémunération qui attire des enseignants de qualité et entretient leur motivation ; la politique de rémunération pour les différentes catégories d'enseignants ; l'évolution historique et le caractère durable des systèmes de rémunération des enseignants ; la gestion des enseignants et les arbitrages entre salaire des enseignants et autres dépenses courantes pour l'éducation. En Afrique subsaharienne, il est impérieux de recruter un nombre suffisant d'enseignants pour réaliser l'EPU, malgré des contraintes financières persistantes. Si les pouvoirs publics veulent réaliser les objectifs de développement de l'éducation à court et à long terme, ils doivent d'abord définir un équilibre judicieux entre des politiques de recrutement et de rémunération, à court terme et à la fois durable.

3.1 INTRODUCTION³³

Dans le cadre des efforts mondiaux pour atteindre les objectifs de l'EPT, définir des politiques nationales efficaces et durables de recrutement, de répartition, de rémunération et de gestion des enseignants est devenu une priorité pour ainsi dire dans tous les pays d'Afrique subsaharienne. Il est devenu nécessaire non seulement de poursuivre le recrutement massif d'enseignants pour réaliser l'EPU mais aussi de faire face aux pressions résultant de l'inévitable expansion de l'enseignement secondaire.

Le **Graphique 27** montre que le nombre d'enseignants du primaire et du secondaire dans la région a presque été multiplié respectivement par cinq et huit ces 40 dernières années. En Afrique subsaharienne, il y avait 2,8 millions enseignants du primaire en 2008 comparés à seulement 620 000 en 1970 et il y avait 1,4 million d'enseignants dans l'enseignement secondaire en 2008, comparé à seulement 180 000 environ 40 ans plus tôt. Malgré cette

augmentation, le rythme de croissance de la scolarisation a dépassé celui du nombre d'enseignants, particulièrement au niveau primaire. Le ratio élèves par enseignant (REE) moyen est passé de 37 environ en 1990 à 45 en 2008. Cela indique que la demande d'enseignants continue à croître à mesure que les pays poursuivent leurs progrès vers l'EPU. L'ISU (2010) estime que la région aura besoin d'un million d'enseignants additionnels d'ici 2015 dans le but d'assurer un enseignement de qualité au niveau primaire.

Le recrutement d'un nombre suffisant d'enseignants pour satisfaire la demande toujours croissante de scolarisation n'est pas le seul défi auxquels sont confrontés les décideurs africains. Une fois que suffisamment d'enseignants sont recrutés, les efforts doivent continuer au niveau : i) de la répartition des enseignants dans les zones où les besoins sont les plus criants, surtout dans les localités rurales et éloignées ; ii) de la mise en place de programmes de formation des enseignants avant et pendant leur activité ; et iii) de la gestion efficace des enseignants et de leurs carrières afin de les motiver et d'améliorer leurs performances (Mulkeen, 2010). Les problèmes les plus communs affectant la qualité de l'enseignement en Afrique subsaharienne comprennent : l'absentéisme des enseignants, leur sous-utilisation, leur répartition et leur maintien dans les zones rurales et éloignées, le manque de données précises sur leur gestion et le statut précaire de certaines catégories (Göttelmann-Duret, 1998 ; Mulkeen, 2010).

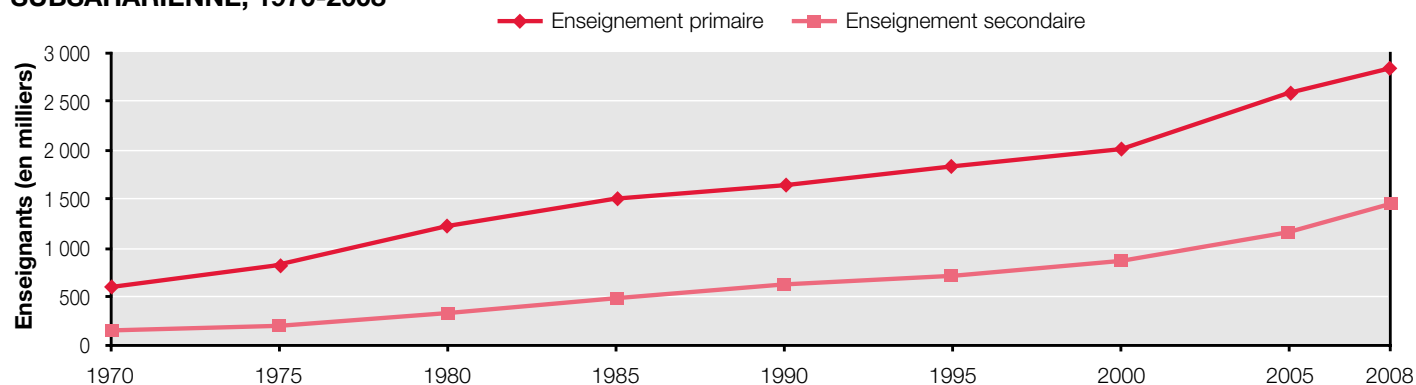
Du point de vue du financement de l'éducation, le financement et la rémunération des enseignants sont au cœur de la planification de l'éducation en Afrique subsaharienne, surtout face aux contraintes budgétaires de la région. Le Chapitre 2 a démontré que les salaires forment la principale dépense récurrente dans l'éducation dans la région. Les dépenses salariales comprennent les salaires des enseignants, les salaires du personnel auxiliaire dans les écoles et les salaires du personnel administratif central et local. Le salaire des enseignants est une composante clé car l'enseignement est au centre des pratiques éducatives. Par conséquent, ce chapitre se concentre sur des sujets associés au financement des enseignants.

Ce chapitre aborde d'abord les affectations budgétaires au salaire des enseignants et le niveau de rémunération des enseignants. Il est important de comprendre les politiques de rémunération

³³ Ce chapitre utilise principalement les données collectées par le Pôle de Dakar (UNESCO/BREDA). L'accent est mis sur l'enseignement primaire. Géographiquement, ce sont les situations des pays d'Afrique francophone qui sont le plus souvent présentées.

Graphique 27

NOMBRE D'ENSEIGNANTS DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE ET SECONDAIRE EN AFRIQUE SUBSAHARIENNE, 1970-2008



Source : Base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO.

actuelles et historiques pour attirer de bons enseignants, qui sont la condition sine qua non pour fournir un enseignement de qualité. Le financement du salaire des enseignants sera envisagé dans le contexte d'arbitrages avec d'autres dépenses, y compris les dépenses administratives et pédagogiques, également cruciales pour la construction d'un système éducatif solide. Enfin, le financement des enseignants est examiné en tant que défi du point de vue de la gestion, particulièrement en ce qui concerne la répartition équitable des fonds publics et l'efficacité de leur utilisation.

3.2 LES DÉPENSES EN PERSONNEL ENSEIGNANT

Sur la base des données les plus récentes disponibles (2003 à 2008) pour 34 pays d'Afrique subsaharienne, les dépenses en personnel enseignant représentaient un peu plus de la moitié des dépenses publiques dans l'éducation. Alors qu'on note des différences entre les pays, le **Graphique 28** illustre la tendance générale par niveau d'enseignement. Les données montrent que la proportion du salaire des enseignants dans les dépenses courantes baisse à mesure que l'on monte dans le niveau d'enseignement, de 69 % dans l'enseignement primaire à 26 % dans le supérieur. En général, le salaire des enseignants du secondaire (1^{er} et 2^e cycles) représente environ 55 % de toutes les dépenses d'éducation. Dans l'enseignement et la formation technique et professionnelle (EFTP), il représente 38 %.

Évidemment, comme le montre le **Graphique 29**, ces proportions varient d'un pays à l'autre. Par exemple, au Nigéria, le salaire des enseignants du primaire représentait 91 % des dépenses dans l'enseignement primaire, alors qu'au Congo, il représentait seulement 34 % de ces dépenses³⁴. Le salaire des enseignants du secondaire en proportion du budget du secondaire variait de 34 % en République Centrafricaine à 85 % au Ghana pour le premier cycle du secondaire, et de 25 % au Mali à 78 % au Togo pour le deuxième cycle du

secondaire. En ce qui concerne l'EFTP, les dépenses salariales pour les enseignants variaient de 12 % au Mali à 74 % au Ghana. Enfin, pour l'enseignement supérieur, elles variaient de 18 % en Guinée-Bissau à 38 % au Malawi.

Le cadre indicatif de l'Initiative de Mise en œuvre Accélérée de l'Éducation pour tous (IMOA EPT) recommande qu'un tiers des dépenses courantes dans l'enseignement primaire soit consacré au salaire des non-enseignants afin de réaliser l'EPU (Bruns et al., 2003). Par rapport à ce point de référence, certains pays ont opéré des arbitrages budgétaires favorables en termes de dépenses récurrentes consacrées à des postes autres que le salaire des enseignants à divers niveaux d'enseignement. C'est le cas pour l'enseignement primaire au Congo, le premier cycle de l'enseignement secondaire en République Centrafricaine et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire au Mali.

3.3 LA RÉMUNÉRATION DES ENSEIGNANTS : DIVERSITÉ INTER ET INTRA PAYS

Étant donné que la part des dépenses affectées dans les salaires des enseignants est assez élevée dans les niveaux les plus bas de la pyramide éducative, déterminer la rémunération moyenne des enseignants est un des aspects clé de toute politique éducative. Le montant consacré aux salaires des enseignants détermine à la fois le nombre d'enseignants que l'on peut recruter en fonction des fonds disponibles et leurs qualifications au moment du recrutement.

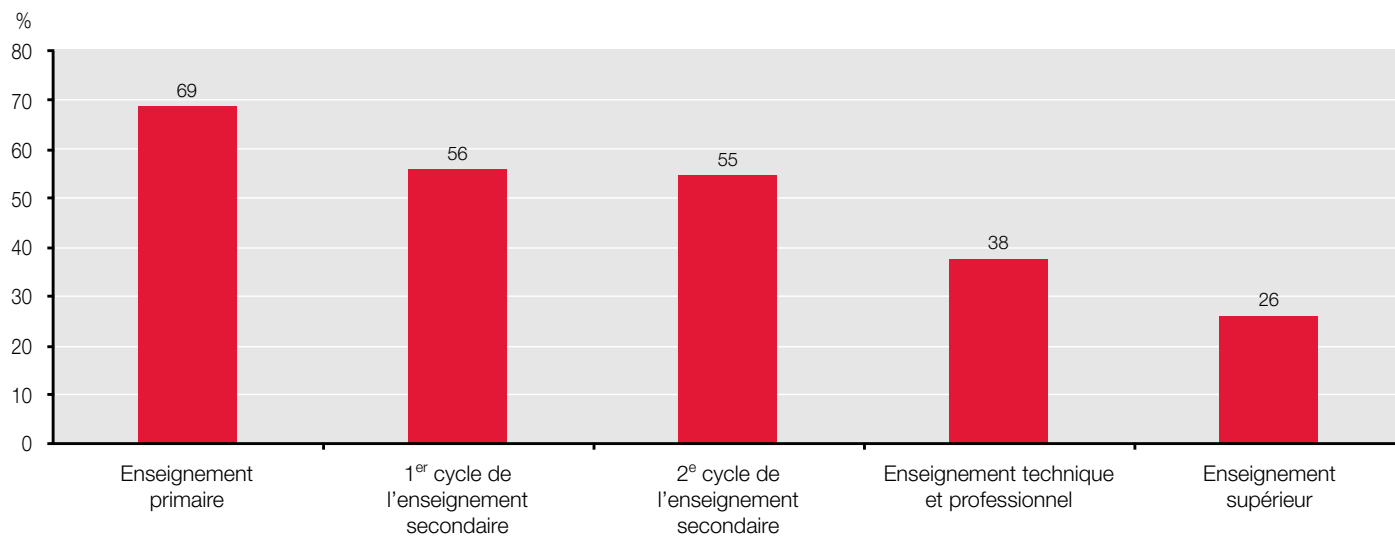
L'objectif dans cette section est d'identifier les tendances dans la rémunération des enseignants à partir d'échantillons transnationaux. À des fins de comparaison internationale, la rémunération des enseignants s'exprime par un ratio en termes de PIB par habitant, ce qui permet de comparer le coût relatif des enseignants dans un pays donné.

Une autre possibilité consiste à prendre en compte le coût de la

³⁴ En ce qui concerne le Congo, outre une faible rémunération des enseignants (0,9 fois le PIB par habitant) en 2007, le REE était élevé (63,2), ce qui donne un niveau de dépenses relativement bas pour les salaires des enseignants du primaire.

Graphique 28

DÉPENSES SALARIALES DES ENSEIGNANTS EN POURCENTAGE DES DÉPENSES DE FONCTIONNEMENT PAR NIVEAU D'ENSEIGNEMENT, 2008 OU ANNÉE LA PLUS RÉCENTE

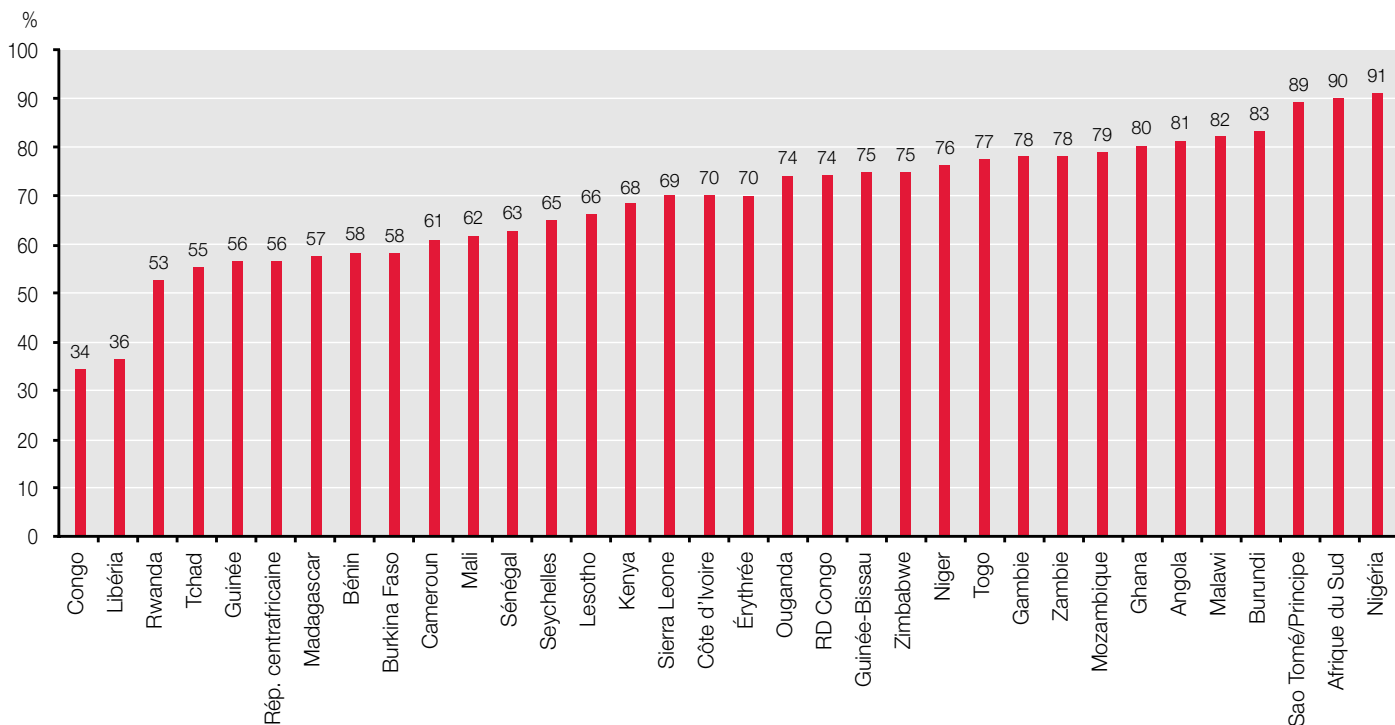


Notes: Les pourcentages sont calculés comme une moyenne simple sur un échantillon de 33 pays pour l'enseignement primaire, 20 pays pour l'enseignement secondaire, 12 pays pour l'enseignement technique et professionnel et 11 pays pour l'enseignement supérieur. Les années de référence vont de 2003 à 2008.

Source: Base de données du Pôle de Dakar (UNESCO-BREDA).

Graphique 29

DÉPENSES SALARIALES DES ENSEIGNANTS DU PRIMAIRE EN POURCENTAGE DES DÉPENSES PUBLIQUES DE FONCTIONNEMENT POUR L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE, 2008 OU ANNÉE LA PLUS RÉCENTE



Notes: Les données couvrent 33 pays d'Afrique subsaharienne. Les années de référence vont de 2003 à 2008.

Sources: Les bases de données du Pôle de Dakar (UNESCO-BREDA) et de l'Institut de statistique de l'UNESCO.

vie et l'attractivité de la profession d'enseignant, puis à exprimer le salaire des enseignants en termes de parité de pouvoir d'achat.

3.3.1 Les variations dans la rémunération moyenne des enseignants entre pays

Les données les plus récentes disponibles portent sur 34 pays de la région pour la période allant de 2003 à 2009 (l'année diffère d'un pays à l'autre)³⁵. On estime que, pendant cette période, le salaire moyen des enseignants du primaire correspondait à 4,1 fois le PIB par habitant, contre respectivement 6,3 et 7,2 fois le PIB par habitant pour les enseignants du secondaire (1^{er} et 2^e cycles). Sans surprise, on voit clairement que le salaire des enseignants augmente avec le niveau d'enseignement. Les données montrent également que, bien que de nombreux pays aient des coûts avoisinant ces moyennes, des différences significatives existent entre eux (*voir Annexe III*).

Dans l'enseignement primaire, la rémunération moyenne a varié d'un peu moins d'une fois le PIB par habitant au Congo à presque 8 fois le PIB par habitant au Burundi. Dans l'enseignement secondaire, la rémunération des enseignants a varié de 2 fois le PIB par habitant au Congo à environ 11,5 fois le PIB par habitant au Malawi pour le premier cycle du secondaire, et de presque 2,5 fois le PIB par habitant au Congo à environ 12 fois le PIB par habitant au Burundi pour le deuxième cycle du secondaire. Si l'on compare ces salaires moyens aux salaires statutaires des enseignants du primaire et du secondaire (1^{er} et 2^e cycles) dans le monde³⁶, les différences entre les niveaux de rémunération des enseignants en Afrique et ceux de leurs collègues de pays plus développés sont évidentes. En moyenne, le rapport du salaire des enseignants avec le PIB par habitant dans les pays de l'OCDE est de 1,2, 1,2 et 1,3 respectivement pour les enseignants du primaire, du premier cycle du secondaire et du deuxième cycle du secondaire. Notons que, tout comme le salaire moyen, le salaire statutaire est aussi influencé par l'âge des enseignants et leur charge de travail hebdomadaire. Toutefois, la tendance voulant que le coût relatif des enseignants soit plus élevé dans les pays caractérisés par un faible niveau de développement économique semble persister.

À cet égard, nous pouvons examiner s'il existe une relation structurelle entre le coût relatif du salaire des enseignants et le degré de développement économique d'un pays. L'analyse suggère que le coût relatif du salaire des enseignants, c'est-à-dire leur niveau de salaire comparé à la richesse moyenne de leur pays, a tendance à baisser en cas de croissance économique. Ce phénomène pourrait indiquer une association entre un changement structurel qui se produit dans le processus de développement économique, exprimée par une réduction quantitative de la part de la population communément catégorisée comme moins riche que les enseignants (par exemple les ouvriers) et par une forte expansion du segment de population généralement catégorisé comme plus riche (par exemple les dirigeants, les cadres supérieurs et les cadres de niveau

intermédiaire dans le secteur privé). Il en résulte que, pendant une période de croissance économique, les enseignants verront généralement leurs revenus relatifs baisser, et plus précisément, ils verront leurs salaires (en unités de la monnaie locale) augmenter à un rythme inférieur au taux de croissance économique général.

Le **Graphique 30** illustre la tendance générale dans les pays mais elle révèle aussi ses limites. La diagonale montre que les associations moyennes entre le coût relatif du salaire des enseignants et le PIB par habitant baissent, mais pris individuellement, les pays sont relativement dispersés autour de la tendance moyenne. Outre le fait que cette relation statistique est plutôt modérée, sa faible robustesse mène à la conclusion que le salaire des enseignants n'est que faiblement associé à la richesse dans les pays d'Afrique subsaharienne. Si le Congo et le Cap-Vert étaient exclus de cette figure, la relation deviendrait quasi-nulle.

En ce qui concerne la part du budget affectée aux dépenses salariales, il est important de se souvenir que la politique salariale d'un pays est théoriquement le résultat d'un arbitrage direct entre dépenses autres que le salaire des enseignants (administratives, pédagogiques et sociales) et le REE. En effet, bien que le salaire des enseignants devrait être un élément important des discussions entre les décideurs politiques et d'autres parties prenantes, des arbitrages doivent être effectués entre les salaires, les conditions d'enseignement (par exemple nombre d'élèves par maître, REE) et les autres dépenses nécessaires pour que le système éducatif puisse fonctionner. En bref, pour un budget d'éducation donné, si un pays décide d'augmenter le salaire moyen des enseignants, il doit faire des ajustements dans les deux autres domaines, notamment augmenter le REE moyen³⁷, ce qui donne moins d'enseignants et/ou réduire les dépenses administratives, pédagogiques et sociales. Par conséquent, la politique nationale de salaire des enseignants aura un impact sur les conditions d'apprentissage des élèves et les outils pédagogiques disponibles pour leur éducation.

Le **Graphique 31** illustre la relation entre le salaire moyen des enseignants du primaire et le REE, et le **Graphique 32** montre la relation entre le salaire moyen des enseignants et les dépenses hors salaire enseignant. Le Graphique 31 suggère qu'il n'y a pas eu d'arbitrage systématique ou significatif entre le salaire des enseignants et le REE. En revanche, le Graphique 32 semble indiquer une corrélation entre les dépenses pour les salaires des enseignants et les autres postes de dépenses. Dans les pays présentant des coûts salariaux relativement élevés, on a observé une tendance à dépenser moins en frais pédagogiques, administratifs et sociaux, alors que les pays offrant un salaire peu élevé à leurs enseignants ont tendance à montrer des dépenses accrues dans ces autres domaines. Cette tendance est démontrée au Congo et au Libéria, en particulier, où le salaire des enseignants était relativement faible (0,9 et 3 fois le PIB par habitant respectivement) et les dépenses dans

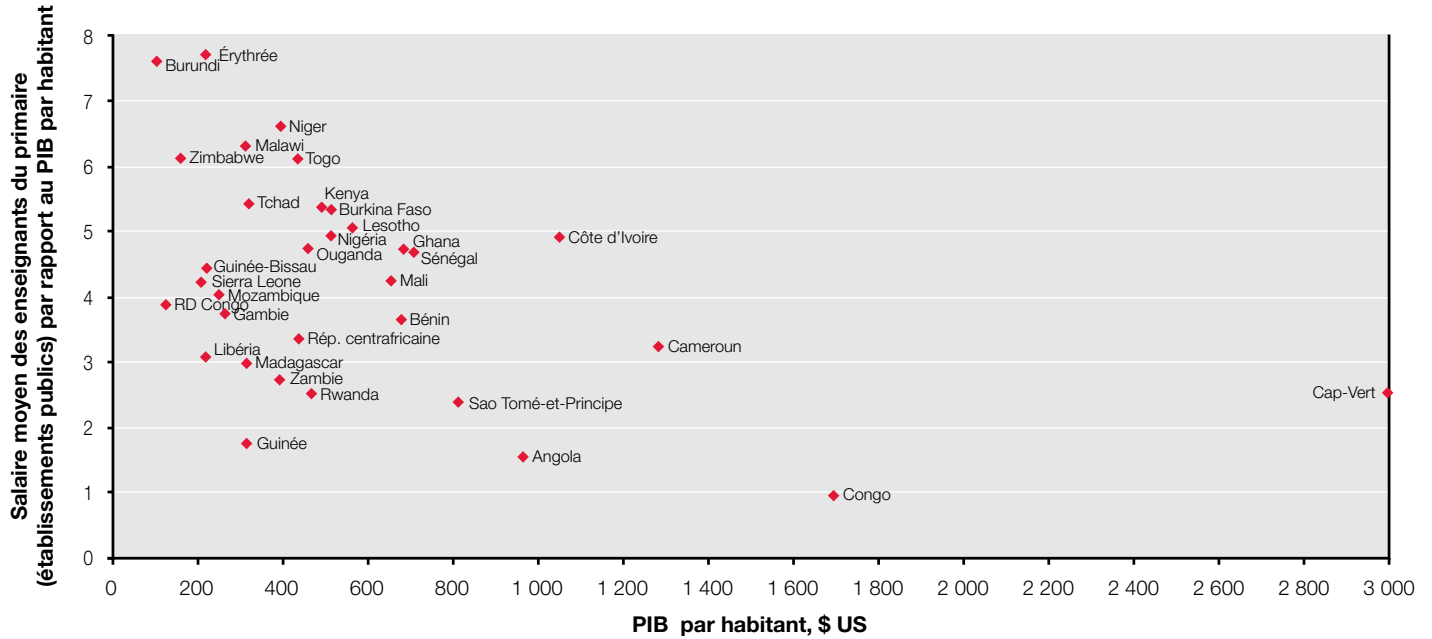
³⁵ Les données comprennent la rémunération de tous les enseignants d'établissements publics totalement ou partiellement financés par le gouvernement, qu'ils soient fonctionnaires, contractuels ou communautaires.

³⁶ Le salaire statutaire des enseignants avec 15 ans d'expérience a été choisi pour cette comparaison car il représente le salaire des enseignants à mi-carrière.

³⁷ Par exemple, le REE moyen dans les écoles primaires publiques en ASS s'élevait à 44,8 en 2008, allant de 12,5 aux Seychelles à 90,7 en République centrafricaine.

Graphique 30

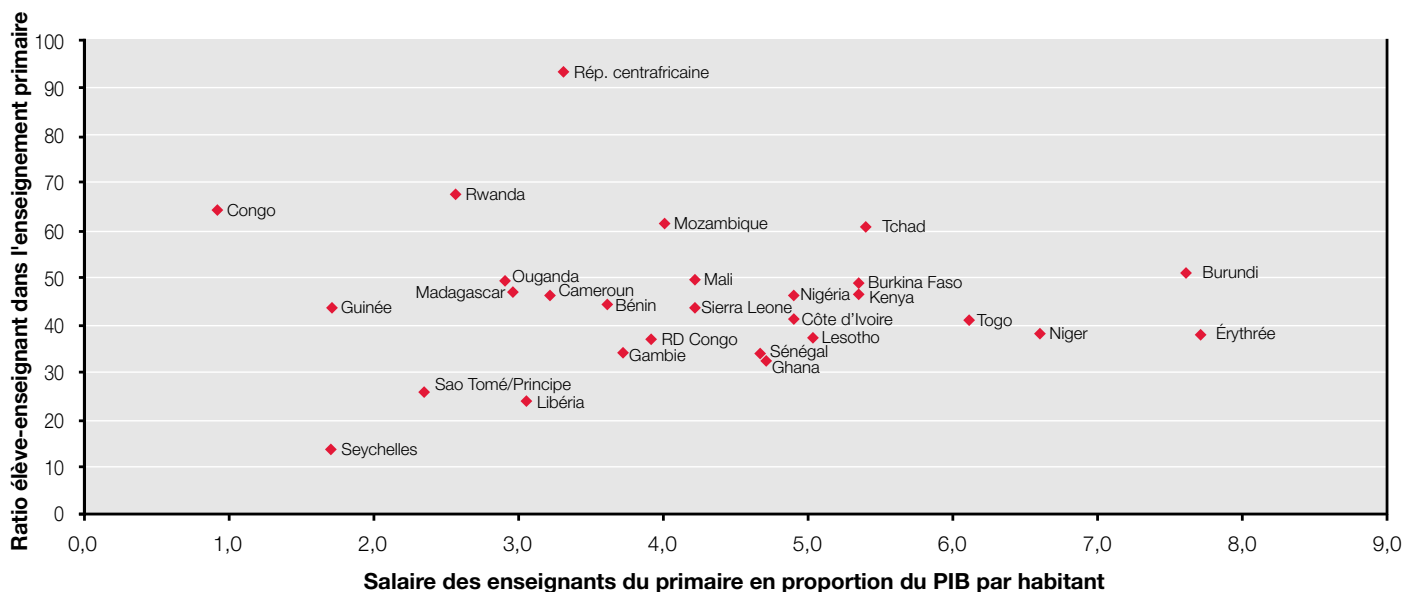
SALAIRE MOYEN DES ENSEIGNANTS DU PRIMAIRE PAR RAPPORT AU PIB PAR HABITANT, 2008 OU ANNÉE LA PLUS RÉCENTE



Source: Salaire moyen des enseignants du primaire par rapport au PIB par habitant : Pôle-Dakar (UNESCO-BREDA). PIB par habitant: Fonds monétaire international.

Graphique 31

RELATION ENTRE LE SALAIRE MOYEN DES ENSEIGNANTS DU PRIMAIRE EN PROPORTION DU PIB PAR HABITANT ET LE RATIO ÉLÈVE-ENSEIGNANT AU PRIMAIRE, 2009 OU ANNÉE LA PLUS RÉCENTE



Sources: Salaire moyen des enseignants du primaire en proportion du PIB par habitant: Pôle de Dakar (UNESCO-BREDA). Ratio élève-enseignant: Institut de statistique de l'UNESCO, Tableau statistique A4.

des postes autres que le salaire des enseignants étaient élevées.³⁸

Les tendances suggérées par les Graphiques 31 et 32 ne se retrouvent pas systématiquement dans tous les pays et une variété de situations peut être observée. Aucun des deux facteurs cités (REE et dépenses non salariales) n'a été la principale variable d'ajustement à la suite d'un changement donné dans la politique salariale des enseignants. Autrement dit, cela signifie que les décideurs politiques pourraient utiliser une combinaison de ces facteurs comme leviers financiers, selon la situation dans leur pays respectif. Par conséquent, à la suite d'une augmentation du salaire moyen des enseignants payé par le gouvernement, on pourrait procéder à des ajustements en faisant appel à des enseignants non payés par le gouvernement (comme c'est le cas pour les enseignants communautaires), en augmentant le nombre moyen d'élèves par enseignant, et/ou en réduisant les dépenses dans des postes autres que le salaire des enseignants.

L'analyse souligne la diversité des situations entre pays africains en termes de rémunération des enseignants. Les différences que l'on observe dans la rémunération ne peuvent pas simplement être réduites à des différences structurelles du développement parmi les pays. Elles ont des causes plus spécifiques. Il est clair que, dans le domaine du financement de l'éducation, contrairement à certaines idées préconçues, les pays africains ne sont pas tous confrontés

aux mêmes problèmes – chaque pays est caractérisé par un contexte unique.

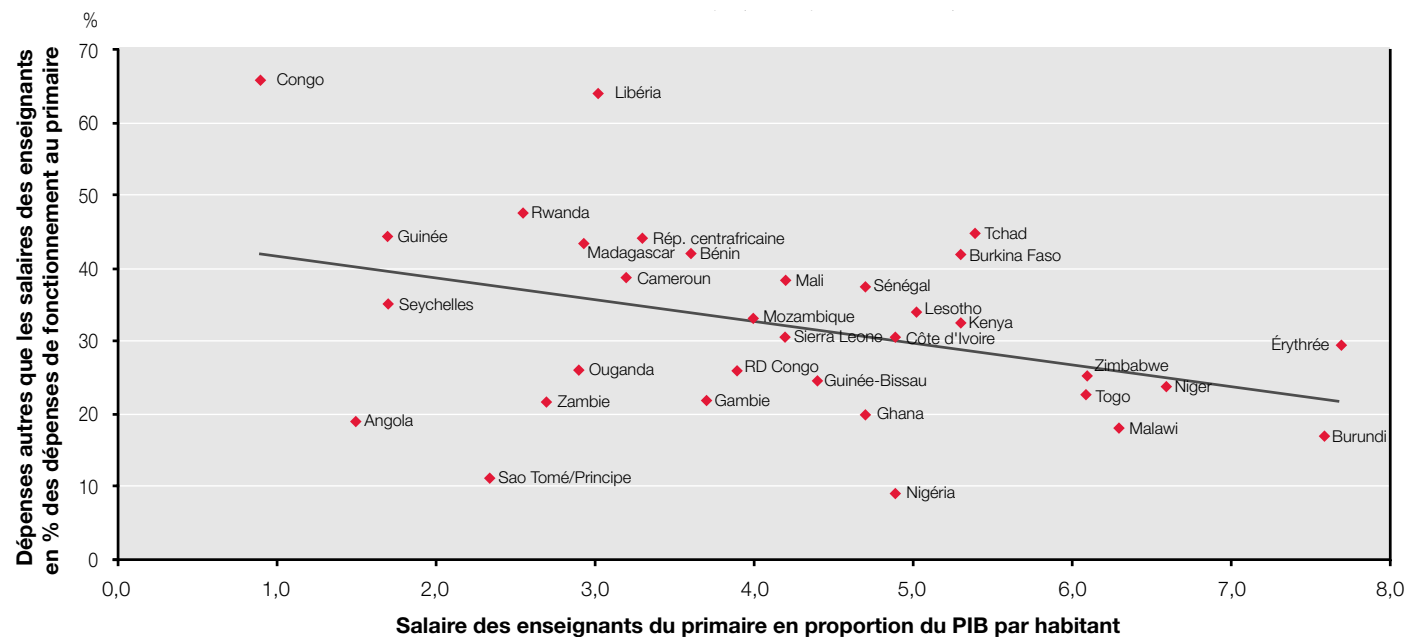
3.3.2 Les différences dans le salaire des enseignants par catégorie et qualification

Comme mentionné dans la section précédente, le salaire moyen des enseignants en multiple du PIB par habitant varie d'un pays à l'autre sur le continent africain. Les salaires moyens ont aussi beaucoup varié pour un pays donné, plus particulièrement ces dernières années, selon la catégorie ou la formation des enseignants et doivent donc être envisagés dans un contexte d'hétérogénéité.

La publication intitulée *La scolarisation primaire universelle en Afrique: Le défi enseignant* (Pôle de Dakar-UNESCO/BREDA, 2009) fait une distinction entre de nombreuses catégories d'enseignants. Dans les pays africains francophones, il s'agit de: i) les enseignants fonctionnaires; ii) les enseignants contractuels; et iii) les enseignants communautaires (payés directement par le gouvernement national et/ou des communautés). Dans les pays africains anglophones, ces catégories sont: i) les enseignants « qualifiés » ayant reçu une formation pédagogique; et ii) les enseignants non qualifiés. La diversité des catégories d'enseignants est apparue pendant les années 1990 et 2000 dans un contexte d'efforts nationaux pour atteindre la soutenabilité financière et l'EPU. Le **Tableau 3** présente les différences de salaires et la distribution des enseignants en

Graphique 32

RELATION ENTRE LE SALAIRE MOYEN DES ENSEIGNANTS DES ÉCOLES PRIMAIRES PUBLIQUES EN PROPORTION DU PIB PAR HABITANT ET LA PART DES DÉPENSES AUTRES QUE LES SALAIRES DES ENSEIGNANTS DANS LES DÉPENSES DE FONCTIONNEMENT AU PRIMAIRE, 2008 OU ANNÉE LA PLUS RÉCENTE



Source: Base de données du Pôle de Dakar (UNESCO-BREDA).

³⁸ Au Libéria, les dépenses élevées dans des postes autres que les salaires des enseignants en 2008 s'expliquent par le fait qu'un tiers du budget récurrent de l'enseignement primaire a été transféré aux écoles pour compenser l'enseignement gratuit, assurant ainsi la continuité des activités des écoles. Ces transferts n'incluaient pas les salaires des enseignants. Concernant le Congo, veuillez vous référer à la note de bas de page 34.

fonction de ces diverses catégories.

Ce tableau illustre clairement l'extrême diversité des salaires moyens entre les pays d'Afrique subsaharienne ainsi que la disparité des salaires, parfois fort marquée, à l'intérieur d'un pays, en fonction des catégories d'enseignants. Par exemple, au Niger, un enseignant fonctionnaire de l'enseignement primaire était payé 11 fois le PIB par habitant en 2007, alors qu'un enseignant contractuel ne gagnait que la moitié (5,5 fois le PIB par habitant). En revanche, cette disparité était moins prononcée au Togo, puisqu'un enseignant fonctionnaire était rétribué 6,1 fois le PIB par habitant en 2007, et un enseignant contractuel, 4,5 fois le PIB par habitant. Dans les 14 pays africains francophones du Tableau 3, le salaire moyen d'un enseignant fonctionnaire du primaire correspondait à 6 fois le PIB par habitant, alors qu'il ne correspondait qu'à 3,2 fois ce PIB pour les enseignants contractuels, soit une différence de presque 50 %.

Dans le cas des enseignants communautaires, qu'ils soient payés par le gouvernement ou les communautés, les différences salariales étaient également assez marquées. Ces enseignants gagnaient un salaire moyen encore plus bas que celui des enseignants

contractuels, c'est-à-dire une moyenne de 0,9 fois le PIB par habitant dans les 7 pays disposant de données.

En ce qui concerne les trois pays anglophones repris dans le Tableau 3, les différences salariales sont liées à la formation reçue. Par exemple, les enseignants qualifiés du Malawi recevaient un montant correspondant à 6,6 fois le PIB par habitant en 2008, alors que leurs collègues non qualifiés ne recevaient que 3,6 fois le PIB par habitant. Cette différence était plus réduite au Rwanda la même année, puisque les enseignants qualifiés étaient payés en moyenne 2,6 fois le PIB par habitant, contre 2,1 pour les enseignants non qualifiés.

La composition de la main d'œuvre enseignante et les différents niveaux de salaire entre enseignants de diverses catégories ont un impact sur le salaire moyen d'un enseignant dans un pays donné. À cet égard, il a été possible d'observer des caractéristiques nationales spécifiques. En Afrique francophone, par exemple, la grande majorité des enseignants du primaire au Mali en 2008 étaient des enseignants contractuels ou communautaires (respectivement 48 % et 31 %) et seulement 21 % étaient des enseignants fonctionnaires. À l'inverse, la Côte d'Ivoire (2007) et le

Tableau 3

RÉMUNÉRATION MOYENNE DES ENSEIGNANTS EXPRIMÉE PAR RAPPORT AU PIB PAR HABITANT ET RÉPARTITION DES ENSEIGNANTS PAR STATUT DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE PUBLIC, 2008 OU ANNÉE LA PLUS RÉCENTE

PAYS FRANCOPHONES	RÉMUNÉRATION MOYENNE DES ENSEIGNANTS (EN TANT QUE RATIO DU PIB PAR HABITANT)			RÉPARTITION DES ENSEIGNANTS PAR STATUT (%)		
	Enseignants fonctionnaires	Enseignants non fonctionnaires	Enseignants communautaires	Enseignants fonctionnaires	Enseignants non fonctionnaires	Enseignants communautaires
Bénin (2006)	6,3	1,9	1,2	44,6	19,1	36,3
Burkina Faso (2006)	6,6	4,2	.	43,2	56,8	.
Burundi (2005)	8,1	5,3	.	88,5	11,5	.
Cameroun (2007)	3,6	2,5	0,8	37,4	28,5	34,1
Rép. centrafricaine (2007)	7,2	.	0,4	45,7	.	54,3
Congo (2007)	1,8	0,8	0,6	49,5	1,3	49,2
Côte d'Ivoire (2007)	5,7	1,2	...	86,1	5,2	8,7
Guinée (2005)	2,4	1,2	...	41,5	58,5	...
Guinée-Bissau (2006)*	4,8	3,5	...	70,7	29,3	...
Madagascar (2006)	4,8	.	0,9	49,4	.	50,6
Mali (2008)	7,8	4,8	0,8	21,0	48,0	31,0
Niger (2007)**	11,0	5,5	...	24,9	74,2	0,9
Sénégal (2004)	7,5	2,5	...	44,2	55,8	...
Togo (2007)	6,1	4,5	1,3	49,0	15,0	36,0
PAYS ANGLOPHONES	Enseignants qualifiés	Enseignants non qualifiés	Enseignants communautaires	Enseignants qualifiés	Enseignants non qualifiés	Enseignants communautaires
Malawi (2008)	6,6	3,6	...	92,0	1,5	6,5
Rwanda (2008)	2,6	2,1	.	92,5	7,5	.
Ouganda (2007)	5,4	3,1	.	68,0	32,0	.

Notes : *La Guinée-Bissau est un pays lusophone mais est repris dans les pays francophones dans la mesure où les statuts des enseignants sont similaires.

**Niger : Les données relatives à la rémunération se réfèrent à 2008 et la répartition des enseignants par statut fait référence à 2007.

Source : Base de données du Pôle de Dakar (UNESCO-BREDA).

Burundi (2005) avaient surtout des enseignants fonctionnaires (86 % et 88 % respectivement). Dans les pays anglophones, le Malawi et le Rwanda disposaient principalement d'enseignants qualifiés pour leurs écoles primaires (92 % pour les deux pays) en 2008, à comparer à 68 % en Ouganda en 2007.

Il est commun d'observer une diversité des salaires entre les différentes catégories d'enseignants dans un grand nombre de pays africains, quelles que soient la région géographique ou la langue. Cette observation soulève le problème de l'équité sociale et de la soutenabilité à long terme, plus spécifiquement en ce qui concerne les enseignants communautaires, où le niveau de rémunération devrait être un sujet d'inquiétude car il pourrait ne pas suffire pour vivre décemment. Ajoutons une observation importante par rapport aux enseignants communautaires : leurs performances ne sont pas nécessairement faibles. Les enseignants communautaires sont rétribués par la communauté et ils sont donc directement responsables vis-à-vis des parents de leurs élèves. Ils sont souvent très motivés, ce qui entraîne de bons résultats d'apprentissage, selon l'étude du Programme d'Analyse des Systèmes éducatifs (PASEC) (Bernard et al., 2004).

3.4 LES TENDANCES ET LA SOUTENABILITÉ DES RÉMUNÉRATIONS DES ENSEIGNANTS

3.4.1 La baisse du salaire moyen des enseignants du primaire

À l'instar de la plupart des professions, les niveaux de salaire des enseignants ne sont généralement pas fixes dans le temps. Ils peuvent fluctuer en fonction de facteurs exogènes tels que l'âge moyen des enseignants, des changements dans la politique salariale ou de recrutement (pour autant qu'il puisse y avoir des différences de salaires³⁹ selon la catégorie et/ou les qualifications des enseignants).

C'est la combinaison de ces facteurs qui influence finalement le salaire moyen des enseignants.

Ces 30 dernières années, le salaire moyen a considérablement baissé (voir **Tableau 4**). Selon les données de 39 pays africains (y compris l'Afrique du Nord), le salaire moyen d'un enseignant d'école primaire est passé de 8,4 fois le PIB par habitant en 1975 à 4 fois le PIB par habitant dans la période 2003-2009.⁴⁰ Pendant cette période, le PIB par habitant a presque doublé⁴¹. Ces deux groupes de données signifient que la croissance de la valeur réelle du salaire moyen des enseignants africains stagne depuis plus de 30 ans.

Cette réduction spectaculaire de la rémunération s'est produite aussi bien dans les pays anglophones que francophones⁴². Cependant, même si le niveau moyen de rémunération des enseignants est actuellement quasi identique dans les deux groupes de pays, les tendances générales sont différentes. Il y a trente ans, le salaire moyen d'un enseignant d'Afrique francophone était presque le double de celui d'un enseignant d'un pays anglophone en termes relatifs. Même dans des pays caractérisés par un niveau de développement économique comparable, les salaires étaient environ 60 % plus élevés en Afrique francophone qu'en Afrique anglophone (Mingat et Suchaut, 2000). Ces auteurs suggèrent que cette spécificité des pays africains francophones a surtout trouvé son origine, notamment dans les années 1970, dans des pratiques liées à l'histoire coloniale. Le salaire des enseignants était indexé sur celui de la France métropolitaine⁴³, ce qui n'était pas le cas des pays sous administration britannique où l'éducation était confiée à des missionnaires qui recevaient des fonds au travers de subventions gouvernementales.

Néanmoins, on a pu noter une convergence progressive des

Tableau 4

TENDANCES DES SALAIRES MOYENS DES ENSEIGNANTS PAR RAPPORT AU PIB PAR HABITANT DANS LES ÉTABLISSEMENTS PUBLICS DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE EN AFRIQUE, 1975-2009

	1975	1985	1993	2009 OU ANNÉE LA PLUS RÉCENTE
Afrique (avec l'Afrique du nord)	8,4	6,0	5,7	4,0
Nombre de pays	25	29	29	39
Afrique francophone	11,5	8,0	6,3	4,2
Nombre de pays	11	15	15	18
Afrique anglophone	5,4	4,2	4,8	4,5
Nombre de pays	10	10	9	13
Afrique anglophone et francophone	8,6	6,5	5,8	4,3
Nombre de pays	21	25	24	31

Sources : Mingat et Suchaut (2000) pour les années de 1975 à 1993 ; Pôle de Dakar pour 2009 ou année la plus récente (entre 2003 et 2009).

³⁹ Étant donné qu'il y a des changements dans l'échelle salariale et des bénéfices avec le temps.

⁴⁰ Ce dernier chiffre correspond à une moyenne pour 39 pays africains (y compris l'Afrique du Nord) fondée sur une base de données relative aux années 2003-2009, selon les données de chaque pays. La moyenne de 4,3 fois le PIB par habitant est légèrement différente du chiffre mentionné précédemment (4,1 fois le PIB par habitant), fondé sur 34 pays d'ASS.

⁴¹ Le PIB en dollars constants par habitant est calculé par les auteurs sur la base des données 2010 de la Banque mondiale.

⁴² La moyenne pour les pays africains inclut les pays anglophones et francophones ainsi que les pays n'appartenant pas à ces deux groupes. En fonction de la disponibilité des données, la couverture des pays varie par année.

⁴³ Cela a découlé directement de l'adoption de la Loi N° 50-772 du 30 juin 1950, connue sous le nom de loi Lamine Guéye stipulant les conditions de la détermination des soldes et accessoires de soldes dont sont appelés à bénéficier les personnels civils et militaires en service dans les territoires d'Outre-mer et les conditions d'admission, de recrutement, de congé et de retraite de ces mêmes fonctionnaires.

salaires dans ces deux groupes de pays. C'est clairement en Afrique francophone que la baisse du salaire moyen des enseignants a été la plus spectaculaire. En termes relatifs, le salaire moyen des enseignants de ces pays a été divisé par 3 entre 1975 et 2005. Dans la mesure où la croissance économique de ces pays a été stable, pour ne pas dire négative, pendant presque toute cette période, cette forte chute de salaire implique une perte significative de pouvoir d'achat pour les enseignants africains.

Cette tendance générale n'est pas le résultat d'un seul phénomène qui se serait produit pendant cette période. Elle a été le résultat d'un « ajustement structurel » des économies des pays africains pendant la plus grande partie de cette période et, plus récemment, de politiques de réduction des dépenses salariales afin de « démocratiser » l'éducation en la rendant accessible pour tous.

3.4.2 Les facteurs de la baisse du salaire des enseignants du primaire

Le ralentissement économique entre 1980 et 1990

Les ajustements salariaux de nombreux pays d'Afrique subsaharienne ont été accentués par la crise économique qui a affecté le continent dans les années 1980. En effet, dès le début de cette décennie, nombre de pays africains ont été confrontés à des difficultés macro-économiques – déficits budgétaires, déficits de la balance des paiements, inflation – notamment à la suite du choc pétrolier de la décennie précédente. Ces problèmes ont donné lieu à des programmes d'ajustement structurel mis en place par le FMI et la Banque mondiale. L'envergure des déficits exigeait des mesures vigoureuses – le financement externe des dépenses récurrentes n'était plus possible et les partenaires pourvoyeurs de fonds ont souhaité voir les gouvernements mettre en œuvre une politique économique fondée sur une réforme structurelle.

Contraints de contrôler et de réduire les dépenses gouvernementales, certains pays ont choisi de geler le recrutement et/ou la promotion des fonctionnaires et même de réviser les échelles salariales. Cela a concerné les fonctionnaires mais, dans certains cas, des mesures spécifiques ont été mises en œuvre pour les enseignants. Par exemple, au Bénin, tout recrutement dans la fonction publique a été suspendu entre 1987 et 1994. Entre 1986 et 1992, la rémunération des fonctionnaires était calculée sur la base de l'échelle salariale en vigueur en 1986. En décembre 1999, les fonctionnaires du pays étaient toujours rémunérés sur la base de l'échelle salariale en vigueur en 1992 (Banque mondiale, 2002).

Le recrutement volontaire dans les dernières années

À la suite de la Conférence mondiale sur l'Éducation pour tous de Jomtien en 1990, une nouvelle politique volontaire de réduction des salaires moyens est apparue dans certains pays d'Afrique

subsaharienne à la fin des années 1990 dans le but d'augmenter le nombre d'enseignants. Le gel de la formation et du recrutement des enseignants fonctionnaires depuis la fin des années 1980 a provoqué un déficit d'enseignants lorsque la demande d'éducation s'est mise à progresser rapidement dans le cadre de l'effort pour l'EPT. Les communautés qui s'inquiétaient de l'éducation de leurs enfants ont réagi et entrepris spontanément de recruter des enseignants et de les payer elles-mêmes. Au niveau national, les pays ont envisagé de nouvelles solutions afin d'accélérer le recrutement des enseignants tout en maintenant ou même en réduisant l'envergure de la fonction publique. Ces solutions ont été différentes selon l'histoire et les caractéristiques spécifiques de chaque pays.

Pendant la période 1995-2000, il y a eu trois types de réponses. D'abord, les pays non francophones ont procédé à des ajustements en réduisant le niveau de qualifications requis pour enseigner et en recrutant des enseignants sans formation professionnelle à un salaire inférieur à celui de leurs collègues formés. Généralement, les pays francophones et d'autres pays ont envisagé deux options différentes. La première consistait à assumer la responsabilité des enseignants communautaires⁴⁴ au travers de subventions. Dans la seconde, le gouvernement a engagé des enseignants contractuels. Étant donné que les enseignants de cette nouvelle catégorie n'étaient plus fonctionnaires, leur échelle salariale pouvait se fonder sur d'autres critères que celle liée au statut de fonctionnaire. L'impact de cette politique s'est rapidement fait sentir, avec un recrutement massif d'enseignants entre 2000 et 2005. Dans un échantillon de 15 pays africains, la plupart francophones⁴⁵, une étude récente menée par le Pôle de Dakar (UNESCO/BREDA) a montré que le nombre d'enseignants recrutés annuellement est passé de 60 000 entre 1995 et 2000 à presque 140 000 entre 2000 et 2005 (Pôle de Dakar-UNESCO/BREDA, 2009)⁴⁶.

Instituer ou conserver une politique salariale incluant des enseignants contractuels pourrait constituer une option afin de recruter un nombre suffisant d'enseignants pour réaliser l'EPU. Même si cette option pose des questions, par exemple en termes de pérennité, de différences des salaires et des qualifications (analysées plus loin), elle pourrait néanmoins représenter une politique temporaire efficace pour les pays où le manque d'enseignants est criant. Les gouvernements sont responsables de la fourniture de l'EPU, mais ils ne peuvent y parvenir sans enseignants. Tout doit être mis en œuvre pour collecter les données disponibles sur la pertinence économique de ces politiques relatives aux enseignants, notamment sur les moyens de convertir une politique temporaire en une politique durable.

⁴⁴ Cela impliquait le recrutement direct des enseignants par les communautés ou les associations de parents.

⁴⁵ Il n'a pas été possible d'établir un parallèle entre la tendance des salaires et le rythme de recrutement des enseignants dans tous les pays africains en raison du manque de données d'un grand nombre de pays anglophones. Les 15 pays de l'échantillon étaient le Bénin, le Burkina Faso, le Burundi, le Cameroun, le Tchad, la Côte d'Ivoire, la Guinée, Madagascar, le Mali, le Niger, le Sénégal, le Togo et la Tunisie. Dans ces pays, le salaire moyen des enseignants est passé de 11,8 fois le PIB par habitant en 1975 à 4,7 fois le PIB par habitant en 2005.

⁴⁶ Pour en savoir plus sur l'impact spécifique de ces politiques salariales volontaires par rapport aux autres mesures qui auraient pu influencer le recrutement des enseignants, il aurait fallu utiliser d'autres sources de données (notamment macro-économiques) et établir un second parallèle entre la croissance du recrutement et la tendance des fonds affectés au système éducatif. Néanmoins, l'absence de cette analyse supplémentaire n'enlève rien à l'impact évident que les politiques d'ajustement des salaires ont eu sur les tendances relatives aux nombres d'enseignants et au recrutement ces dernières années.

3.4.3 La pérennité des politiques salariales

La coexistence de différentes catégories d'enseignants a engendré des protestations dans certains pays et la pérennité de telles politiques salariales reste un sujet d'actualité. Parmi les réclamations les plus fréquentes des protestataires, on trouvait le souhait de voir le gouvernement national assumer la responsabilité du paiement total ou partiel des salaires des enseignants et assurer que le salaire des enseignants augmente progressivement. Toutefois, pour trouver une solution durable à long terme en vue de satisfaire ces demandes, le gouvernement doit d'abord trouver un moyen de concilier contraintes budgétaires et intérêts des différentes catégories d'enseignants, dont la situation professionnelle n'est pas la même. Finalement, cela exigera un examen approfondi de la meilleure approche pour assurer l'attractivité de la profession enseignante et une révision complète de la politique salariale pour les enseignants.

Le financement public des enseignants communautaires

Récemment, on a vu augmenter le nombre de cas où les gouvernements financent une partie des salaires des enseignants communautaires, plus particulièrement en Afrique francophone. C'est vrai au Mali depuis 2001, à Madagascar depuis 2005 et au Bénin depuis 2006. Des actions ont également été entreprises pour faciliter la conversion des enseignants communautaires en enseignants contractuels engagés par le gouvernement national, comme au Bénin depuis 2008 par exemple⁴⁷. Dans certains pays qui ne font pas appel à des enseignants contractuels, les enseignants communautaires représentent une source importante de recrutement de nouveaux enseignants, comme c'est le cas à Madagascar.

Bonifications salariales aux enseignants en poste

Dans de nombreux pays d'Afrique subsaharienne où les différences salariales se fondent sur les qualifications des enseignants, notamment en Afrique anglophone, la formation professionnelle est un moyen d'augmenter les salaires des enseignants qui initialement ne possédaient pas de qualifications. Toutefois, cette association entre formation et prime salariale n'est pas systématique. En République-Unie de Tanzanie⁴⁸, par exemple, la différence du salaire de base entre enseignants du primaire qualifiés et non qualifiés est de 10 %⁴⁹. Bien que ce pays avait considérablement réduit sa proportion d'enseignants sans qualification (de 42 % en 2000 à moins de 10 % en 2009), principalement grâce à un programme ambitieux permettant à des enseignants en activité d'obtenir des qualifications, les nouveaux enseignants n'ont bénéficié d'aucune augmentation salariale (Pôle de Dakar – UNESCO/BREDA, à paraître). Néanmoins, comme on le voit dans la majorité des pays du monde, ce type de programme contribuera à améliorer les compétences des enseignants, à condition qu'ils aient eu une bonne formation en termes de processus, de contenu et de durée, et qu'elle soit adaptée

à la diversité des expériences professionnelles et des niveaux académiques (Pôle de Dakar – UNESCO/BREDA, 2009).

Dans certains pays, tels que le Libéria et l'Ouganda, différentes échelles salariales sont utilisées pour les enseignants qualifiés et les enseignants non qualifiés. Dans de telles situations, la formation professionnelle est un moyen évident d'augmenter les salaires des enseignants qui initialement ne possédaient pas les qualifications nécessaires. L'implication financière de la formation professionnelle des enseignants sur le budget de l'éducation dépend du montant de la prime octroyée aux enseignants qualifiés. L'**Encadré 5** présente le cas de l'Ouganda.

Dans les pays caractérisés par un nombre élevé d'enseignants non qualifiés, les programmes de perfectionnement des enseignants en activité pourraient être utilisés comme un moyen pour favoriser les hausses de salaire, y compris dans les écoles privées. En fait, certains pays semblent réexaminer le salaire des enseignants et augmenter l'échelle salariale globale dans le cadre de la réforme de la fonction publique. Ces augmentations font souvent suite à des discussions entre les pouvoirs publics et les parties prenantes, mais aussi avec les partenaires au développement, puisqu'un soutien financier supplémentaire est généralement nécessaire, du moins à court terme.

Dans tous les cas, chaque pays devrait analyser prudemment ces mesures. Des augmentations de salaire non durables entraîneront des problèmes financiers quand les pays devront engager un nombre suffisant d'enseignants pour fournir une éducation de qualité dans un contexte de scolarisation toujours croissante. C'était prévu au Libéria et en Ouganda. De nouvelles échelles salariales plus élevées n'y ont pas été mises en œuvre en raison des contraintes budgétaires anticipées (Banque mondiale, 2007; Mulkeen, 2008).

Le réexamen de l'attractivité des salaires

Dans le but de réaliser l'EPU, la plupart des pays africains devront recruter un nombre important d'enseignants dans les 10 prochaines années. Selon des estimations faites en 2009 par le Pôle de Dakar (UNESCO/BREDA) pour 41 pays africains, le nombre d'enseignants devrait progresser en moyenne de 3,3 % par an entre 2006 et 2020⁵⁰. Dans presque trois quarts de ces pays, le rythme annuel de la croissance des enseignants devrait être de 6 % ou plus. Au-delà du défi logistique que représentent le recrutement et la formation, il y a aussi des problèmes associés à l'attraction et au maintien d'enseignants compétents et motivés. En bref, la rémunération des enseignants est un facteur clé afin de mieux gérer les systèmes éducatifs.

Le degré d'attractivité du salaire des enseignants est lié au contexte spécifique de chaque pays – il faut savoir comment positionner le

⁴⁷ Fin décembre 2007, le gouvernement a décidé d'engager 10 200 enseignants communautaires, soit 38 % de tous les enseignants des écoles primaires publiques, qui jusque là avaient reçu une subvention modeste du gouvernement.

⁴⁸ Zanzibar non compris.

⁴⁹ Les enseignants qualifiés débutent dans la Catégorie B du Niveau 2 de la Tanzania Government Teacher Scale (TGTS, Barème des enseignants du Gouvernement de Tanzanie), alors que leurs collègues sans qualifications débutent dans la Catégorie B du Niveau 1 dans le même barème.

⁵⁰ Dans leurs estimations, l'année fixée pour la réalisation de l'EPU a été ajustée selon les progrès de chaque pays vers l'atteinte de cet objectif. Donc, l'année a été fixée à 2010 pour les pays ayant un taux d'achèvement du primaire (TAP) déjà supérieur à 90 % en 2006; 2015 pour ceux ayant un TAP entre 60 % et 90 % en 2006 et 2020 pour ceux qui étaient le plus en retard (TAP inférieur à 60 % en 2006).

COMPARAISON DU SALAIRE DE BASE DES ENSEIGNANTS QUALIFIÉS ET NON QUALIFIÉS AU DÉBUT ET À LA FIN DE LEURS CARRIÈRES EN OUGANDA EN 2006-2007

La comparaison des salaires des enseignants qualifiés et non qualifiés en Ouganda en 2007 (voir **Tableau 5**) montre que la prime salariale que les enseignants qualifiés recevaient est importante dès le début de leur carrière et continue à augmenter à mesure que leur carrière progresse. Dès le départ, les enseignants qualifiés bénéficient d'une prime salariale qui représente environ 65 % du salaire mensuel des enseignants non qualifiés, et cette prime passe à environ 89 % (échelle salariale maximum) à la fin de leur carrière.

Cela devrait motiver les enseignants non qualifiés à entreprendre la formation qui leur manque au cours des premières années de leurs carrières, mais d'une façon qui n'interrompt pas la continuité de leur enseignement. L'importance de la demande pour un tel développement professionnel ne devrait pas être sous-estimé, puisqu'en 2006/2007 presque un tiers des enseignants du primaire dans le pays étaient considérés comme non qualifiés (Banque mondiale, 2007).

Tableau 5

COMPARAISON DES SALAIRES STATUTAIRES DES ENSEIGNANTS QUALIFIÉS ET NON QUALIFIÉS AU DÉBUT ET À LA FIN DE LEUR CARRIÈRE EN OUGANDA, 2006-2007

	DÉBUT DE CARRIÈRE		MAXIMUM SUR L'ÉCHELLE SALARIALE	
	Salaire mensuel (Shillings)	Salaire annuel (en tant que ratio du PIB par habitant)	Salaire mensuel (Shillings)	Salaire annuel (en tant que ratio du PIB par habitant)
Enseignants non qualifiés	121 366	3,1	121 366	3,1
Enseignants qualifiés	200 000	5,0	229 181	5,8
Différence relative exprimée en %	64,8 %		88,8 %	

Source : Banque mondiale, 2007.

salaire moyen d'un enseignant en fonction du marché national du travail pour les emplois nécessitant des qualifications comparables. On peut aussi envisager le sujet du point de vue régional, où la question est de savoir si le même niveau de salaire est proposé pour des qualifications similaires aux enseignants des pays voisins.

Indubitablement, la perspective nationale est la plus importante, surtout dans le cas des enseignants du primaire pour lesquels le « marché potentiel » se trouve principalement dans leur propre pays plutôt que dans la région. Voilà pourquoi il est important de comparer les salaires des enseignants avec ceux d'autres professions nécessitant des qualifications comparables dans le pays, comme le recommande le rapport conjoint publié par l'OIT et l'UNESCO en 1966 et portant sur les conditions de travail des enseignants (OIT/UNESCO, 1966). Le niveau de salaire des enseignants dans les premières années de leur carrière devrait être comparé à celui de travailleurs d'autres secteurs économiques débutant également leur carrière et possédant des qualifications académiques similaires. En outre, il faut comparer les augmentations de salaire au cours de la carrière des enseignants et celles d'autres travailleurs sur le marché du travail « moderne », y compris les enseignants du secteur privé si les données sont disponibles.

Une étude comparative des échelles salariales constitue un point de départ intéressant pour analyser l'attractivité du salaire des enseignants. Au Rwanda et en République-Unie de Tanzanie, par exemple, les enseignants n'ont pas la même échelle salariale que les autres fonctionnaires. Au début de leur carrière, les enseignants tanzaniens (Catégorie B sur leur échelle salariale) ont un salaire de base supérieur de 11 % à celui d'autres fonctionnaires⁵¹. Cette prime salariale reste en vigueur mais elle baisse au cours de la carrière – elle n'est plus que de 4 % quand l'enseignant atteint la Catégorie E, le maximum pour les enseignants du primaire (Pôle de Dakar – UNESCO/BREDA, à paraître). À l'inverse, au Rwanda, les enseignants en général, et ceux des écoles primaires en particulier, ont une rémunération inférieure à celle des autres fonctionnaires avec des qualifications comparables. Le salaire d'un enseignant du primaire certifié de Catégorie A2 ne représente qu'un tiers de celui d'un autre fonctionnaire dans la même catégorie (Banque mondiale et al., 2010a).⁵²

Les enquêtes auprès des ménages constituent une autre bonne source de données pour les sujets liés aux enseignants, notamment l'emploi, le niveau d'éducation et la formation, le type de travail actuel (dans le secteur public, privé ou informel), le nombre d'années

⁵¹ Parmi les non enseignants, le personnel de santé ayant sa propre échelle salariale, il n'a pas été pris en compte.

⁵² Le salaire moyen des enseignants du secondaire représente 60 % de celui d'un fonctionnaire non enseignant possédant des qualifications académiques similaires (diplôme ou licence).

d'expérience et le salaire ou le revenu. Elles peuvent constituer un outil afin de comparer le revenu des enseignants avec celui de personnes actives dans d'autres secteurs où le niveau d'éducation est comparable et montrer dans quelle mesure la profession d'enseignant est attrayante en termes de rémunération.

Du point de vue régional, une approche possible consiste simplement à comparer le pouvoir d'achat de chaque pays en le mettant en lien avec le niveau de salaire des enseignants. À des fins de comparaison internationale, le salaire moyen des enseignants du primaire a été converti en dollars PPA. Le **Graphique 33** présente les salaires moyens, convertis en dollars PPA des enseignants du primaire de trois grandes régions d'Afrique en 2005.

Sur les trois régions analysées, les enseignants d'Afrique occidentale étaient ceux dont le pouvoir d'achat était le plus élevé, avec un salaire moyen annuel de 4 600\$ PPA (moyenne du Bénin et du Togo), suivis par les enseignants d'Afrique centrale, avec un salaire moyen annuel de 3 300\$ PPA (Sao Tomé-et-Principe) et les enseignants d'Afrique orientale, avec un salaire moyen annuel de 2 970\$ PPA (moyenne du Mozambique). Toutefois, les salaires en Afrique occidentale en 2005 étaient moins homogènes que ceux des deux autres régions (hors Seychelles)⁵³. Au regard de ces chiffres, il semble que les enseignants ou candidats enseignants pourraient être incités à enseigner en Afrique occidentale, accroissant leur mobilité

transfrontalière. Par exemple, le pouvoir d'achat des enseignants guinéens en 2005 était inférieur à un quart de celui des enseignants de leur voisin le Sénégal. De même, le pouvoir d'achat des enseignants de Guinée-Bissau correspondait à environ 60% de celui des enseignants du Sénégal ou du Cap-Vert. Même si la mobilité transfrontalière semble théoriquement possible pour les enseignants de pays voisins, peu de cas ont été observés, notamment à cause de la barrière de la langue, des règlements relatifs au marché du travail gouvernant l'acceptation des travailleurs étrangers et d'autres facteurs personnels divers.

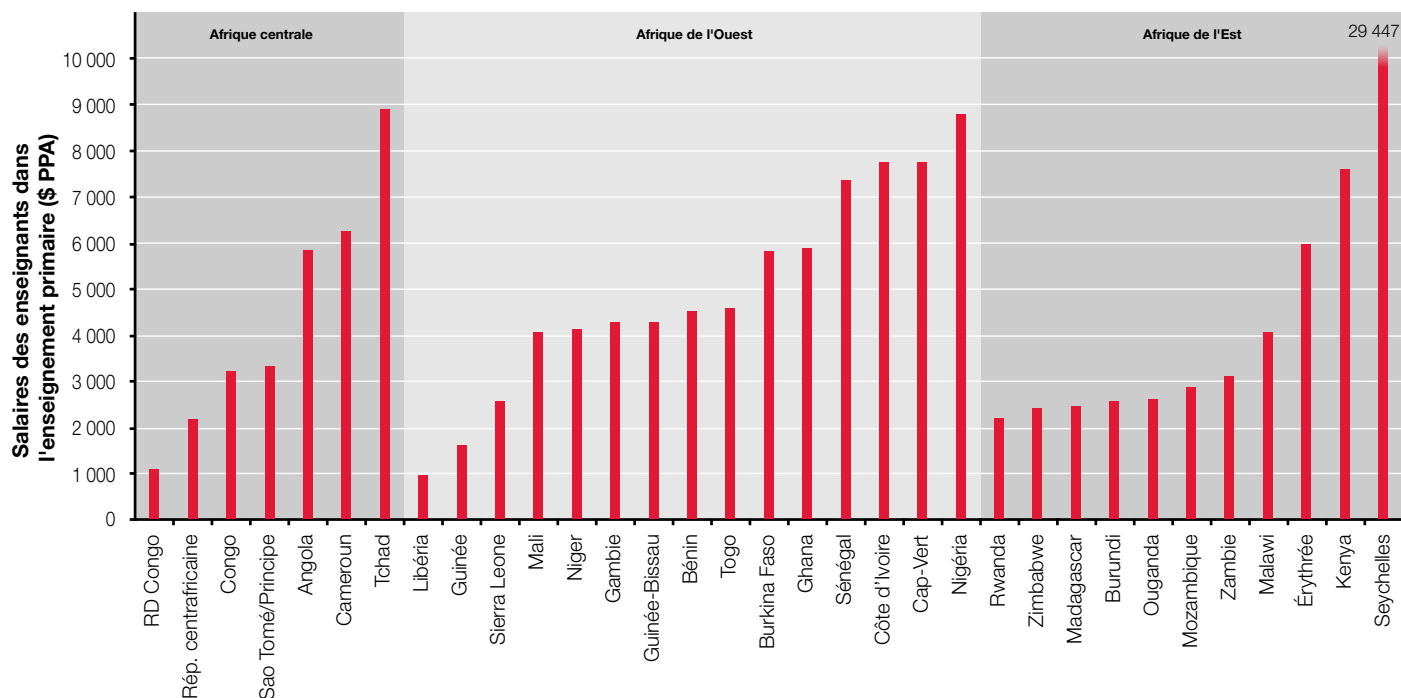
Alors qu'aucune généralisation n'est possible, la consolidation de ces différents aspects montre clairement une grande variété de situations nationales concernant l'attractivité de la profession d'enseignant. Par conséquent, il faut collecter ces données auprès de chaque pays afin de mieux comprendre la situation relative des enseignants sur le marché du travail de leur pays et de leurs régions.

3.5 LA GESTION DES ENSEIGNANTS

Le défi du financement s'accompagne d'un défi de gestion. Les systèmes éducatifs africains devraient disposer de mécanismes en vue d'assurer une répartition cohérente des enseignants dans les zones où l'on a le plus besoin d'eux. Dans un souci d'équité, il est important de doter les zones rurales, éloignées et désavantagées d'un nombre suffisant d'enseignants afin que les communautés ne se

Graphique 33

SALAIRES DES ENSEIGNANTS DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE PUBLIC EN \$ PPA, 2009 OU ANNÉE LA PLUS RÉCENTE



Source : Base de données du Pôle de Dakar (UNESCO-BREDA).

⁵³ Le coefficient de variation des salaires était de 0,6 en Afrique centrale, 0,7 en Afrique orientale (hors Seychelles) et 1 en Afrique occidentale.

voient pas dans l'obligation de recruter elles-mêmes des enseignants (enseignants communautaires). L'analyse de la distribution des enseignants d'un pays peut donner beaucoup d'informations sur l'efficacité et l'équité du système national de répartition des enseignants.

Il y a matière à amélioration dans de nombreux pays africains. En effet, en se fondant sur les données de 11 pays d'Afrique subsaharienne⁵⁴ pour la période 2004-2007, on estime qu'en moyenne un tiers de la répartition des enseignants dans les écoles primaires publiques ne s'effectue pas en fonction de la taille de l'établissement (c'est-à-dire la population d'élèves). Pour ces pays, le risque de répartition inadaptée des enseignants varie de 7 % en Guinée à 54 % au Bénin (où plus de la moitié de la répartition des enseignants est déterminée par des facteurs autres que le nombre d'élèves). Ce constat suggère que la situation pourrait progresser dans le sens d'affectations plus équitables et cohérentes des enseignants.

En outre, la répartition incohérente des enseignants entraîne des disparités marquées entre les zones d'un pays. Par exemple, au Mali en 2008, le REE des écoles primaires variait de 34,6 dans la région de Kidal à 73,1 dans le district de Bamako (Banque mondiale et al., 2010b). Ces chiffres démontrent que l'affectation des enseignants n'était pas équitable dans tout le pays, ce qui a engendré de fortes inégalités entre les zones et surtout entre les écoles d'une même zone. Dans la région de Gao, au Mali,⁵⁵ seuls 1,9 % des enseignants du primaire étaient des enseignants communautaires, alors que dans la région de Ségou, ils représentaient 51,8 % des enseignants du primaire. Par conséquent, les conditions d'apprentissage des élèves ne sont pas identiques d'une zone à l'autre.

La gestion des enseignants inclut des mesures visant à encourager leur présence régulière dans les classes et la prévention de leur absentéisme, à la fois pour réduire le gaspillage des fonds publics et pour assurer que le programme d'apprentissage est respecté. Malgré le manque de données complètes relatives à la présence des enseignants, les données empiriques disponibles font penser que dans certains pays, le problème de l'absentéisme ou des « enseignants fantômes » est inquiétant. L'absentéisme a tendance à réduire de manière significative le nombre réel d'heures d'enseignement en classe et finalement il a un impact négatif sur la qualité de l'éducation. Mais il entraîne aussi des coûts non négligeables. En Zambie, par exemple, la perte financière liée à l'absentéisme est estimée à 17 millions \$ US, soit 0,31 % du PIB du pays (Patrinos et Kagia, 2007). En général, le salaire des « enseignants fantômes » provient du budget de l'éducation alors qu'ils n'exercent aucune activité d'enseignement ou d'administration.

L'analyse de l'ampleur du problème dans certains pays – y compris les procédures administratives associées aux remplacements temporaires ou au fait de disposer d'enseignants « de garde » – pourrait apporter des connaissances intéressantes sur la prévalence de l'absentéisme des enseignants dans la région. Par exemple, en 2007 au Congo, 15 % du personnel du Ministère des enseignements

primaire et secondaire (MEPSA) continuaient à être rémunérés sans avoir jamais travaillé pour le Ministère, ce qui représentait environ 15 % de la totalité des affectations salariales du MEPSA.

Étant donné que le financement des enseignants se double de défis en matière de gestion tels que la répartition et l'utilisation des enseignants, il apparaît essentiel d'analyser avec rigueur ces problèmes qui constituent une dimension importante de la politique d'éducation.

3.6 LES ARBITRAGES DANS LA DÉFINITION D'UNE POLITIQUE ÉDUCATIVE

Il va sans dire que la rémunération des enseignants n'est pas la seule composante de la politique éducative. En raison des contraintes budgétaires auxquelles tous les gouvernements sont confrontés, il est indispensable d'effectuer des arbitrages – quantitatifs, qualitatifs et organisationnels – entre les grandes composantes de la politique éducative. De plus, ces arbitrages doivent être effectués à chaque niveau du système éducatif afin de maintenir la cohérence et la consistance du secteur.

Par conséquent, les décideurs politiques doivent tenir compte de chacun de ces aspects et déterminer les véritables moteurs de développement de leur système éducatif, identifier les diverses options pour résoudre les problèmes et estimer les coûts en vue d'aligner les dépenses sur les fonds disponibles. Ils doivent ensuite déterminer le meilleur équilibre. Afin de prendre des décisions politiques par rapport aux diverses options, il s'avère généralement pratique d'utiliser un modèle de simulation financière pour le secteur car il facilite le processus d'arbitrage en testant la faisabilité de divers scénarios. Il fournit aussi un moyen d'estimer les fonds nécessaires pour mettre en œuvre la politique dans le secteur éducatif et donc évaluer le niveau de dépendance du pays par rapport aux sources internationales de financement, notamment dans le domaine de l'éducation.

L'intégration de tous les sous-secteurs dans le même modèle fournit également un outil de contrôle de la « compatibilité » des politiques des sous-secteurs. En général, plusieurs ministères gèrent le secteur éducatif, chacun ayant son propre point de vue sur le développement du sous-secteur dont il est responsable. Un modèle intégré fournit donc un moyen de valider une politique universelle de développement de l'éducation qui soit à la fois cohérente et partagée par tous.

Les réflexions concernant un sujet aussi délicat que la politique salariale des enseignants ne peuvent pas se limiter à des analyses fondées sur la soutenabilité financière. Comme le recommande le guide d'analyse de la question enseignante produit par l'UNESCO (UNESCO et UNESCO-BREDA, 2010), les analyses devraient impliquer des débats multiples à divers niveaux et entre divers acteurs : i) entre personnel technique et hommes politiques du Ministère de l'Éducation, les premiers analysant les impacts des

⁵⁴ Ces pays sont le Bénin, le Burkina Faso, le Burundi, le Tchad, la République centrafricaine, le Congo, la Guinée, la Guinée-Bissau, le Malawi, le Mali et le Niger.

⁵⁵ Les enseignants communautaires du Mali sont subsidiés par le gouvernement. Ils sont donc pris en compte dans la gestion globale des enseignants.

mesures envisagées par les seconds ; ii) entre le Ministère de l'Éducation et les Ministères partenaires (finances, planification du développement et départements responsables de l'implémentation des initiatives décrites dans les programmes stratégiques de réduction de la pauvreté, qui participent à des arbitrages intersectoriels ou sont en concurrence pour les fonds publics); iii) entre le Ministère de l'Éducation et d'autres parties prenantes de l'éducation (parents d'élèves, syndicats d'enseignants, société civile), dans la mesure où un programme de développement du secteur engendre souvent des conflits de droits et d'intérêts entre les divers acteurs concernés et iv) entre le Ministère de l'Éducation et les partenaires de développement externes afin que le pays puisse obtenir des fonds supplémentaires.

Les arbitrages finaux sont liés aux pouvoirs exercés par les différents acteurs du système. Ils devraient prendre en compte les aspirations, souvent divergentes, de chaque acteur. Il faut toutefois parvenir à un équilibre fondé sur la prise en compte explicite des conséquences des divers scénarios de développement. Le partage transparent des modèles de simulation, notamment, peut contribuer à placer le dialogue social au centre de la politique éducative, ce qui faciliterait l'élaboration d'un consensus indispensable pour mettre en œuvre des politiques ambitieuses de développement du système éducatif.

3.7 CONCLUSION

Étant donné le rôle clé que les enseignants jouent dans le processus de développement des systèmes éducatifs, les dépenses du personnel enseignant représentent la plus grande part des budgets de l'éducation. En tenant compte du retard de la scolarisation dans la plupart des pays d'Afrique subsaharienne et de l'augmentation extraordinaire du nombre d'enfants en âge d'accéder à l'enseignement, ces pays devront recruter un grand nombre d'enseignants pour donner un meilleur accès à l'éducation aux jeunes.

Pour réaliser ce recrutement, malgré la persistance des contraintes financières, une des possibilités serait d'employer des enseignants contractuels dans le cadre d'une politique temporaire. Même si les enseignants contractuels soulèvent des questions (en termes de pérennité, de qualification et de différences dans les niveaux de salaire, entre autres), il est impossible d'éduquer efficacement sans enseignant. Comme nous le montre l'histoire des enseignants communautaires pendant la période des ajustements structurels, les communautés prennent souvent la situation en mains, même si cela implique de trouver et de financer leurs propres enseignants.

Outre la question du recrutement, la réalisation au niveau national des objectifs de l'éducation, qui doivent être liés à un enseignement et à

un apprentissage de qualité, dépend de la capacité du pays à attirer et à conserver des enseignants compétents et motivés. Le salaire moyen d'un enseignant en termes du PIB par habitant a baissé dans tous les pays d'Afrique subsaharienne au cours des 30 dernières années. Même si cette réduction a pu améliorer le caractère durable du système éducatif, il ne faut pas ignorer le problème de l'attractivité de la profession d'enseignant, surtout si une partie de cette réduction salariale est le résultat de la création de différentes catégories d'enseignants au statut précaire. À long terme, la politique nationale de recrutement et de rémunération des enseignants doit être à la fois durable et attrayante afin de conserver des enseignants qualifiés.

L'apparition des enseignants communautaires a entraîné un remodelage du corps enseignant ainsi qu'une nouvelle réflexion sur les exigences traditionnelles relatives à la formation professionnelle avant et pendant l'activité d'enseignant. Cela a favorisé la création de nouvelles catégories d'enseignants. L'hétérogénéité des réponses gouvernementales à cette nouvelle situation se reflète dans l'hétérogénéité du personnel enseignant de chaque pays en termes de catégories, de titre professionnel, de salaires et de carrière. Bien que cette hétérogénéité semble avoir permis des progrès notables au niveau de la scolarisation, la situation actuelle impose de véritables politiques spécifiques pour les enseignants et un vrai parcours professionnel qui devrait attirer les candidats à l'enseignement. Il est essentiel de résoudre les problèmes liés à la gestion des enseignants, notamment en ce qui concerne leur répartition dans les écoles et leur utilisation, afin d'optimiser les fonds et les ressources affectés au secteur éducatif

Enfin, bien que le sujet du financement des enseignants soit une des clés du financement durable des systèmes éducatifs, il est évident que d'autres éléments doivent être pris en compte. L'un des principaux est l'arbitrage entre les dépenses consacrées aux enseignants et celles liées à d'autres postes ayant une influence sur les conditions d'enseignement et la qualité de l'éducation (par exemple le REM et les ressources didactiques par étudiant), ainsi que les dépenses d'administration, de supervision et de couverture de besoins spéciaux. L'utilisation des modèles de simulation de financement s'avère généralement efficace pour prendre des décisions sur ces arbitrages car ils testent la faisabilité logistique et la soutenabilité financière de divers scénarios de politique d'éducation. Ils peuvent fournir une base de discussion transparente à divers acteurs (personnel technique, décideurs, parties prenantes de la société, partenaires de développement, etc.) en traitant les informations sur la base des besoins et des possibilités de financement nationales et internationales. Par conséquent, ces modèles peuvent contribuer à placer la question enseignante dans le contexte des besoins généraux liés à la politique d'éducation.

Chapitre 4

LE FINANCEMENT PRIVÉ DE L'ÉDUCATION

Serge Peano (Institut international de planification de l'éducation - UNESCO)

Le financement public de l'éducation est souvent complété par les contributions de partenaires externes, des élèves, des ménages et des entités privées. En fait, la contribution des ménages, qui constituent le plus grand bailleur de fonds privé, couvre environ un quart de toutes les dépenses consacrées à l'éducation dans les pays étudiés dans ce rapport. Dans le cadre de l'effort de l'EPT, un certain nombre de pays ont supprimé les frais de scolarité au niveau de l'enseignement primaire afin de soulager la charge financière pesant sur les ménages, en particulier les moins favorisés. Dans le même temps, le taux de scolarisation dans les écoles privées a augmenté dans un certain nombre de pays, ce qui signifie que la classe moyenne urbaine en pleine expansion envoie un plus grand nombre d'enfants dans les écoles privées dans l'espoir qu'ils recevront une meilleure éducation. Récemment, le développement du financement privé a permis une diversification accrue des partenariats entre les pouvoirs publics et le secteur privé. Alors que les motifs derrière ces partenariats et les modalités pratiques sont variables, l'implication du secteur privé offre de nouvelles opportunités de financement de l'éducation.

4.1 INTRODUCTION

En règle générale, les gouvernements sont, dans tous les pays au monde, les principales sources de financement des systèmes éducatifs, mais ils ne sont pas les seuls. Le financement de l'éducation provient de partenariats réglementés à différents degrés. Ces partenariats sont souvent complexes et relatifs à l'histoire particulière de chaque pays. Le financement public est également complété par la contribution de différents partenaires externes, utilisateurs et bénéficiaires des systèmes éducatifs (les élèves et leurs familles), des entités privées, telles que des organisations non-gouvernementales (ONG), des associations, des institutions religieuses, des communautés locales et des sociétés privées. Les financements privés peuvent venir compléter les fonds gouvernementaux dans les établissements d'enseignement public. Les bailleurs de fonds privés peuvent également financer les écoles privées qui sont créées et gérées par des opérateurs privés.

D'un point de vue statistique, les caractéristiques des sources de financement privé sont peu connues car la plupart des indicateurs statistiques généralement utilisés sont souvent limités au financement public de l'éducation. Aussi, il est actuellement impossible de fournir

une description complète des dépenses privées d'éducation dans les pays d'Afrique subsaharienne. Cette situation n'est d'ailleurs pas limitée à l'Afrique et ce n'est que depuis quelques années que l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE) a été en mesure de fournir de tels indicateurs pour les pays développés. Même s'il est impossible de fournir une image complète des dépenses privées d'éducation en Afrique, nous allons tenter, dans ce chapitre, de présenter une vue d'ensemble basée sur les cas particuliers et sur différentes études menées sur le sujet.⁵⁶

Tout d'abord, le chapitre examinera les mécanismes actuels de financement de l'éducation dans certains pays africains, illustrant le rôle des associations de parents. Ensuite, il portera sur la participation des ménages qui sont la source principale de financement des systèmes éducatifs en Afrique. La question actuelle de l'éducation gratuite et de la suppression des frais de scolarité sera traitée dans la troisième partie de ce chapitre. Le sujet particulier des écoles privées sera évoqué dans la quatrième partie. Bien que les écoles privées contribuent utilement aux efforts nationaux en faveur de l'éducation, leur développement peut également refléter la situation difficile des écoles publiques. D'autres formes de partenariats public-privé seront étudiées dans ce chapitre.

4.2 LES ENGAGEMENTS PRIVÉS ENVERS LE DÉVELOPPEMENT DE L'ÉDUCATION

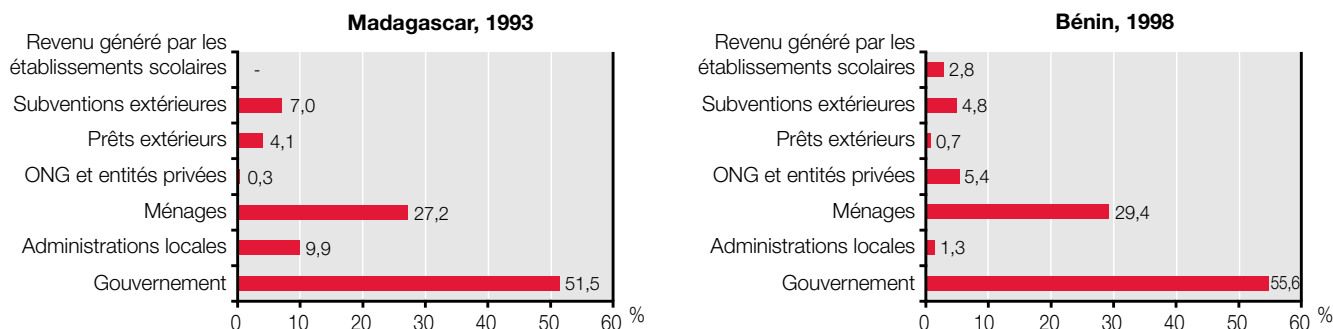
Les fonds provenant de sources privées peuvent prendre différentes formes selon le profil des bailleurs de fonds, le niveau d'enseignement, le statut de l'établissement récipiendaire et la nature des dépenses. Situer le financement privé dans la structure des mécanismes de financement des divers établissements scolaires s'avère donc un exercice hautement productif.

Peu d'études donnent une vue générale exhaustive du financement et des coûts associés aux systèmes éducatifs, y compris les financements publics, privés et externes, pour tous les établissements publics ou privés, et ce à tous les niveaux d'enseignement. Seules des études exhaustives pourraient permettre de définir la part des dépenses privées dans les dépenses totales consacrées à l'éducation. Le **Graphique 34** montre la distribution du financement en fonction de leur source dans deux pays d'Afrique, où les fonds apportés par les ménages et les entités privées constituent 25 % à 35 % de toutes les dépenses consacrées à l'éducation.

⁵⁶ Les données utilisées proviennent principalement de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU), du Pôle de Dakar (UNESCO/BREDA) et de l'Institut international de planification de l'éducation (IIPÉ) de l'UNESCO.

Graphique 34

SOURCES DE FINANCEMENT DE L'ÉDUCATION À MADAGASCAR ET AU BÉNIN POUR TOUS LES NIVEAUX D'ENSEIGNEMENT



Source: UNESCO-IIEP.

La plus grande part des fonds privés provient des ménages – élèves, familles, particuliers et communautés locales. Ces contributions faites par les familles comprennent les frais d'inscription ou de scolarité dans les établissements publics, les cotisations ou les contributions aux associations de parents, les frais d'inscription dans les institutions privées et les dépenses directes pour les manuels et fournitures scolaires ainsi que les uniformes dans les différentes écoles. La part du financement des ménages est supérieure dans les pays qui comptent un plus grand nombre d'écoles privées et dans lesquels les écoles privées ne reçoivent pas de financement public. Les dépenses d'éducation des familles sont décrites avec plus de détails, dans le paragraphe 4.3.

Cette situation a été corroborée par des études sur les dépenses des ménages, menées par le Pôle de Dakar (UNESCO/BREDA), qui comparent les dépenses privées (basées sur des enquêtes auprès des ménages) et les dépenses publiques d'éducation. Une assez grande diversité existe dans ce domaine. De 2001 à 2008, les dépenses des ménages consacrées à l'éducation dans la majorité des pays africains représentaient entre un quart et un tiers des dépenses d'éducation des pouvoirs publics. Comme indiqué dans le **Tableau 6**, des situations extrêmes ont été observées au Rwanda et en Zambie, où les dépenses d'éducation des ménages sont peu élevées tandis qu'au Bénin, au Burkina Faso, au Tchad, en Côte d'Ivoire, au Gabon, à Madagascar et au Sierra Léone, elles constituent plus d'un tiers de toutes les dépenses consacrées à l'éducation.

La part des dépenses d'éducation des ménages varie également en fonction des niveaux d'enseignement. Le **Graphique 35** indique que la part des contributions des ménages dans les dépenses totales d'éducation en Afrique subsaharienne est en moyenne de 29,2 % pour l'enseignement primaire. La contribution des ménages est donc toujours importante malgré la tendance à supprimer les frais de scolarité dans l'enseignement primaire (voir Section 4.4). La contribution des ménages augmente respectivement de 49 % et 44 % pour les niveaux d'enseignement secondaires (1^e et 2^e cycles). D'un autre côté, la contribution des ménages diminue à 22 % au

niveau du supérieur. Le coût unitaire élevé du niveau d'enseignement supérieur, tel qu'évoqué dans le Chapitre 2, signifie des subventions publiques importantes aux élèves du supérieur. Cet élément mérite d'être souligné dans la mesure où l'affectation des ressources publiques n'est pas nécessairement équitable entre les différents niveaux d'enseignement.

Les ONG et les entités privées – y compris les institutions religieuses, les ONG nationales et internationales et différentes associations – peuvent également faire des contributions importantes pour le développement de l'éducation en Afrique subsaharienne. Le financement par les organisations religieuses concerne le plus souvent la création et la gestion d'établissements scolaires. En revanche, leur contribution dans le financement des écoles est souvent faible. Les ONG ont tendance à travailler au niveau du développement local et à contribuer via des financements ou des ressources en nature (matériaux de construction, équipement, etc.) aux écoles qu'elles soutiennent. Les ONG nationales sont souvent financées par leurs homologues internationaux, qui eux-mêmes reçoivent des financements de donateurs publics ou privés. Elles peuvent également servir d'intermédiaires pour la distribution des financements de la part des agences de développement. Dans certains pays, les ONG fournissent un financement important. Au Bénin, par exemple, celui-ci constitue 5 % des dépenses d'éducation.

Des études plus détaillées sur les dépenses d'éducation donnent des informations sur les revenus générés par les écoles elles-mêmes. Ceux-ci peuvent provenir de la vente d'articles produits dans les écoles professionnelles et techniques ou d'autres activités de nature commerciale générant un revenu, telles que la location de salles de réunions. Au Bénin, des associations de parents ont obtenu que les frais de scolarité soient pris en charge par le biais des licences commerciales accordées aux entreprises qui fournissent la nourriture dans les établissements scolaires.

La contribution des parents et des entités privées varie selon la nature publique ou privée de l'établissement et le niveau

Tableau 6

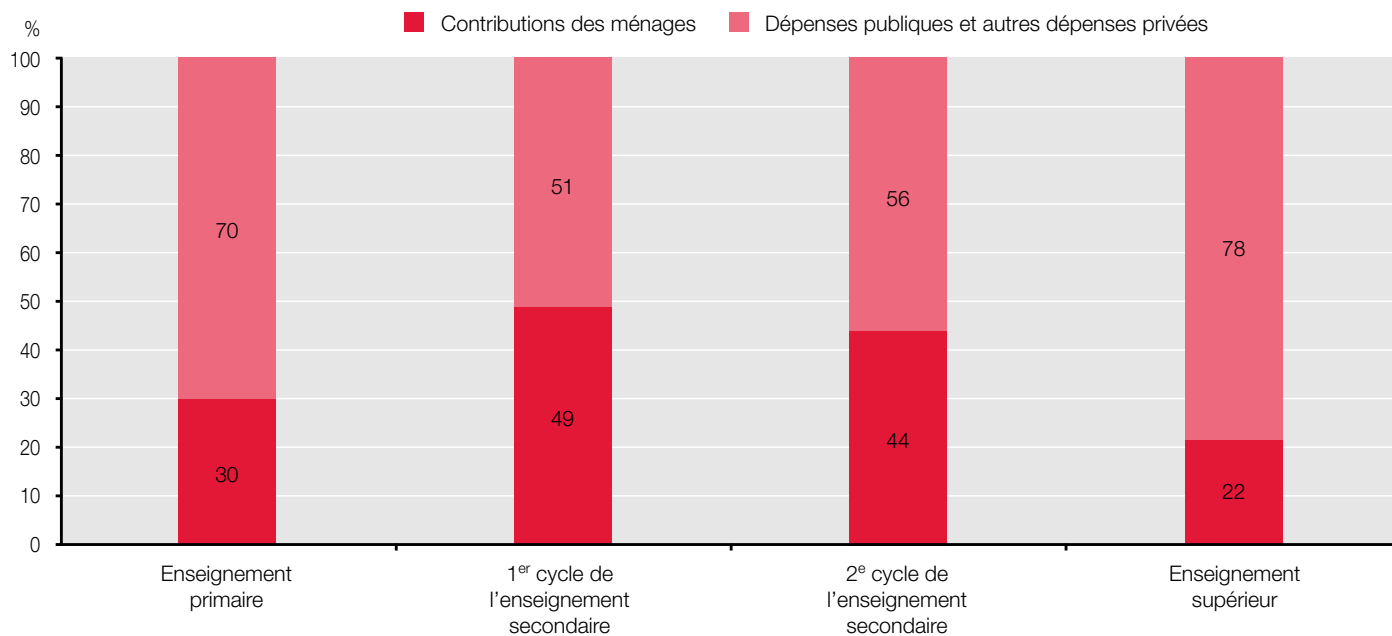
DÉPENSES DES MÉNAGES ET DÉPENSES PUBLIQUES POUR L'ÉDUCATION EN POURCENTAGE DU PIB ET DÉPENSES DES MÉNAGES EXPRIMÉES PAR RAPPORT À TOUTES LES DÉPENSES D'ÉDUCATION, ANNÉE LA PLUS RÉCENTE

	PAYS	DÉPENSES PUBLIQUES POUR L'ÉDUCATION (% DU PIB)	DÉPENSES DES MÉNAGES POUR L'ÉDUCATION (% DU PIB)	DÉPENSES DES MÉNAGES EN % DES DÉPENSES TOTALES POUR L'ÉDUCATION
PIB par habitant < 1 000 \$ PPA	Sierra Leone (2003)	4,2	3,2	43,6
	Malawi (2004)	4,2	1,6	27,2
	Niger (2005)	...	0,6	...
PIB par habitant entre 1 000-3 000 \$ PPA	Burkina Faso (2007)	3,1	2,3	42,5
	Tchad (2001)	3,9	2,1	34,7
	Bénin (2003)	2,2	1,1	33,9
	Madagascar (2001)	3,3	1,6	32,5
	Côte d'Ivoire (2002)	4,4	2,0	30,9
	Cameroun (2001)	3,3	1,2	26,7
	République-Unie de Tanzanie (2007)	3,6	1,0	21,9
	Nigéria (2003)	3,6	1,0	21,2
	Mali (2006)	3,3	0,7	17,9
	Zambie (2004)	2,8	0,1	1,8
	Rwanda (2005)	3,6	-	0,6
PIB par habitant > 3 000 \$ PPA	Gabon (2005)	8,6	4,8	36,1
	Congo (2005)	5,1	0,7	11,3
	Moyen (16 pays)	3,9	1,5	25,5

Note: Les pays sont classés par ordre décroissant sur base des dépenses des ménages exprimées en pourcentage de dépenses totales pour l'éducation.
Source: Base de données du Pôle de Dakar (UNESCO-BREDA).

Graphique 35

PART DE LA CONTRIBUTION DES MÉNAGES AUX DÉPENSES D'ÉDUCATION PAR NIVEAU D'ENSEIGNEMENT, 2001-2006



Note: L'indicateur est calculé comme une moyenne simple sur un échantillon de 16 pays d'Afrique subsaharienne.
Source: Base de données du Pôle de Dakar (UNESCO-BREDA).

d'enseignement. Dans les établissements privés qui ne reçoivent pas de financement public, les frais de scolarité payés par les élèves et leurs familles constituent le revenu principal, sinon la seule source de revenu de ces écoles. Les ménages ont donc en charge la totalité des frais d'éducation. Ces établissements reçoivent quelquefois des fonds de la part d'organisations religieuses ou d'ONG. Ce modèle d'école privée financée quasi-exclusivement par les parents est présent dans de nombreux pays africains.

Certaines écoles privées reçoivent de l'aide ou des subventions publiques, sous différentes formes – enseignants de la fonction publique rémunérés par le gouvernement et nommés dans des écoles privées (Tchad), remboursement d'une partie du salaire des enseignants (les écoles catholiques au Mali ont un contrat avec le gouvernement), ou subventions d'exploitation (écoles privées au Cameroun). L'aide ou le soutien financier permet de d'alléger les frais de scolarité pour les familles.

En général, les écoles primaires publiques ont très peu d'autonomie financière : soit on leur fournit des enseignants, soit elles reçoivent des biens et services en nature. Dans les écoles primaires, la gestion financière est souvent limitée aux ressources locales tandis que les associations de parents gèrent l'école d'un point de vue local et quelquefois, agissent en tant qu'employeur des enseignants recrutés localement. Ce rôle est peut-être en train de changer dans la mesure où les frais de scolarité disparaissent de plus en plus. Dans de nombreux pays, les fonds publics sont maintenant transférés directement aux écoles. Les exemples du Ghana (voir le **Graphique 36**)

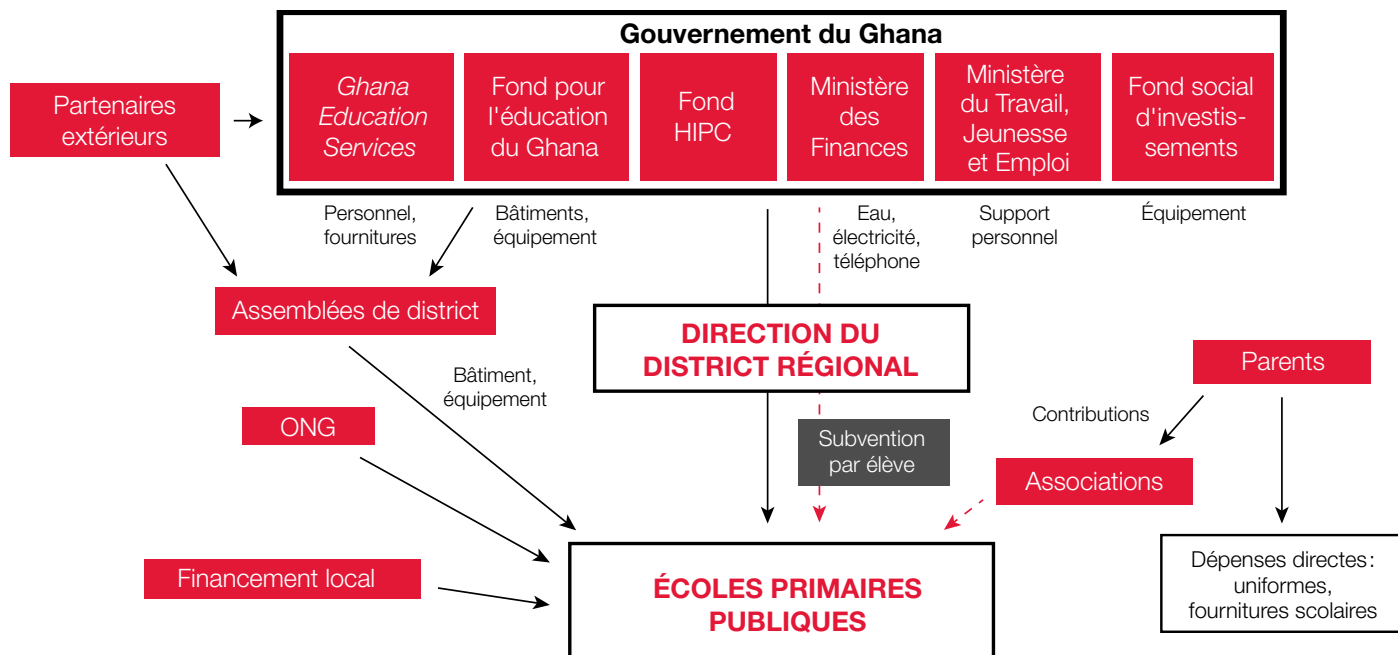
et du Bénin (voir le **Graphique 37**) montrent tant les similitudes dans la répartition des coûts entre les administrations publiques et les parents que les différences propres à chaque pays.

L'exemple du Ghana illustre la complexité des mécanismes de financement appliqués à l'école primaire publique :

- La plus grande partie des fonds provient du gouvernement central, mais de différentes lignes budgétaires. Les salaires des enseignants proviennent du budget de l'éducation qui couvre également les dépenses de fonctionnement. Les investissements en capital et les dépenses d'équipement sont payés par le Ghana Education Trust Fund ou le Social Investment Fund. Les services publics tels que l'eau, l'électricité et le téléphone, sont directement payés par le Ministère des Finances. Le Ministère du Travail, de la Jeunesse et de l'Emploi est lui responsable du personnel auxiliaire.
- Les assemblées de districts sont les administrations publiques locales. Elles fournissent l'équipement des écoles, les programmes de cantines et les bourses données aux familles.
- Les partenaires externes sont impliqués par l'intermédiaire de l'administration publique nationale ou par les assemblées de district qui agissent en tant qu'intermédiaires.
- Jusqu'en 2004, les parents payaient leurs cotisations à l'association de parents ou l'association d'étudiants qui gérait les affaires courantes de l'école. Depuis 2005, ces cotisations ont été remplacées par une subvention du gouvernement par élève.

Graphique 36

SOURCES ET FLUX DE FINANCEMENT POUR UNE ÉCOLE PRIMAIRE AU GHANA



Source: UNESCO-IIEP.

Les familles continuent à payer les uniformes, les manuels et les fournitures scolaires.

Les ONG peuvent financer directement certains projets mais leur soutien est souvent « en nature ».

Les seules ressources financières gérées par les écoles sont les subventions gouvernementales par élève, les contributions des parents et les fonds levés au niveau local.

L'exemple du Bénin illustre les similitudes dans les mécanismes de financement d'une école primaire publique.

- Les plus gros montants proviennent du Ministère de l'éducation pré-primaire et primaire. Ils couvrent les salaires du personnel et l'investissement en capital. Avant 2005, le gouvernement ne transférait pas de fonds vers les écoles.
- Les communes sont des secteurs géographiques qui sont situées sous l'autorité des départements. Elles reçoivent des moyens financiers du gouvernement et couvrent certaines dépenses scolaires de fonctionnement et en capital. Elles peuvent également fournir leur propre financement.
- Les partenaires externes utilisent ces communes comme intermédiaires.
- Jusqu'à 2005, les parents payaient une cotisation auprès de leur association locale de parents qui était responsable de la gestion de l'école. L'association embauchait et rémunérait des enseignants sous contrat local. Avec la mise en place d'un enseignement sans frais de scolarité, au début de l'année scolaire 2006, le revenu de ces cotisations a été remplacé par deux nouvelles sources du

gouvernement national – une subvention par classe (pour les frais de scolarité) pour payer les dépenses de fonctionnement récurrentes de l'école et le paiement des salaires des enseignants sous contrat local qui restent employés de l'association de parents. Le projet actuel est d'intégrer progressivement ces enseignants sous contrat local dans le corps des enseignants sous contrat avec le gouvernement. Les familles continuent à payer directement les uniformes, les manuels et les fournitures scolaires.

- Les ONG peuvent fournir des financements directs, mais le plus souvent, elles offrent un soutien « en nature ».

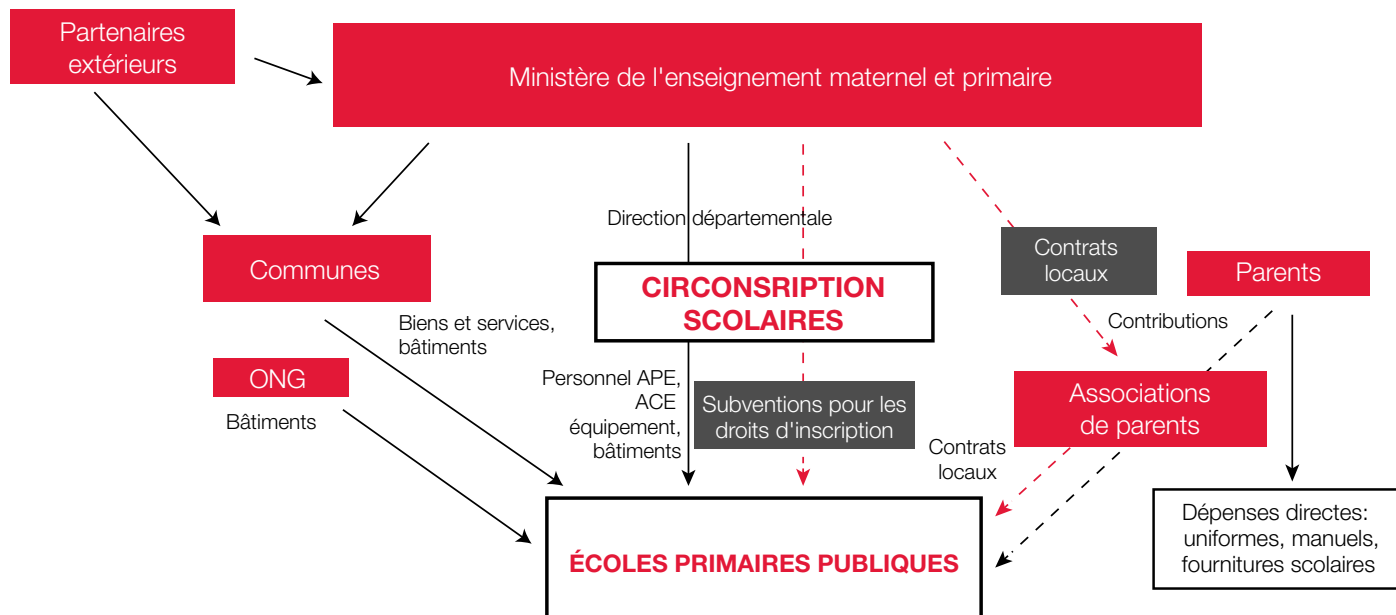
Les seules ressources financières que les écoles gèrent elles-mêmes sont les subventions du gouvernement pour les frais de scolarité et les fonds levés localement. Ces fonds étaient versés par les parents jusqu'en 2005.

Les établissements publics du secondaire ou d'un niveau supérieur bénéficient généralement d'une plus grande autonomie financière. Les fonds récoltés auprès des familles ou d'autres sources locales sont enregistrés dans les comptes de l'école, avec les subventions du gouvernement. La contribution des parents est faite sous forme de frais d'inscription, frais de scolarité et paiements pour des services spécifiques (photocopies, laboratoires, etc.). Cette autonomie financière n'est pas toujours totale car la majorité du personnel est plus généralement payée directement par le gouvernement.

Dans les cas d'une plus grande autonomie financière, comme on le voit quelquefois dans les universités, le gouvernement donne des subventions de fonctionnement pour couvrir toutes les dépenses, y compris les dépenses de personnel.

Graphique 37

SOURCES ET FLUX DE FINANCEMENT POUR UNE ÉCOLE PRIMAIRE AU BÉNIN



Source: UNESCO-IIEP.

4.3 LES DÉPENSES DES MÉNAGES EN ÉDUCATION

Avant de présenter certains résultats provenant d'enquêtes sur les dépenses des ménages consacrées à l'éducation, il doit être précisé que celles-ci sont parfois difficiles à déterminer avec précision en raison de facteurs conceptuels et de facteurs pratiques liés à la collecte des données.

En termes d'approche conceptuelle, la difficulté est de définir les limites précises de ce qui peut être considéré comme une dépense d'éducation. Bien que les versements aux écoles puissent être clairement considérés comme étant des dépenses d'éducation, d'autres sortes de dépenses peuvent être plus difficiles à classer. Le **Tableau 7** est basé sur l'application des classifications statistiques actuelles. Il présente une classification des types de dépenses, distinguant celles pour l'éducation et les autres relatives à la présence à l'école. Tout paiement effectué auprès d'un établissement scolaire et toute dépense faite à la demande d'un établissement scolaire ou requise pour l'inscription, sont considérés comme une dépense d'éducation. Cependant, des dépenses de nature complémentaire ne sont pas considérées comme des dépenses d'éducation. Cette définition trouve son origine dans une approche opérationnelle des établissements scolaires.

En termes de collecte des données, les dépenses des familles peuvent être établies via des sources d'information telles que les postes dans les comptes des établissements publics ou privés d'enseignement qui montrent le revenu des ménages ou les études basées sur des échantillons de ménages. Les enquêtes auprès des ménages peuvent fournir des informations sur une plus grande gamme de dépenses et sont nécessaires pour évaluer les dépenses directes des familles en matière d'éducation. Les enquêtes auprès des ménages présentent néanmoins deux inconvénients : les informations sur les dépenses sont communiquées sur base de la mémoire des personnes interrogées et la définition des dépenses consacrées à l'éducation ne recouvre pas un concept univoque.

Le Pôle de Dakar (UNESCO/BREDA) a traité les enquêtes auprès des ménages dans 16 pays d'Afrique subsaharienne, ce qui donne une vue générale légèrement plus précise des dépenses d'éducation. Les analyses ont porté sur deux volets : d'une part, sur les dépenses relatives à l'éducation en faveur des enfants scolarisés du ménage, dépenses qui pouvaient être liées au revenu et aux caractéristiques du ménage et d'autre part, sur les dépenses relatives à l'éducation par enfant, et donc par niveau d'enseignement.

Tableau 7

CADRE CONCEPTUEL POUR CLASSER LES DÉPENSES DES MÉNAGES POUR L'ÉDUCATION

	CARACTÉRISTIQUES DES DÉPENSES		TYPES DE DÉPENSE
Dépenses considérées comme dépenses des ménages pour l'éducation	Paiements aux établissements scolaires publics et privés	Dépenses pour des activités scolaires	Frais d'inscription ou tout autre frais de scolarité dans une école publique ou privée <ul style="list-style-type: none"> Frais scolaires, cotisations et contributions à l'école ou à l'association de parents, obligatoires ou non Frais d'inscription aux examens
		Dépenses pour des services complémentaires	<ul style="list-style-type: none"> Pour des internats, des résidences universitaires Cantines et restaurants scolaires Transport scolaire (aller-retour)
	Achats nécessaires pour fréquenter un établissement scolaire	Dépenses directes liées à la fréquentation scolaire	<ul style="list-style-type: none"> Uniformes Manuels scolaires Fournitures scolaires Vêtements de sport Transport scolaire payant
	Achats de services éducatifs complémentaires		<ul style="list-style-type: none"> Cours particuliers Classes spéciales
Dépenses non considérées comme dépenses des ménages pour l'éducation	Dépenses supplémentaires liées à la fréquentation scolaire		<p>Dépenses :</p> <ul style="list-style-type: none"> Logement en-dehors de la maison familiale Repas consommés en-dehors du cadre scolaire Autre transport que le transport payant Pratique d'un sport <p>Achats :</p> <ul style="list-style-type: none"> Autres livres éducatifs que ceux requis par les établissements scolaires Jeux éducatifs Vélo, moyen de transport Informatique

Source : Préparé par les auteurs.

De façon générale, entre 2001 et 2008, la dépense d'éducation moyenne du ménage, en proportion de ses dépenses totales, était de 4,4 %. Cette proportion, cependant, peut varier considérablement selon le pays, allant de 1,2 % au Tchad à 15,3 % au Bénin (voir **Tableau 8**). Dans certains pays, les chiffres peuvent s'appliquer à une période antérieure à l'introduction de l'enseignement sans frais de scolarité.

Des différences par niveau de revenu montrent également comment la situation peut varier selon le pays. La proportion de dépenses d'éducation n'était pas systématiquement supérieure pour les 20 % de ménages les plus riches comparés aux 40 % les plus pauvres. Cependant, les variations dans les revenus signifient des différences marquées dans les montants dépensés : 4 % des dépenses dans les familles plus riches représentent un montant réel bien supérieur par rapport aux 4 % dépensés par les familles avec un revenu inférieur.

Une grande différence dans les dépenses d'éducation peut également être observée entre les familles. Ceci est principalement dû au nombre d'enfants dans le ménage qui sont scolarisés, au niveau d'enseignement des enfants et au type d'établissement (public ou privé) dans laquelle ils sont inscrits. Les moyennes par pays, même pour les groupes les plus homogènes, cachent ces différences marquées. Une enquête auprès des ménages, menée par l'IIPE, auprès de 79 ménages avec des enfants à l'école primaire au Burkina Faso, montre que la dépense moyenne par ménage était

de 6 114 CFA (environ 13 \$ US). Cependant, seulement un quart des familles dépasse cette moyenne. En fait, toutes les familles ne « consomment » pas l'éducation de la même manière et des différences peuvent être observées dans le type de dépense en fonction du revenu du ménage.

Les dépenses par les familles à haut et à bas niveau de revenu

Les familles ayant les revenus les moins élevés dépensent plus pour le matériel et les fournitures scolaires – près de 50 % de toutes leurs dépenses consacrées à l'éducation – et moins pour les frais de scolarité (voir **Tableau 9**). L'éducation des enfants, dans les familles aux revenus les moins élevés, est souvent limitée à l'école primaire et atteint rarement les niveaux supérieurs d'enseignement. Les enfants de ces familles ont également tendance à s'inscrire dans les écoles publiques ou communautaires où les frais de scolarité, les frais d'inscription et les cotisations aux associations de parents sont moins élevés. Les dépenses d'éducation dans les familles pauvres concernent donc principalement des postes obligatoires, tels que le matériel nécessaire pour suivre les cours et les fournitures scolaires.

Les familles les plus riches dépensent plus pour les frais de scolarité, probablement parce qu'elles ont des enfants inscrits dans l'enseignement secondaire ou supérieur et parce qu'elles ont tendance à envoyer leurs enfants dans des écoles privées. Ces familles dépensent également plus pour des postes autres que les frais de scolarité et de fournitures scolaires, tels que le tutorat ou les cours spéciaux.

Tableau 8

DÉPENSES DES MÉNAGES CONSACRÉES À L'ÉDUCATION (EN %) PAR QUINTILE DE REVENU, ANNÉE LA PLUS RÉCENTE

	PAYS	POURCENTAGE DES DÉPENSES CONSACRÉES À L'ÉDUCATION PAR RAPPORT AUX DÉPENSES TOTALES					
		1 ^{er} quintile (les 20 % les plus pauvres)	2 ^e quintile	3 ^{ème} quintile	4 ^{ème} quintile	5 ^{ème} quintile (les 20 % les plus riches)	Moyenne pondérée
PIB par habitant < 1 000 \$ PPA	Sierra Leone (2003)	4,8	3,7	3,7	5,3	9,0	5,5
	Niger (2005)	2,8	2,0	2,4	3,0	7,5	3,5
	Malawi (2004)	1,1	1,2	1,1	1,5	2,7	1,5
PIB par habitant entre 1 000-3 000 \$ PPA	Bénin (2003)	7,8	14,4	15,4	19,3	22,2	15,3
	Zambie (2004)	11,3	4,8	4,7	5,0	4,9	6,3
	Cameroun (2001)	3,8	4,9	5,7	7,2	8,1	5,7
	Madagascar (2001)	4,0	5,0	5,2	6,7	6,9	5,6
	Mali (2006)	9,6	7,0	4,9	2,8	2,5	5,4
	Côte d'Ivoire (2002)	4,7	4,2	5,0	5,9	6,7	5,2
	Nigéria (2003)	7,3	3,9	3,5	2,7	2,1	3,9
	Burkina Faso (2007)	3,5	2,7	2,9	3,4	4,9	3,5
	République-Unie de Tanzanie (2007)	2,8	2,1	1,8	1,9	2,2	2,3
	Rwanda (2005)	1,2	1,3	1,7	2,3	2,9	1,7
Tchad (2001)	1,7	1,1	1,0	0,9	0,9	1,2	
PIB par habitant > 3 000 \$ PPA	Gabon (2005)	1,9	2,7	3,0	3,7	4,0	2,8
	Congo (2005)	0,8	1,2	1,4	1,8	2,3	1,5
	Moyenne (16 pays)	4,3	3,9	4,0	4,6	5,6	4,4

Note : Les pays sont classés en ordre décroissant sur base de la moyenne pondérée des dépenses des ménages exprimées en pourcentage des dépenses totales.
Source : Base de données du Pôle de Dakar (UNESCO-BREDA).

Tableau 9**DISTRIBUTION DES DÉPENSES DES MÉNAGES CONSACRÉES À L'ÉDUCATION PAR NIVEAU DE REVENU, ANNÉE LA PLUS RÉCENTE**

PAYS	DÉPENSES DES MÉNAGES POUR L'ÉDUCATION PAR TYPE DE DÉPENSES (EN %) ET PAR QUINTILE DE REVENU								
	Frais de scolarité			Matériel et fournitures scolaires			Autres dépenses		
	Les 40 % les plus pauvres	Les 40 % du milieu	Les 20 % les plus riches	Les 40 % les plus pauvres	Les 40 % du milieu	Les 20 % les plus riches	Les 40 % les plus pauvres	Les 40 % du milieu	Les 20 % les plus riches
Burkina Faso (2007)	55	61	64	42	34	23	2	5	13
Côte d'Ivoire (2002)	16	20	43	78	65	29	6	15	28
Madagascar (2001)	42	33	40	54	56	27	4	11	33
Malawi (2004)	5	8	9	49	37	34	47	56	57
Mauritania (2008)	46	49	64	43	34	27	11	17	10
Niger (2005)	12	22	58	72	60	31	15	18	11
Rwanda (2005)	53	48	58	26	31	19	21	21	23
Sierra Leone (2003)	20	18	17	52	41	30	28	42	53
Tanzanie (2007)	77	71	74	22	25	23	1	3	3
Moyenne (9 pays)	36	37	48	49	43	27	15	21	26

Source : Pôle de Dakar (UNESCO-BREDA), données obetnu des plusieurs enquêtes menées auprès des ménages.

Tableau 10**DÉPENSES MOYENNES (EXPRIMÉES EN MONNAIE LOCALE) DES MÉNAGES POUR L'ÉDUCATION PAR ENFANT AU GHANA, 2007**

		FRAIS DE SCOLARITÉ OU COTISATIONS À L'ASSOCIATION DE PARENTS	REPAS SCOLAIRES ET INTERNAT	MANUELS ET FOURNITURES SCOLAIRES	UNIFORMES ET VÊTEMENTS DE SPORT	TRANSPORT SCOLAIRE (ALLER-RETOUR)	COURS PARTICULIERS, COURS SPÉCIAUX	TOTAL
Établissement public	Préprimaire	3,6*	24,9	1,1	3,7	1,0	0,8	35,1
	Primaire	4,1*	28,3	4,2	5,3	1,2	2,4	45,5
	Secondaire – 1 ^{er} cycle	10,5*	45,0	9,5	7,4	4,4	8,8	85,6
	Secondaire – 2 ^e cycle	128,4	104,8	37,4	12,8	27,6	27,2	338,2
	Professionnel/technique	85,6	93,7	23,7	11,3	15,5	10,5	240,3
	Formation des enseignants	133,5	95,3	57,0	15,7	14,7	6,7	322,8
	Université	433,1	334,3	159,7	7,1	71,8	5,4	1 011,4
Post-secondary technical education	196,6	218,6	129,4	7,8	44,2	22,8	619,4	
Établissement privé	Préprimaire	48,3	54,5	5,5	8,7	15,4	4,0	136,4
	Primaire	63,1	66,6	16,0	10,7	16,3	16,2	188,8
	Secondaire – 1 ^{er} cycle	94,6	86,1	26,8	12,6	19,0	29,5	268,5
	Secondaire – 2 ^e cycle	238,8	105,2	41,0	14,8	25,1	23,9	448,7
	Professionnel/technique	211,6	100,4	68,6	11,7	57,2	1,7	451,1
	Enseignement supérieur	605,7	411,1	194,1	8,1	138,7	0,0	1 357,8

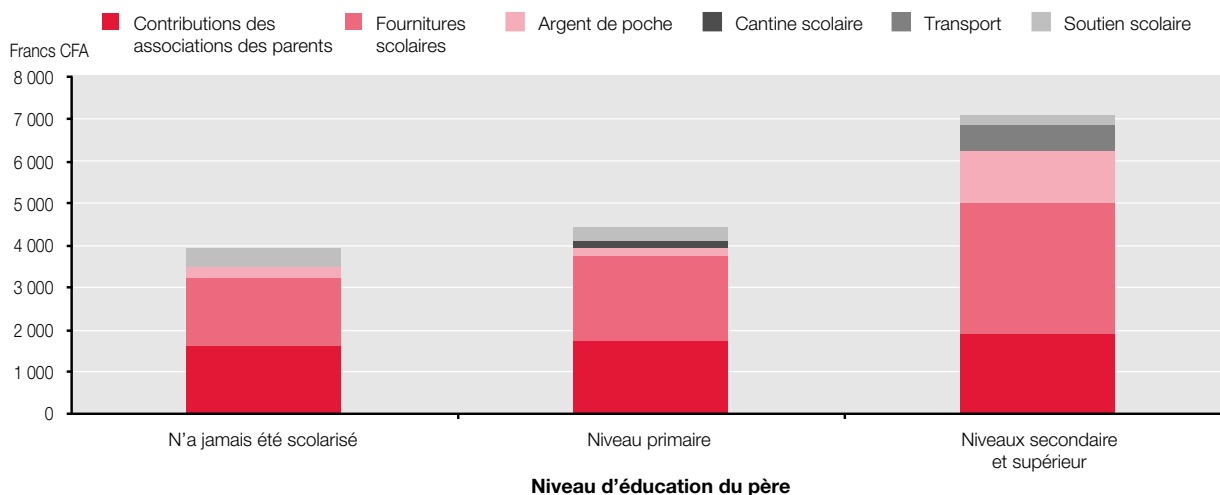
Notes : Ces estimations ne tiennent pas compte des effets de la suppression des frais de scolarité au début de l'année scolaire 2006. Les frais de scolarité supprimés en 2006 sont marqués d'un *. Les niveaux d'enseignement ne se basent pas sur la CITE. Les estimations pour 2007 se basent sur des données provenant de la 5^e édition de l'Enquête sur le niveau de vie au Ghana (2004-2005).
Source : IPE, sur base de données de l'Enquête sur le niveau de vie au Ghana, Agence de Statistique du Ghana.

INFLUENCE DES PARENTS SUR LES NIVEAUX D'ÉDUCATION

Des caractéristiques autres que le revenu du ménage influencent également les montants dépensés par les familles en matière d'éducation. Le niveau d'éducation des parents semble avoir une influence sur ces dépenses (voir le **Graphique 38**). Il semble logique que certaines dépenses fixes, telles que les cotisations aux associations de parents, soient indépendantes des caractéristiques du ménage. A l'opposé, d'autres dépenses – par exemple, les fournitures scolaires et l'argent de poche – peuvent varier selon la famille

Graphique 38

DÉPENSES PAR ÉLÈVE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE EN FONCTION DU NIVEAU D'ÉDUCATION DU PÈRE, BURKINA FASO, 2009



Note : Données basées sur une enquête auprès de 79 familles.
Source : UNESCO-IIEP.

Les facteurs affectant la dépense du ménage

Certaines enquêtes auprès des ménages menées par des organisations statistiques nationales, montrent les dépenses des ménages, par enfant, ainsi que par niveau d'éducation et catégorie d'établissement. Un exemple notable est la Ghana Living Standard 5, Survey 5, mené en 2004-2005. Les estimations de cette enquête ont été basées sur 12 000 enfants scolarisés, parmi lesquels 2 800 étaient dans une école privée (voir **Tableau 10**). La taille de l'échantillon fournit des statistiques de bonne qualité.

La dépense moyenne d'un ménage par élève, augmente avec le niveau d'enseignement, pour pratiquement toutes les sortes de dépenses. A partir d'une moyenne des dépenses pour un ménage, par enfant, de 45 Ghana Cedis (GHC)⁵⁷ pour l'école primaire publique, la dépense double pratiquement pour le premier cycle de l'école secondaire, puis augmente à 7 fois le coût du premier cycle dans le second cycle de l'école secondaire et est 20 fois plus grande pour l'enseignement supérieur (par rapport à l'enseignement primaire). Cette expansion est principalement due aux frais de scolarité mais également à l'augmentation des dépenses nécessaires pour les niveaux d'enseignement supérieurs.

Les familles avec des enfants à l'école privée paient évidemment plus de frais de scolarité, en particulier, pour les niveaux supérieurs

d'enseignement. Mais les familles qui ont choisi l'école privée, dépensent également plus pour d'autres postes. Dans l'ensemble, il a été estimé que les familles qui avaient un enfant inscrit à l'école privée au Ghana, en 2007, dépensaient plus pour l'éducation, précisément, entre 100 et 300 GHC en plus.

Cette tendance à voir des dépenses supérieures du ménage plus élevées en fonction d'un niveau supérieur d'éducation et pour une scolarité dans le privé, semble être exacte lorsqu'elle est basée sur la dépense du ménage par enfant. Cependant, l'image change lorsque les données sont examinées du point de vue de l'ensemble des ménages.

On estime qu'au Ghana en 2007, un plus grand nombre d'enfants se trouvaient à l'école primaire ou à l'école publique. Cette situation a conduit à de nouveaux changements par rapport au niveau d'enseignement et au type d'école. Le **Tableau 11** présente essentiellement la même situation que le **Tableau 10**, mais montre que les dépenses du ménage pour les enfants à l'école publique étaient deux fois inférieures à celles pour les enfants à l'école privée ou que les dépenses pour l'école primaire – publique ou privée – représentaient environ un tiers des dépenses d'éducation totale du ménage.

⁵⁷ La devise (monétaire) du Ghana : en 2007 1 \$ US = 0,936 GHC

Ces données montrent également l'impact relatif de la suppression des frais de scolarité pour l'éducation publique (chiffres avec un astérisque). Dans un contexte d'éducation publique gratuite, les dépenses d'éducation publique comprennent une petite partie des dépenses d'éducation totales du ménage.

4.4 LA SUPPRESSION DES FRAIS DE SCOLARITÉ POUR LES ÉCOLES PRIMAIRES

Les dépenses consacrées à l'éducation peuvent lourdement peser sur les familles ayant des petits budgets. Dans une étude menée par l'IIPE sur le coût de l'éducation pour les ménages au Burkina Faso, 48 parents sur 79 ont rapporté qu'il leur était difficile à très difficile de payer les frais de scolarité.

Le coût de la scolarité peut pousser certaines familles à ne pas envoyer tous ou certains de leurs enfants à l'école. C'est la première raison avancée par les familles pour expliquer pourquoi leurs enfants ne sont pas inscrits à l'école, la deuxième raison étant l'absence d'école à proximité de chez eux. Une réaction forte aux frais de scolarité a été observée chez les familles dans un certain nombre de pays d'Afrique subsaharienne. L'introduction des frais de scolarité, dans les années 1990, a été suivie par une période de stagnation en termes d'indicateurs d'éducation, alors que la suppression

de ces frais a conduit à une augmentation immédiate du taux de scolarisation. Par exemple, après avoir progressivement institué une éducation sans frais de scolarité, la République-Unie de Tanzanie a vu une augmentation de 26 points de pourcentage dans son taux net de scolarisation, au cours des cinq années, entre 2002 et 2006. Des impacts significatifs sur la scolarisation ont également été observés en Ethiopie, au Malawi, Mozambique et dans la plupart des pays ayant introduit la scolarité sans frais.

La réduction des dépenses scolaires peut, de ce fait, forcer les politiques publiques à favoriser la fréquentation scolaire chez les enfants de familles modestes. Du point de vue de l'EPU, les frais de scolarité et autres frais scolaires demandés directement aux parents peuvent maintenant être considérés comme un frein aux inscriptions et présenter une barrière financière à la scolarisation des enfants. Une éducation de tous les enfants signifie également éduquer les enfants des familles les plus pauvres pour qui les questions de frais de scolarité constituent un facteur important dans la prise de décision.

Pour faciliter et permettre la scolarisation de tous les enfants, de nombreux pays d'Afrique subsaharienne ont déjà adopté des mesures visant à supprimer les frais de scolarité. Les gouvernements prennent en charge les frais de fonctionnement des écoles, qui avant

Tableau 11

DÉPENSES AGRÉGÉES (EXPRIMÉES EN MONNAIE LOCALE, EN MILLIERS D'UNITÉS) DES MÉNAGES POUR L'ÉDUCATION AU GHANA, 2007

		FRAIS DE SCOLARITÉ OU COTISATIONS À L'ASSOCIATION DE PARENTS	REPAS SCOLAIRES ET INTERNAT	MANUELS ET FOURNITURES SCOLAIRES	UNIFORMES ET VÊTEMENTS DE SPORT	TRANSPORT SCOLAIRE (ALLER-RETOUR)	COURS PARTICULIERS, COURS SPÉCIAUX	TOTAL
Établissement public	Préprimaire	3 520 *	24 449	1 105	3 620	957	815	34 466
	Primaire	11 872 *	81 354	12 028	15 326	3 471	6 854	130 905
	Secondaire – 1 ^{er} cycle	10 177 *	43 776	9 266	7 195	4 297	8 585	83 296
	Secondaire – 2 ^e cycle	49 059	40 052	14 272	4 886	10 540	10 404	129 213
	Professionnel/technique	1 565	1 714	434	206	283	192	4 394
	Formation des enseignants	3 495	2 496	1 493	410	384	174	8 452
	Université	39 099	30 182	14 422	643	6 482	488	91 316
	Enseignement supérieur technique	5 660	6 295	3 726	226	1 273	657	17 837
	Autre enseignement supérieur	3 027	612	612	470	213	62	4 996
	Sous-total public	127 474	230 930	57 358	32 982	27 900	28 231	504 875
Établissement privé	Préprimaire	15 846	17 882	1 798	2 867	5 040	1 323	44 756
	Primaire	35 917	37 892	9 089	6 089	9 273	9 199	107 459
	Secondaire – 1 ^{er} cycle	17 932	16 333	5 079	2 388	3 595	5 584	50 911
	Secondaire – 2 ^e cycle	9 606	4 231	1 649	593	1 007	961	18 047
	Professionnel/technique	1 223	580	396	68	331	10	2 608
	Supérieur	10 504	7 129	3 366	141	2 406	0	23 546
	Sous-total privé	91 028	84 047	21 377	12 146	21 652	17 077	247 327
Total	218 502	314 977	78 735	45 128	49 552	45 308	752 202	

Notes : Ces estimations ne tiennent pas compte des effets de la suppression des frais de scolarité au début de l'année scolaire 2006. Les frais de scolarité supprimés en 2006 sont marqués d'un *. Les niveaux d'enseignement ne se basent pas sur la CITE. Les estimations pour 2007 se basent sur des données provenant de la 5^e édition de l'Enquête sur le niveau de vie au Ghana (2004-2005).
Source: IIPE, sur base de données de l'Enquête sur le niveau de vie au Ghana, Agence de Statistique du Ghana.

étaient assurés par les contributions des parents ou des associations de parents. Ces politiques ont été encouragées par les partenaires dans les politiques de développement. En 2005, la Banque mondiale, conjointement avec l'UNICEF, a lancé l'Initiative de suppression des frais de scolarité (IAFS).

Les autorités publiques doivent également déterminer quels frais elles souhaitent réduire ou supprimer. La mesure-clé de suppression doit certainement concerner les frais payés par les familles aux écoles, aux associations de parents ou aux comités de gestion de l'école. Ces dépenses des parents, ayant pour but de couvrir les coûts matériels de fonctionnement d'une école et quelquefois de rémunérer les salaires des enseignants, sont en réalité des frais d'inscriptions. Dans la plupart des pays africains, les premières mesures prises sont celles destinées à éliminer ces frais. Mais d'autres mesures sont également prises pour fournir des manuels scolaires, subventionner des repas à l'école ou fournir une aide directe aux familles.

Les politiques de réduction des frais de scolarité pour les familles doivent également déterminer si celles-ci doivent prendre en compte toutes les familles, les familles les plus pauvres, celles qui vivent dans une région géographique particulière généralement jugée défavorisée, ou celles vivant dans des zones où le taux de scolarisation est inférieur à la moyenne nationale. On peut observer que les politiques mises en œuvre ces dernières années, ont porté sur l'élimination des frais de scolarités dans les écoles publiques et sur la fourniture de manuels scolaires gratuits pour tous les enfants. Les politiques relatives aux repas à l'école ciblent souvent des zones géographiques spécifiques.

Les mesures pour une scolarité gratuite peuvent immédiatement être mises en œuvre dans toutes les écoles primaires ou introduites graduellement à partir du Grade 1. Le Malawi et l'Ouganda, qui ont été parmi les premiers pays africains à adopter de telles politiques, ont choisi de supprimer les frais de scolarité, immédiatement et simultanément pour toutes les classes de l'école primaire. D'autres pays, tels que le Lesotho et la République-Unie de Tanzanie, ont décidé d'introduire progressivement des mesures de suppression des frais de scolarité, empêchant ainsi une brusque augmentation du taux de scolarisation.

Les dépenses du gouvernement, remplaçant celles des familles, prennent souvent la forme de subventions ou de bourses par élève, afin de couvrir les dépenses de fonctionnement qui sont gérées au niveau local, par chaque école. Dans certains pays, tels que le Bénin, une subvention est attribuée à chaque classe et ne couvre que les dépenses matérielles. A nouveau, au Bénin, le gouvernement a pris directement en charge les enseignants sous contrat local qui étaient précédemment rémunérés par les parents. Les enseignants sous contrat ont été progressivement intégrés dans l'ensemble des travailleurs sous contrat du gouvernement. Au Tchad, une prise en charge partielle du salaire des enseignants de la communauté locale a été mise en œuvre par l'intermédiaire de la Fédération des parents et, de ce fait, n'a pas altéré le rôle d'employeur joué par les associations de parents.

Des problèmes sont apparus dans la mise en place des mécanismes de financement pour remplacer les frais payés auparavant par les parents. En particulier, les gouvernements ont appliqué des délais importants dans la libération des fonds publics, ce qui a poussé les écoles, ayant des coffres vides, à demander aux parents de contribuer financièrement. La gestion des fonds publics par les directeurs d'école peut aussi mener à une diminution de la participation de la communauté locale dans la gestion des écoles.

4.5 LES ÉCOLES PRIVÉES

La question des écoles privées en Afrique, comme dans les autres régions du monde peut être examinée sous différents angles. Les écoles privées peuvent contribuer à l'éducation des enfants et, de ce fait, s'associer aux efforts des gouvernements par l'intermédiaire du système scolaire public. Dans le contexte d'une population importante et de ressources financières limitées en Afrique subsaharienne, les gouvernements ne sont pas en mesure de fournir suffisamment de fonds pour éduquer tous les enfants dans des conditions favorables. De ce fait, la scolarisation par des opérateurs privés offre la possibilité d'atténuer la pression sur les budgets d'éducation du gouvernement et d'augmenter l'offre générale de services éducatifs.

Du point de vue des parents, les écoles privées offrent une alternative au système scolaire public. Les décisions familiales concernant le choix de l'école où envoyer les enfants peuvent être influencées par des raisons religieuses, des traditions familiales, la discipline, la qualité de l'instruction et quelquefois, la langue de l'enseignement. L'inscription dans une école privée signifie souvent une augmentation des dépenses, sous la forme de frais d'inscription et de frais de scolarité. Les familles qui choisissent une école privée, acceptent donc de dépenser plus pour l'éducation de leurs enfants, parce ce que la qualité de l'enseignement répond à leurs attentes.

Les écoles privées ne constituent pas une catégorie uniforme et présentent souvent divers cadres éducatifs. Les quatre écoles brièvement décrites dans l'**Encadré 7** ne donnent qu'une image instantanée de la diversité des écoles privées au Cameroun, concernant leurs élèves et les familles, les motifs liés à leur création et leur niveau de ressources financières.

En parallèle aux écoles publiques et privées, le développement des écoles communautaires a été observé dans de nombreux pays (par ex. Tchad, Mali et Togo). Celles-ci répondent à un besoin collectif d'éducation qui n'est pas garanti par le système scolaire public, en particulier dans les zones rurales. Souvent créées sans que le gouvernement ne soit averti et sans moyens à portée de main, ces écoles recrutent dans les communautés locales, des enseignants ayant des qualifications, mêmes limitées. Les écoles communautaires sont graduellement reconnues par les ministères de l'éducation. Au Togo, un statut spécifique leur a été attribué (*Écoles d'Initiative Locale*) afin de donner une structure légale à ces initiatives locales.

Les écoles non-publiques montrent une typologie qui semble inclure une variété d'établissements opposés – écoles religieuses et laïques,

EXEMPLES D'ÉCOLES PRIVÉES AU CAMEROUN

Collège Vogt (École secondaire catholique): Créé en 1951, c'était la première école privée catholique du secondaire du pays. Ce grand établissement (2 050 élèves), près du centre-ville de Yaoundé, a subi d'importantes rénovations grâce à l'accompagnement d'expatriés proches de l'Eglise. Le collège recrute des élèves dans la classe moyenne, qui a une perception positive de cette école. Avec un financement de 80 000 CFA par élève pour le premier cycle et 90 000 CFA pour le second cycle, l'établissement a un budget total de 200 millions de CFA, ce qui le rend certainement financièrement à l'aise et indépendant. Les prêtres qui gèrent l'établissement ont à la fois en charge l'éducation et le financement. Ils sont favorables à la modernisation des locaux et à l'acquisition de nouvelles technologies. Le corps enseignant comprend principalement des enseignants temporaires et des enseignants remplaçants qui sont rémunérés 1 500 CFA de l'heure, en plus de leur emploi régulier dans des écoles publiques primaires et secondaires. Ceci permet de leur assurer un salaire mensuel normal et tout à fait confortable.

École franco-arabe de Maroua (École primaire islamique): Dans un quartier près du centre-ville de Yaoundé, avec ses petites rues et ses commerces familiaux, cette école, créée il y a longtemps, au temps de la période coloniale, est située près de la mosquée. Relativement petite, avec quatre salles de classe autour d'une grande cour carrée centrale utilisée pour les récréations, l'école n'accueille que 176 élèves. La plupart viennent du quartier, issus de grandes familles «traditionnellement sans éducation», aux moyens modestes, qui ne comprennent pas pourquoi elles doivent payer des frais de scolarité, bien que ceux-ci soient minimums. Selon elles, le gouvernement devrait toujours avoir la responsabilité de l'éducation en langue arabe. Faisant face à une détérioration de la situation financière, avec plusieurs mois d'arriérés, il semble que la Directrice, consciente de l'appauvrissement de l'école, attende une subvention du ministère. «Les parents paient quand ils le peuvent», dit-elle. Les contributions des familles sont irrégulières et sont immédiatement utilisées pour acheter des craies ou des petites fournitures. Les subventions du ministère sont utilisées pour rémunérer les enseignants, une fois par an seulement.

Collège Matamfen (École secondaire laïque): C'est un exemple typique d'établissement géré de main ferme par un fondateur individuel, un véritable patron de petite entreprise, qui s'efforce à une bonne gestion mais également à une bonne éducation. Il aurait adoré être lui-même enseignant. Le nom de cette école signifie «mère du père du chef» et son slogan, «le temple du savoir», est imprimé sur les T-shirts que portent la plupart des élèves. Tout ceci a pour but de forger une identité de groupe. Située au centre-ville de Yaoundé, l'établissement a ouvert ses portes en 1976 avec 500 élèves et en accueille aujourd'hui environ 1 700. C'est un signe de son succès, tout comme l'espace réduit en raison du besoin physique d'extension. Cependant, l'école ne peut augmenter ses capacités qu'en ajoutant un nouvel étage à l'immeuble. Principalement école commerciale dans ses premières années, le collège s'est progressivement réorienté pour offrir un enseignement dans d'autres domaines, plus variés. La branche technique-commerce forme 450 élèves d'origine plutôt modeste, dont les études les ont menés à un diplôme professionnel (*Certificat d'aptitude professionnelle (C.A.P.)*) coûtant 55 000 CFA ou à un baccalauréat général (*Bac G*) coûtant 70 000 CFA. La majorité des élèves (qui sont pour la plupart, des jeunes filles et des enfants de domestiques) suivent des cours de premier et de deuxième cycle général. Alors que l'investissement initial pour démarrer l'école avait été une lourde charge pour son fondateur, l'établir aujourd'hui serait encore plus difficile en raison de la valeur actuelle de la terre. Les enseignants sont rémunérés 80 000 CFA par mois sur 12 mois, légèrement moins que ce qu'ils gagneraient dans le système scolaire public. Comme l'a dit un enseignant, conscient de la qualité de son travail, «Nous avons un patron prêt à hurler si le travail n'est pas bien fait. Dans le système public, les élèves ne bénéficient pas de la même rigueur». Le fondateur dit «Je n'ai pas besoin de faire de publicité. Ce sont les élèves et leurs parents qui la font. Ils jugent mes actes». Son souci est de pouvoir attribuer des bourses aux meilleurs élèves afin qu'ils n'aillent pas dans le système public, et également de mieux établir la réputation de son établissement.

École PNEU (Parents National Educational Union – Union nationale des parents pour l'éducation) (école de la communauté anglophone): Située dans une banlieue de Yaoundé, cette école primaire avec des classes de préprimaire a été fondée en 1976, par un groupe de parents anglophones. Ces parents, originaires de la région du nord-ouest du pays, ont formé une association. Ils ont acheté une terre, financé la construction de l'école et financé son expansion au cours des années. Notamment, une nouvelle construction est actuellement en cours. L'école reçoit de nombreux soutiens, à la fois par l'association des parents la finançant, PNEU, et par les parents des enfants actuellement inscrits (APE). Très demandée, malgré l'existence d'écoles publiques anglophones à Yaoundé, l'école reçoit 711 élèves, 239 en préprimaire et 472 en primaire. Les enfants sont principalement originaires de familles assez aisées mais pas uniquement. Le Directeur, ami du Président du Conseil d'administration qui est très informé, assure que son école utilise des méthodes d'enseignement motivantes et efficaces. Les résultats parlent d'eux-mêmes – le taux de réussite est de 100 %. Les parents paient des frais de scolarité de 80 000 CFA et paient pour les manuels scolaires et les uniformes. Les 43 enseignants de l'école sont rémunérés environ 70 000 CFA par mois et sont employés par la PNEU. Bien que l'école ne soit pas bénéficiaire, elle se porte bien et a reçu même une subvention de 3 millions CFA par an du gouvernement. Assez critique à l'égard du programme de niveau primaire officiel, le Directeur forme les enseignants du primaire à enseigner une matière ou à gérer une classe et il essaie différentes expériences, comme par exemple, que différents enseignants soient dans la même salle de classe.

Source: Basé sur les extraits de R. Djamé (2000).

écoles rurales et urbaines, écoles complémentaires aux écoles publiques, écoles communautaires ou d'initiative individuelle, écoles à but lucratif ou non lucratif, certaines visant les classes moyennes urbaines, d'autres visant les familles désavantagées, etc. D'autres contrastes apparaissent concernant les frais de scolarité. Certaines écoles demandent des frais de scolarité élevés et bénéficient d'une certaine affluence, alors que d'autres fonctionnent avec des ressources financières très limitées. Enfin, on trouve des écoles non publiques très bien organisées et réussissant académiquement, ainsi que des écoles non publiques avec de mauvaises performances, fonctionnant dans de très mauvaises conditions financières.

L'augmentation du taux de scolarisation dans les écoles privées

La proportion des enfants inscrits dans une école privée est extrêmement variable, allant d'un pourcentage faible au Burundi, Afrique du Sud, République-Unie de Tanzanie et Zambie, à plus de 30% au Tchad, Congo, Mali et Togo, en 2008 (voir le **Graphique 39**). Dans ces derniers pays, les écoles communautaires jouent un rôle particulier dans l'offre de services éducatifs.

Le nombre d'écoles privées est en augmentation dans de nombreux pays, tant pour l'enseignement primaire que pour le secondaire. Dans les 28 pays indiqués dans le **Graphique 40**, la proportion des écoles

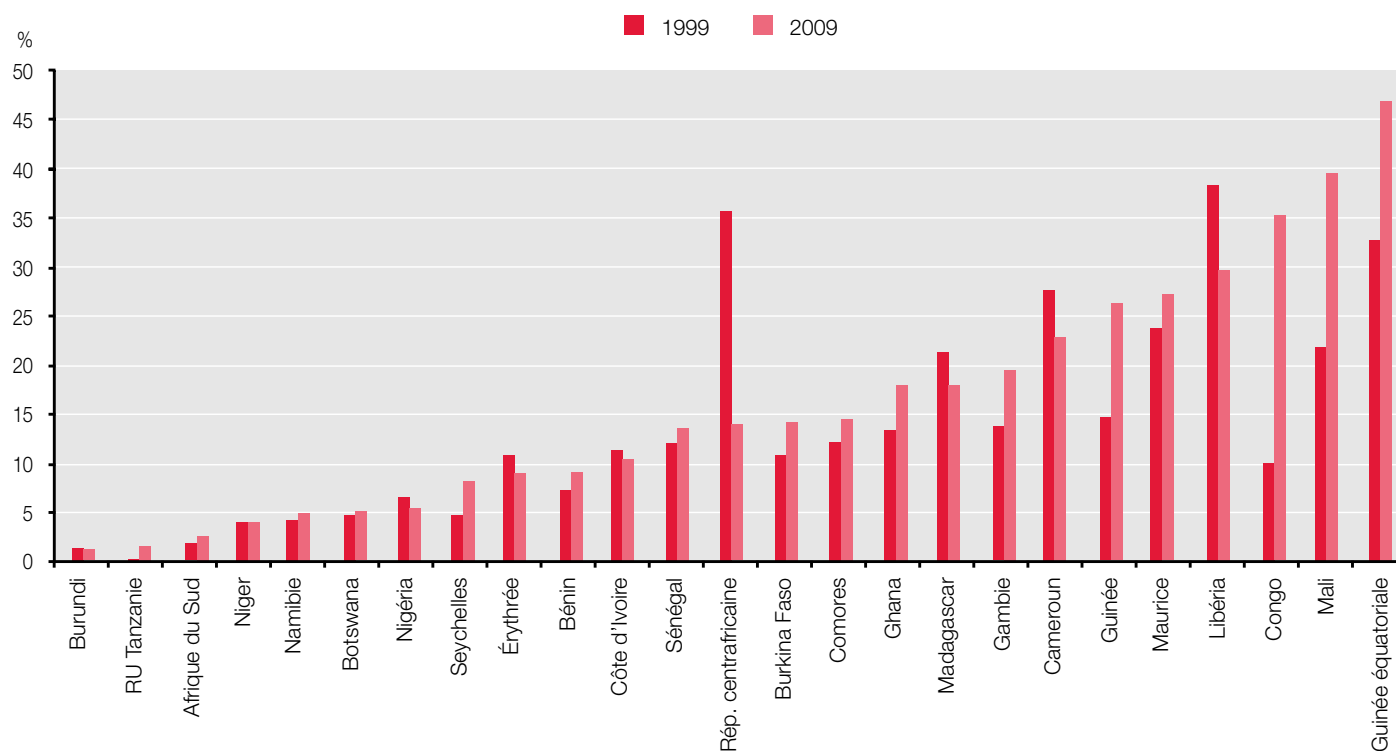
privées dans l'enseignement primaire est passée de 9% à 9.9% entre 2000 et 2008. Elle a augmenté de façon notable dans environ 10 pays et a diminué de façon significative dans 4 pays (Cameroun, Côte d'Ivoire, Guinée Equatoriale et Madagascar).

Le développement des écoles privées a également été observé dans l'enseignement secondaire. De 2000 à 2008, 19 des 24 pays du Graphique 40 ont vu une augmentation de la proportion des enfants inscrits en école privée pour l'enseignement secondaire. En 2008, la proportion était particulièrement élevée, dépassant 40% au Burkina Faso, aux Comores et en Ouganda et 50% au Libéria et à Maurice.

Le développement de l'enseignement privé peut également être le miroir du fonctionnement déficient des écoles publiques. À tout le moins, c'est perçu comme tel par certaines familles, en particulier celles vivant dans les zones urbaines. D'après celles-ci, les écoles publiques sont de trop grande taille, ont des classes surpeuplées, souffrent d'une mauvaise discipline et d'un manque de rigueur du corps enseignant. Cette perception conduit les familles ayant des moyens financiers, c'est-à-dire celles des classes moyennes et supérieures urbaines, à chercher une alternative jugée meilleure pour l'avenir de leurs enfants. Les écoles privées qui ont une approche plus commerciale et ont pu trouver sans problème un public conscient des manquements observés dans les écoles publiques.

Graphique 39

POURCENTAGE DES EFFECTIFS SCOLAIRES DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE PRIVÉ EN AFRIQUE SUBSAHARIENNE, 1999 ET 2009 OU ANNÉE LA PLUS RÉCENTE

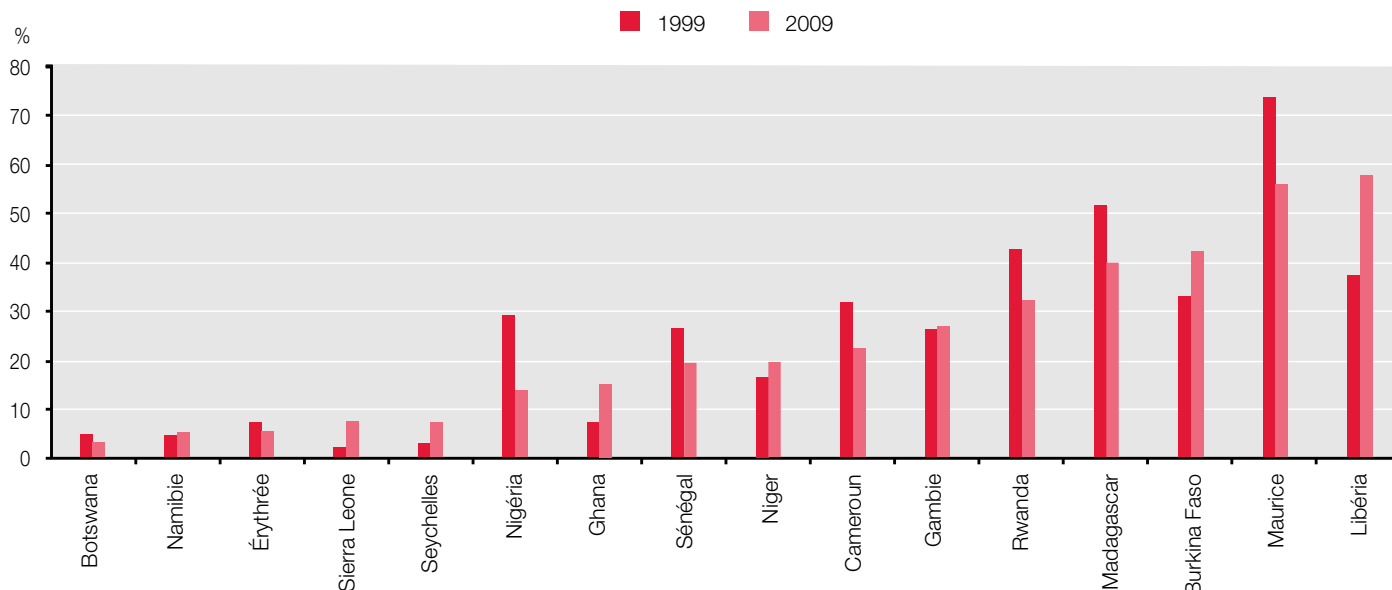


Notes: Sont inclus les établissements scolaires privés qui dépendent du gouvernement (dont 50% des frais de fonctionnement sont assurés par le gouvernement) et les établissements privés indépendants. Voir le glossaire pour une définition plus précise des établissements privés.

Source: Institut de statistique de l'UNESCO, Tableau statistique A2.

Graphique 40

POURCENTAGE DES EFFECTIFS SCOLAIRES DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE PRIVÉ EN AFRIQUE SUBSAHARIENNE, 1999 ET 2009 OU ANNÉE LA PLUS RÉCENTE



Notes: Sont inclus les établissements scolaires privés qui dépendent du gouvernement (dont 50% des frais de fonctionnement sont assurés par le gouvernement) et les établissements privés indépendants. Voir le glossaire pour une définition plus précise des établissements privés.

Source: Institut de statistique de l'UNESCO, Tableau statistique A2.

Si la classe moyenne urbaine continue à délaisser les écoles publiques, il est vraisemblable que de grandes inégalités structurelles se développent entre d'une part, les écoles publiques qui manquent de fonds et qui sont concentrées dans les zones rurales et s'adressent aux familles avec des revenus modestes) et d'autre part, les écoles privées qui fonctionnent dans un marché fortement segmenté d'un point de vue socio-économique et qui concernent des familles à la recherche d'une éducation de meilleure qualité pour leurs enfants.

4.6 LE PARTENARIAT PUBLIC-PRIVÉ

La grande diversité des types de partenariats public-privé a plusieurs causes: des contraintes importantes pour les budgets des pouvoirs publics, le souhait d'ouvrir les écoles sur le monde extérieur, la volonté d'utiliser les mécanismes du marché dans le secteur de l'éducation et l'idée que l'éducation concerne la société dans sa totalité.

La gamme des partenariats public-privé dans l'éducation peut être assez large et impliquer différents acteurs – des entreprises, des fondations, des organisations religieuses, des ONG, des communautés locales, des associations de parents et les parents eux-mêmes (voir le **Graphique 41**). Les motifs qui expliquent cette implication dans l'éducation peuvent aller de l'intérêt financier à la philanthropie. S'impliquer peut signifier fournir une infrastructure ou des services d'enseignement, ou leur financement. Les exemples généralement observés en Afrique subsaharienne sont la construction de salles de classe par une communauté locale,

la gestion d'une école par un opérateur privé ou la fourniture de matériels par une ONG.

Certains partenariats peuvent répondre à la demande d'éducation en encourageant et en accompagnant les familles ayant des revenus limités ou vivant dans des régions défavorisées. Cette intervention peut prendre la forme d'une aide financière, d'aide en nature à destination des familles, ou d'une action au niveau de la gestion générale et du suivi du système éducatif.

Les modalités de partenariat peuvent également être très variables, allant de contrats très formels à des arrangements plus informels. Certains partenariats proviennent de formes privatisées, telles que la sous-traitance ou l'externalisation de certaines activités à des opérateurs privés payés par le gouvernement.

Tel que précédemment noté dans ce rapport, les parents sont certainement les partenaires principaux dans les systèmes éducatifs car ils sont directement impliqués dans l'éducation de leurs enfants. En particulier en Afrique subsaharienne, les parents sont d'un point de vue collectif les partenaires financiers principaux des gouvernements. Le rôle des parents en tant qu'agents économiques s'étend aux communautés locales dans lesquelles ils vivent. Ils sont souvent impliqués dans la gestion et le financement d'écoles, la construction d'immeubles ou l'administration des affaires courantes.

Une autre forme de partenariat très courante est la gestion des écoles par des opérateurs privés. Le gouvernement contrôle ces promoteurs et ces opérateurs grâce à des réglementations qui

Graphique 41

DIMENSIONS DES PARTENARIATS PUBLIC-PRIVÉ DANS LE SECTEUR DE L'ÉDUCATION

Acteurs	Objectifs/contenu			Cadre
	Acteurs	Type de services	Motivation	
Entreprises Fondations ONG Communautés Associations de parents	Fournisseur de ressources Prestataire de services Expertise	Responsabilité sociale Philanthropie Intérêt économique		
Contenu	Du côté de la demande	Prestation de services éducatifs	Niveau systémique	Niveaux d'enseignement
	Bourses Coupons/chèques Encadrement extra-scolaire	Gestion privée d'écoles publiques Financement d'écoles privées Infrastructure Matériel, manuels scolaires Pédagogie Ouverture au suivi et à l'évaluation externes	Politiques éducatives Curriculum Évaluation Supervision Formation des enseignants Innovation et recherche		Mondial National Domaines spécifiques École
Arrangements	Type d'intervention	Modalités		
	Financement Technique Gestion Plaidoyer	Contrat Externalisation Réglementation flexible Non réglementé		Préprimaire Primaire Enseignement secondaire + technique/professionnel Enseignement supérieur Enseignement pour adultes

établissent la structure légale, les procédures d'accréditation et les normes pédagogiques et de sécurité à respecter. De plus, les gouvernements fournissent quelquefois un soutien financier à certaines écoles privées.

Les partenariats avec des ONG sont une autre forme d'arrangement public-privé fréquente dans la région. Le travail des ONG peut être coordonné par les gouvernements, ce qui se traduit par des projets basés sur des accords avec des agences bilatérales ou multilatérales. Leur travail, cependant, peut également être mené de façon relativement peu coordonnée.

La plus grande implication des acteurs privés et le développement varié de leurs activités offrent une forme effective de concurrence pour des gouvernements qui sont limités dans leur capacité à assurer le développement quantitatif et qualitatif des systèmes éducatifs. Cependant, ceci soulève également le problème de la capacité des gouvernements d'Afrique subsaharienne à fournir une structure pour réguler et contrôler ces partenariats, de manière à assurer que leurs activités coïncident avec les objectifs de développement nationaux.

4.7 CONCLUSION

De façon générale, dans tous les pays du monde, les gouvernements sont les principaux bailleurs de fonds des systèmes éducatifs, mais ils ne sont pas leur unique source. Les fonds apportés par les pouvoirs publics sont souvent complétés par les contributions de partenaires externes, d'élèves, de ménages et d'entités privées. Les financements privés peuvent venir compléter les fonds

gouvernementaux dans les établissements d'enseignement public mais ils peuvent également financer des écoles privées. Cependant, malgré leur importance dans le financement de l'éducation à tous les niveaux, la contribution privée à l'éducation reste un domaine négligé par la recherche et les politiques. Rares sont les données relatives aux contributions privées et les indicateurs statistiques se concentrent souvent sur le financement public de l'éducation.

La plus grande part des fonds privés consacrés à l'éducation en Afrique subsaharienne provient des ménages, sous la forme de frais d'inscription ou de frais de scolarité pour les établissements publics et privés, de contributions aux associations de parents et de dépenses directes pour les manuels scolaires, fournitures scolaires et uniformes. La contribution des ménages représente environ 25% des dépenses totales d'éducation dans les 16 pays d'Afrique subsaharienne disposant de données. Cette proportion diffère selon le niveau d'enseignement, avec la part la plus faible allant à l'enseignement supérieur.

Les dépenses consacrées à l'éducation constituent une partie importante des dépenses générales du ménage. En moyenne, dans les 16 pays étudiés, 4,4% des dépenses du ménage vont à l'éducation. Les ménages les plus aisés ont tendance à affecter une plus grande part de leurs dépenses de ménage à l'éducation car il y a plus de chances qu'ils envoient leurs enfants dans une école privée. De la même manière, il y a plus de chances que leurs enfants suivent des formations de niveau supérieur pour lesquelles les frais de scolarité sont généralement plus élevés.

Pour alléger la charge des dépenses des ménages consacrées à l'éducation, et plus particulièrement pour les ménages en difficulté financière, les frais de scolarité sont supprimés dans de nombreux pays d'Afrique subsaharienne depuis les années 1990. Des impacts importants sur le taux de scolarisation ont été observés, prouvant que la suppression des frais de scolarité peut être une mesure importante pour augmenter le taux de scolarisation des enfants, en particulier pour les familles nécessiteuses.

Dans le même temps, le nombre d'écoles privées augmente dans la plupart des pays d'Afrique subsaharienne. Alors que le taux de scolarisation dans les écoles privées varie d'un pays à l'autre, des augmentations notables ont été observées au cours des années 2000, à la fois pour les niveaux d'enseignement primaire et secondaire. Ce développement de l'enseignement privé peut être perçu comme le miroir de la piètre qualité des écoles publiques, où c'est à tout le moins la conviction de certaines familles vivant en zone urbaine. En conséquence, un nombre croissant de familles de la

classe moyenne urbaine opte de plus en plus pour des solutions qu'elles considèrent avantageuses pour l'avenir de leurs enfants. Une mesure politique essentielle doit viser à restaurer la qualité dans l'enseignement primaire public de manière à éviter que celui-ci ne devienne 'réservé' aux ménages en difficulté.

De lourdes contraintes sur les budgets gouvernementaux, le souhait d'ouvrir les écoles au monde extérieur, l'idée d'implémenter des mécanismes de marché dans le domaine de l'éducation et le concept que l'éducation implique l'ensemble de la société ont mené à une diversification accrue des types de partenariats entre les gouvernements et le secteur privé. Alors que les motifs et les modalités de leur implication varient, le rôle croissant des contributeurs privés représente une nouvelle opportunité de financement de l'éducation. Il faudra tout de même que les gouvernements prévoient un cadre de régulation et de contrôle de ces partenariats afin qu'ils aillent dans le même sens que les objectifs de développement nationaux.

Chapter 5

LE FINANCEMENT DE LA QUALITÉ DE L'ÉDUCATION

Laurence Wolff (Consultant)

Shinsaku Nomura (Institut de statistique de l'UNESCO)

Comme expliqué précédemment, les pays d'Afrique subsaharienne font face à des contraintes persistantes au niveau des ressources et à une demande croissante d'éducation. Dans ce contexte, il est crucial que les pays choisissent les meilleures approches pour améliorer la qualité de l'éducation. Ce chapitre vise à soutenir ce processus, en situant les questions de qualité dans le contexte du financement et des coûts. Il passe d'abord en revue quelques définitions de la qualité, puis présente des éléments probants récents relatifs à des réussites d'apprentissage et des intrants essentiels à l'éducation de base dans les pays d'Afrique subsaharienne. Il se conclut par une discussion sur les différents moyens d'identifier les interventions politiques nécessaires à l'amélioration de la qualité de l'éducation.

5.1 INTRODUCTION

Au cours des dix dernières années, les pays d'Afrique subsaharienne, ainsi que les donateurs, ont concentré leurs efforts sur l'achèvement de l'enseignement primaire par tous les enfants. Des fonds ont été affectés d'une part, pour rémunérer le nombre d'enseignants en augmentation, financer les écoles et le matériel scolaire supplémentaire et d'autre part, pour diminuer la charge financière à laquelle font face les familles en difficulté pour maintenir leurs enfants à l'école. En conséquence, le taux de scolarisation au primaire a rapidement augmenté, en particulier depuis 2000. Aujourd'hui, un plus grand nombre d'élèves achèvent le cycle primaire et continuent leur scolarité au niveau secondaire et dans des niveaux supérieurs (voir Chapitre 1).

Cependant, la région n'a toujours pas atteint ses objectifs quantitatifs qui consistent à assurer que tous les enfants achèvent le cycle d'enseignement primaire. Le **Graphique 42** montre le taux de survie jusqu'à la dernière année de l'enseignement primaire et la cinquième année. Seuls quelques pays d'Afrique subsaharienne ont un taux de survie de 90%. En Éthiopie et au Mozambique, moins de 60% des élèves qui sont entrés en première année atteindront la cinquième année, et moins de 40% continueront jusqu'à la dernière année d'enseignement primaire. Ce taux de survie peu élevé peut être attribué à différents facteurs : des raisons liées à la demande elle-même, des écoles qui ne proposent pas les dernières années d'études, le coût de la scolarité et la qualité insuffisante de l'éducation qui produit des enfants qui ne comprennent pas la matière et redoublent des classes.

Alors que l'aspect quantitatif reste un défi à relever, on reconnaît de plus en plus que les enfants peuvent aller à l'école et ne pas apprendre grand-chose, ce qui fait de l'achèvement de l'école primaire une coquille vide. Le rapport de l'UNESCO de 2004 sur la réalisation de l'EPT, *L'exigence de qualité*, met cette question en perspective, et de nombreux rapports et analyses récents ont traité de la nécessité d'améliorer la qualité de l'éducation en Afrique, ainsi que dans le reste du monde. Ce nouveau centre d'intérêt est à mettre en parallèle avec un consensus qui se développe dans le monde entier selon lequel les résultats d'apprentissage des élèves, plutôt que simplement le nombre d'années passées sur les bancs de l'école, sont d'une importance cruciale pour la croissance et le développement économiques. Le développement des connaissances et des compétences – et non pas le niveau de scolarisation – constitue la clé de la réduction de la pauvreté et de l'accroissement des richesses (OCDE, 2010a).

Aujourd'hui, les pays d'Afrique subsaharienne prennent de plus en plus conscience de l'importance des questions liées à la qualité de l'éducation. Cela dit, nombre d'entre eux sont encore dépassés par le grand nombre d'élèves dans leurs systèmes scolaires et par l'insuffisance de leurs budgets, ce qui les empêche de s'attaquer aux problèmes de qualité. Dans ce contexte, la mesure des résultats d'apprentissages est devenue essentielle. Tous les pays de la région qui ont reçu le soutien de l'Initiative de mise en œuvre accélérée (FTI, Fast Track Initiative) se sont engagés à réaliser des évaluations nationales de l'apprentissage. Quinze pays participent au Consortium d'Afrique Australe et Orientale pour le pilotage de la qualité de l'éducation (SACMEQ) : le Botswana, le Kenya, le Lesotho, le Malawi, l'île Maurice, le Mozambique, la Namibie, les Seychelles, l'Afrique du Sud, le Swaziland, la République-Unie de Tanzanie, la Zambie, Zanzibar⁵⁸ et le Zimbabwe. Dans le cadre du Programme d'analyse des systèmes éducatifs PASEC, lancé en 1991, 13 évaluations nationales ont été effectuées en Afrique francophone, y compris des études de suivi de cohorte qui ont permis le suivi d'élèves du primaire de la deuxième à la sixième année dans différents pays⁵⁹.

5.2 LA DÉFINITION DE LA QUALITÉ DE L'ÉDUCATION

Le rapport de l'UNESCO sur *L'exigence de qualité* examine la définition de la qualité de l'éducation sous différents angles. Un objectif majeur de tous les systèmes d'éducation est le

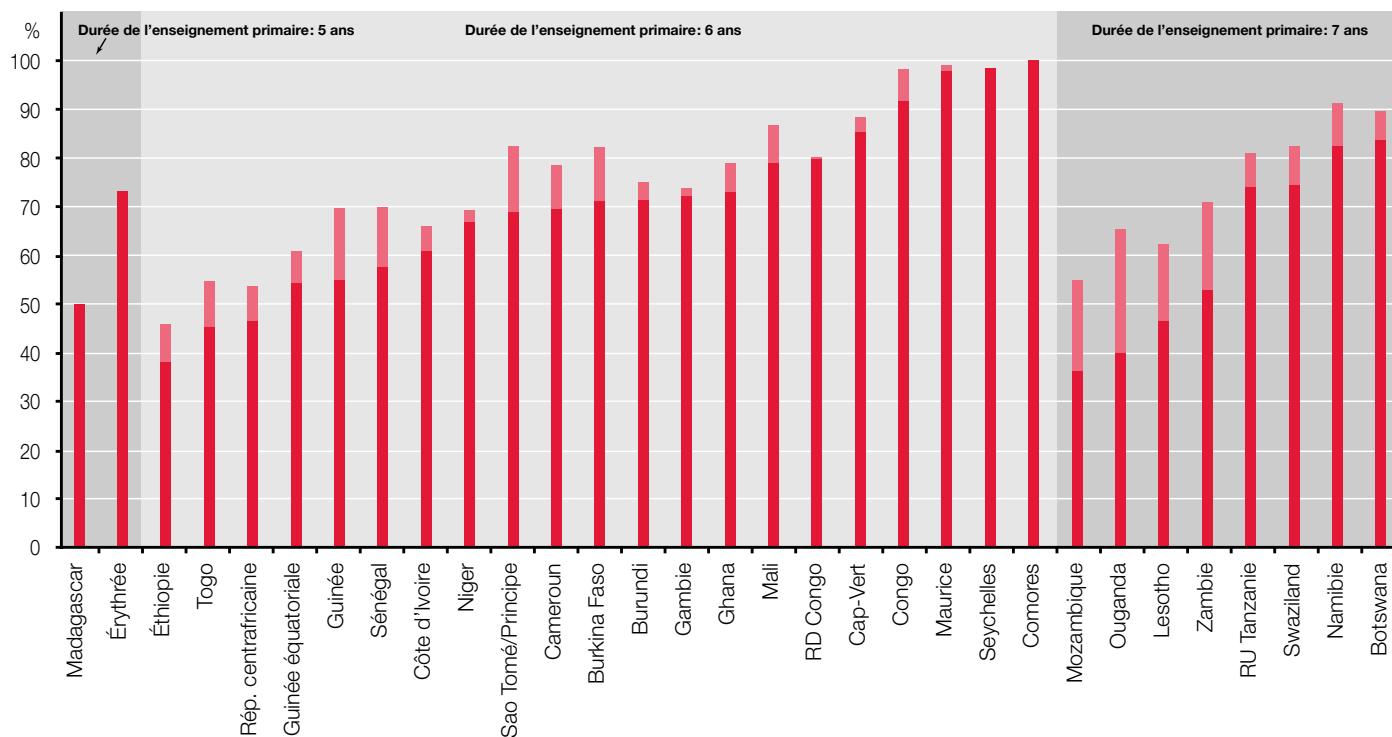
⁵⁸ Le SACMEQ a mené une étude en Tanzanie continentale et à Zanzibar. Ce chapitre mentionne donc séparément Zanzibar lorsqu'il aborde le sujet des résultats du SAQMEQ.

⁵⁹ Un certain nombre de pays développent également des évaluations de la lecture dans les premières années (EGRA, Early Grade Reading Assessments, outil permettant d'identifier les difficultés de lecture en 1^{re} et 2^e année.

Graphique 42

TAUX DE SURVIE À LA DERNIÈRE ANNÉE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE ET À LA CINQUIÈME ANNÉE, 2009 OU ANNÉE LA PLUS RÉCENTE

■ Taux de survie jusqu'en 5^e année ■ Taux de survie jusqu'à la dernière année de l'enseignement primaire



Source: Institut de statistique de l'UNESCO.

développement cognitif des apprenants. En plus d'insister sur le développement cognitif, les écoles visent à promouvoir des valeurs communément partagées, ainsi que le développement créatif et émotionnel. Ces objectifs sont plus difficiles à évaluer que les résultats de l'apprentissage. Cinq dimensions influencent les processus pédagogiques et d'apprentissage: les caractéristiques des apprenants, le contexte général, les intrants pédagogiques, l'enseignement et l'apprentissage en tant que tels et les résultats.

La première dimension, les caractéristiques des apprenants, concerne les capacités et les expériences des élèves qui influencent la quantité de matière qu'ils apprennent et la vitesse à laquelle ils le font. Il s'agit de l'aptitude, la disposition à la scolarité et les connaissances préalables (largement déterminées par l'origine socio-économique), la santé, le lieu de résidence, l'origine culturelle et religieuse, etc. Alors qu'il n'est pas facile d'examiner la capacité innée des élèves, des tests pointent presque inévitablement des corrélations entre les résultats d'apprentissage et la situation socio-économique des enfants.⁶⁰

La deuxième dimension, le contexte général, met en lumière les relations entre l'éducation et la société. L'éducation peut contribuer à modifier la société en améliorant et en renforçant les compétences,

les valeurs, la communication, etc., mais généralement, l'éducation reflète aussi les valeurs et les attitudes dominantes dans la société. Les conditions économiques et du marché du travail peuvent avoir une influence négative sur la motivation des élèves et influencer les normes d'apprentissage. La disponibilité des ressources publiques et le rôle du secteur privé dans l'éducation sont aussi des éléments importants.

Il est probable que la réussite de l'enseignement et de l'apprentissage soit fortement influencée par les ressources mises à disposition pour soutenir le processus et par la gestion de ces ressources. Les principaux intrants pédagogiques peuvent être divisés en ressources matérielles, ressources humaines et bonne gouvernance. On peut encore subdiviser les ressources matérielles en matériels d'enseignement et d'apprentissage, infrastructure et installations matérielles. Il est évident que des écoles sans enseignants, manuels scolaires ou matériels d'apprentissage ne seront pas efficaces, mais la gestion, la supervision, la motivation et la comptabilité sont également essentielles.

Pendant que les débats relatifs à ce qui constitue un environnement d'apprentissage approprié et aux méthodes pour l'améliorer se poursuivent, il est clair que mettre l'accent sur les seuls intrants

⁶⁰ Postlethwaite (2004) présente un exemple pour le Kenya.

(par exemple, construire des salles de classe, engager des enseignants, acheter des manuels scolaires) n'est pas suffisant, car cela ne couvre que certains des éléments nécessaires à la réussite d'un système éducatif. La capacité d'un système éducatif à transformer des ressources disponibles en apprentissage pour tous dépend de sa capacité à définir et à mettre en œuvre une politique, à planifier, à financer, à évaluer les élèves, à gérer les ressources humaines ainsi qu'à mettre en place des partenariats intergouvernementaux et externes.

En se basant sur des évaluations plus solides et les résultats d'études pratiques, les autorités publiques doivent de plus en plus décider où investir, en se basant sur « ce qui fonctionne », plutôt que sur des opinions ou des attentes non fondées. De nombreuses recherches régulièrement suggèrent que le temps consacré aux études, en particulier le temps d'enseignement, a un impact majeur sur l'apprentissage. Les enseignants sont indispensables au processus d'apprentissage, mais la qualité de la formation des enseignants semble être encore plus importante que le nombre d'années de formation. Ainsi, le niveau de formation de l'enseignant et le nombre d'élèves qui sont deux variables affectant l'apprentissage varient considérablement d'un pays à l'autre. Mettre des manuels scolaires et autres matériels pédagogiques à disposition de la classe, en particulier dans les environnements pauvres en ressources, a un impact sur l'apprentissage.

Il existe également une interaction considérable entre les résultats d'apprentissage et le maintien à l'école. Plus les enfants apprennent, plus ils ont de chance de rester à l'école, car leurs parents et eux-mêmes sont conscients de ce que le processus d'éducation peut apporter.

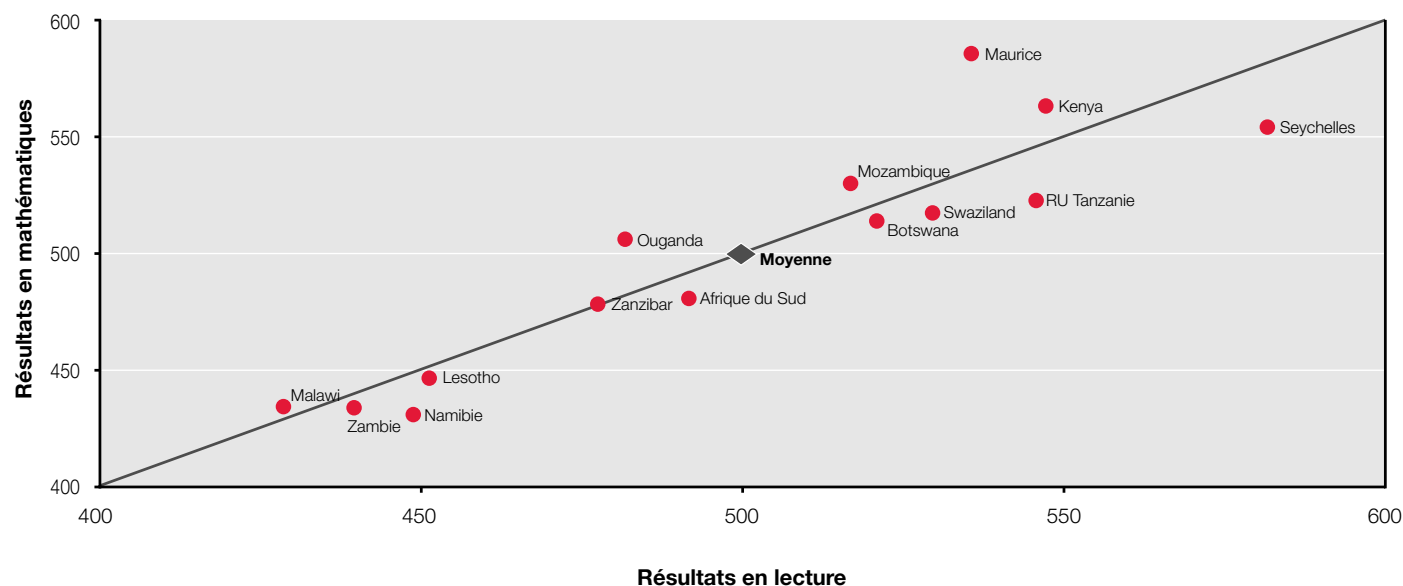
5.3 LA MESURE DE LA QUALITÉ DE L'ÉDUCATION EN AFRIQUE SUBSAHARIENNE

Un petit nombre de pays africains (parmi lesquels le Botswana, le Ghana et l'Afrique du sud) ont participé à des programmes d'évaluation internationaux, tels que le Progress in International Reading Literacy Survey (PIRLS, étude sur les progrès internationaux en lecture) de l'Association Internationale pour l'Evaluation Educative (AIEE) et le Trends in International Mathematics and Science Survey (TIMSS, Enquête sur les tendances internationales en Mathématique et en Sciences), également de l'AIEE. Dans ces deux programmes, les pays africains participants ont obtenu les scores les plus bas des pays participants, entre un écart-type de 1,5 à 2 de moins que la moyenne. Cette mauvaise performance n'est pas surprenante dans la mesure où de nombreux pays d'Afrique subsaharienne sont confrontés à la pauvreté, l'analphabétisme, des faiblesses en matière de gestion et de gouvernance ainsi que des niveaux inappropriés d'intrants pédagogiques.

Des données supplémentaires sont disponibles grâce aux études entreprises par le SACMEQ qui a bénéficié d'un plus grand soutien et d'un partenariat avec les ministères d'éducation nationales des pays concernés. Deux séries de tests auprès des élèves de 6^e année (1995-1998 et 1999-2004) ont été effectuées afin de mesurer leurs compétences en langues et en mathématiques. Le test SACMEQ le plus récent est standardisé à 500 points, à la fois pour la lecture et les mathématiques, avec un écart-type de 50. Selon la distribution, le Kenya, Maurice et les Seychelles ont obtenu les meilleurs résultats de tous les pays participants, à la fois en mathématiques et en lecture, alors que le Lesotho, le Malawi, la Namibie et la Zambie ont obtenu les moins bons scores du groupe (voir le **Graphique 43**).

Graphique 43

RÉSULTATS SACMEQ EN LECTURE ET EN MATHÉMATIQUES, 2005



Source: SACMEQ.

L'alphabétisme, défini comme la capacité de lire aisément et de comprendre une phrase simple, constitue une mesure plus simple des résultats d'apprentissage. La capacité à lire est considérée par beaucoup comme la fondation des apprentissages futurs. Si les enfants n'apprennent pas à lire, ils ne peuvent pas continuer à développer leurs capacités. Le SACMEQ fonde ses évaluations sur huit niveaux d'aisance dans la lecture⁶¹ (voir l'**Annexe IV** pour plus de détails). Selon les évaluations du SACMEQ, 78 % des élèves de 6^e année ont un niveau « de base » (Niveau 3 ou plus) pour la lecture, de 98 % au Swaziland à 52 % en Zambie et 56 % au Malawi (voir le **Graphique 44**). Notons que le « niveau de base » n'est pas le niveau attendu en 6^e année selon les programmes d'études et normes nationaux. Les points de référence des niveaux minimums et souhaitables de maîtrise sont fixés par chaque pays, afin de regrouper les enfants par niveaux pré-fonctionnels, fonctionnels et indépendants d'alphabétisme. En 6^e année, cependant, on s'attend à des niveaux de maîtrise plus élevés.

L'objectif principal des évaluations du PASEC n'est pas de faire des comparaisons entre les résultats des élèves dans les différents pays, mais une analyse des facteurs clés permettant d'améliorer la qualité de l'éducation. Elles ne définissent pas de niveaux de résultats souhaités explicites. Le PASEC standardise ses tests et rapporte des scores sur des sujets communs, tels que dans le **Graphique 45**.

La performance varie de plus de 45 % à Madagascar et au Cameroun à moins de 30 % en Côte d'Ivoire. Pour donner une idée pratique des

niveaux de résultats escomptés, moins de la moitié de ceux qui ont moins bien réussi (les 25 % inférieurs) en 5^e année pouvaient effectuer correctement la tâche suivante:

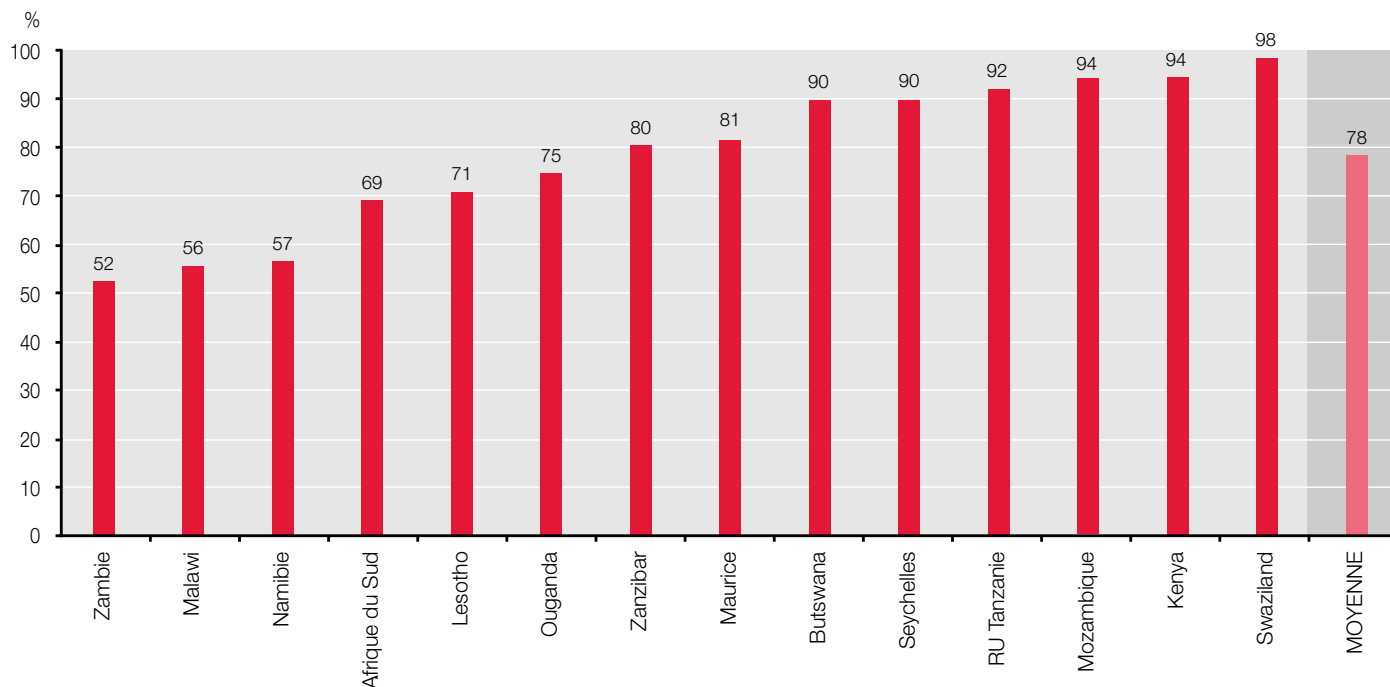
Classer les nombres suivants du plus grand au plus petit
35,7 25,9 35,8 35,6

Les enquêtes auprès des ménages montrent également des faiblesses dans la maîtrise des matières par les élèves achevant l'école primaire. Le Pôle de Dakar de l'UNESCO-BREDA a testé l'alphabétisme d'adultes âgés de 22 à 44 ans ayant suivi six années de scolarité. Puis, en se basant sur les résultats d'un petit test de lecture, il a estimé le pourcentage des membres du groupe qui pouvaient lire aujourd'hui (voir le **Graphique 46**).

Ces résultats montrent que de nombreux élèves de l'échantillon ayant achevé le cycle primaire ne sont pas capables de lire. Au Niger, moins de 40 % des élèves ayant achevé le cycle primaire sont capables de lire aujourd'hui. Il y a, cependant, des limites dans l'utilisation de ces données. Les élèves de 6^e année sachant lire peuvent perdre leur niveau d'alphabétisation s'ils n'utilisent pas des supports écrits dans la vie de tous les jours. Inversement, certains élèves de 6^e année qui ne pouvaient pas lire à la fin de leur scolarité ont pu s'alphabétiser grâce à des programmes d'éducation non-formels. Enfin, la mesure de l'alphabétisation des 22 à 44 ans d'aujourd'hui correspond à la mesure de la qualité du système d'enseignement primaire d'il y a 10 à 30 ans. Néanmoins, les résultats montrent clairement l'insuffisance de la qualité de l'éducation dans les pays étudiés.

Graphique 44

POURCENTAGE D'ENFANTS CAPABLES DE LIRE À UN NIVEAU DE BASE, 2005

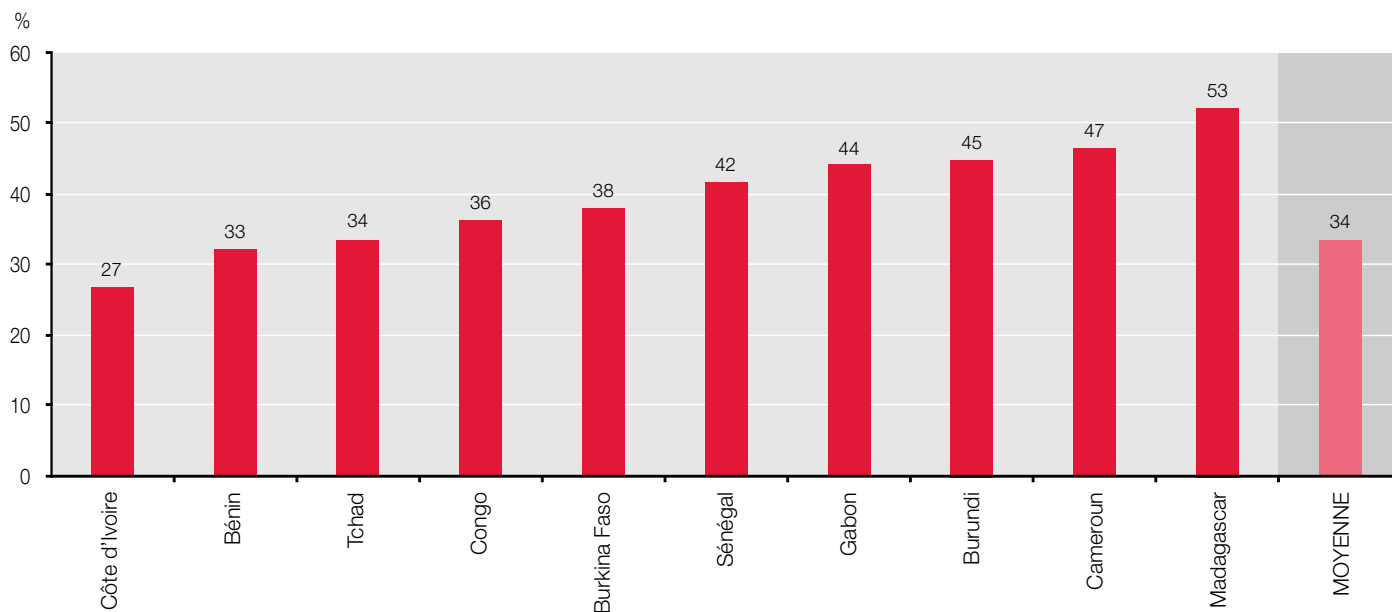


Note: Le niveau de base est le troisième moins élevé sur 8 niveaux d'alphabétisme définis par le SACMEQ.
Source: SACMEQ.

⁶¹ Le SACMEQ présente un cadre similaire pour l'arithmétique.

Graphique 45

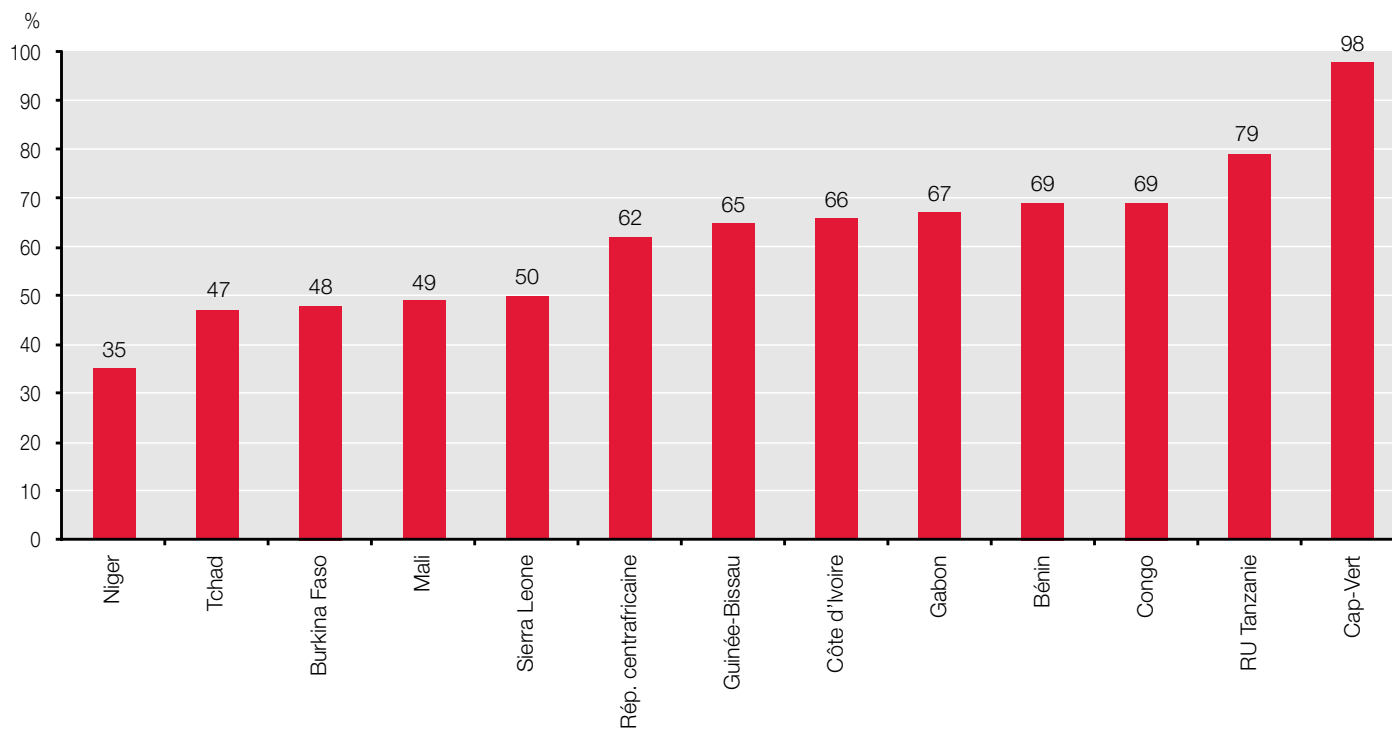
POURCENTAGE D'ÉTUDIANTS QUI RÉPONDENT CORRECTEMENT À PLUS DE 40% DES ITEMS DE L'ÉPREUVE FRANCOPHONE COMMUNE, 2004-2009



Source: PASEC.

Graphique 46

ESTIMATIONS DU TAUX D'ALPHABÉTISME PARMIS LES 22 À 44 ANS AYANT SIX ANS D'ENSEIGNEMENT



Notes: Les taux d'alphabétisme ont été estimés en utilisant différentes enquêtes auprès des ménages de 2000 à 2006.
Source: Base de données du Pôle de Dakar (UNESCO-BREDA).

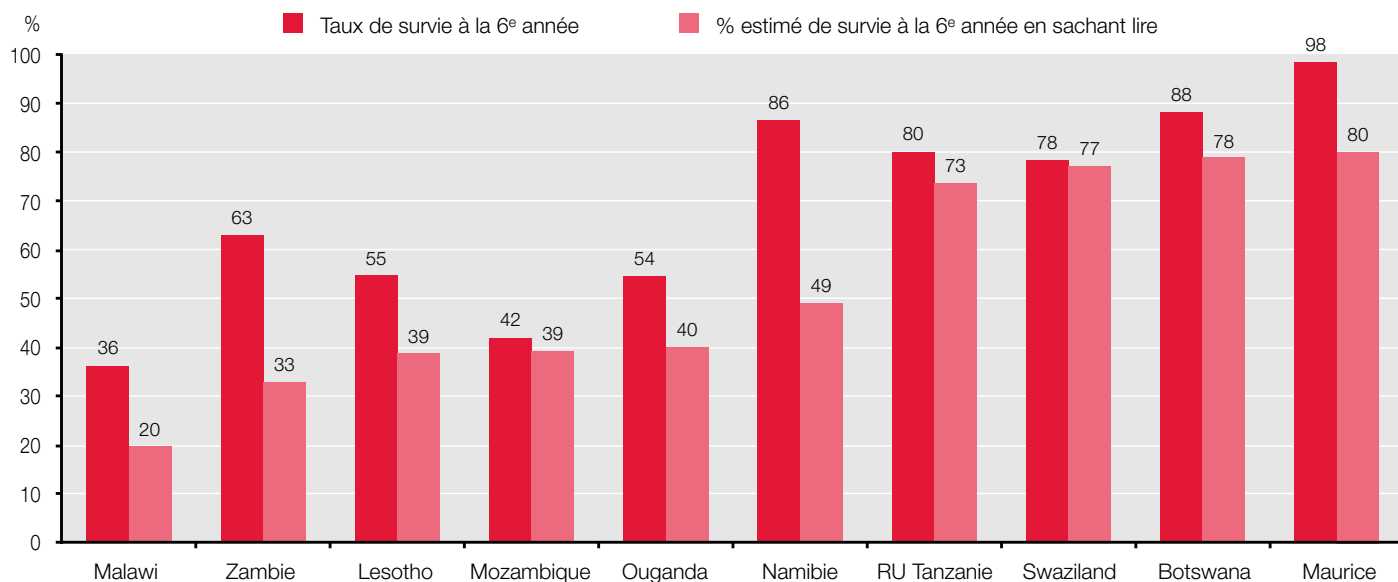
Actuellement, le suivi de l'EPT s'effectue uniquement à l'aune du taux d'achèvement, sur la base de la supposition que les élèves ayant achevé le cycle primaire ont un alphabétisme fonctionnel. Mais les études décrites ci-dessus confirment que ce n'est pas forcément le cas. Un nouvel indicateur est nécessaire, qui puisse démontrer la maîtrise réelle des compétences essentielles de la lecture. Un nouvel indicateur combinant le taux d'achèvement et les résultats d'apprentissage permettrait d'identifier le pourcentage d'enfants qui ont atteint la 5^e ou la 6^e année et qui sont aussi capables de lire.⁶² Ce point est important car de nombreuses autorités estiment que l'alphabétisme est la clé de l'accès au monde moderne⁶³ et ce simple indicateur pourrait avoir un impact sur le débat politique. Le **Graphique 47** résume les données relatives aux pays qui ont participé au SACMEQ et montre comment l'utilisation de ce nouvel indicateur aurait un impact sur notre compréhension de la qualité de l'éducation. Il se fonde sur les estimations du SACMEQ concernant le nombre d'élèves qui atteignent le niveau de lecture de base (tel que montré dans le Graphique 44). Cet indicateur, cependant, ne prendrait pas en compte les élèves qui ont abandonné leurs études mais qui sont alphabétisés ou le deviendront grâce à des programmes alternatifs. De plus, les estimations relatives à l'alphabétisation sont basées sur des enquêtes d'échantillons, dans une large gamme d'intervalles de confiance, ce qui signifie que de légères différences d'un pays ou d'une époque à l'autre peuvent ne pas être significatives.

Ces résultats modifient notre compréhension des résultats d'un pays par rapport à la réalisation des objectifs d'une éducation de qualité pour tous. Par exemple, la Namibie présente un très bon score en ce qui concerne l'éducation de ses enfants, avec 86% des enfants atteignant la 6^e année. Mais elle semble ne pas réussir en termes de résultats d'apprentissage, car seulement 55% de ces élèves de 6^e année sont capables de lire à un niveau de base. Ce qui signifie que seulement 49% de ces enfants atteignant la 6^e année savent lire. Par contre, au Swaziland, 78% des enfants atteignent la 6^e année, mais 98% d'entre eux savent lire. Sur cette base, 77% des enfants de Swaziland atteignent la 6^e année et sont capables de lire, ce qui est un résultat significativement meilleur que celui de la Namibie.

Cet écart entre la présence en 6^e année de l'enseignement primaire et les résultats d'apprentissage souhaités peut être utilisé pour approfondir le débat traditionnel relatif à l'efficacité des coûts. Le coefficient d'efficacité estime le pourcentage de dépenses nécessaires pour produire un diplômé, par rapport aux dépenses réalisées pour des élèves ayant abandonné ou redoublé. Un certain nombre d'observateurs ont signalé que le coefficient d'efficacité implique que toutes les dépenses faites pour des élèves ayant abandonné ou redoublé dans l'enseignement primaire ont été réalisées « en vain », ce qui n'est peut-être pas le cas. Toutefois, de plus en plus d'études démontrent que les personnes analphabètes ne peuvent réussir dans le monde d'aujourd'hui. Il semble donc y

Graphique 47

ESTIMATIONS DU POURCENTAGE D'ÉTUDIANTS SURVIVANT À LA DERNIÈRE ANNÉE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE ET SACHANT LIRE DANS LES PAYS DU SACMEQ



Sources: Estimations de l'Institut de statistique de l'UNESCO sur la base des données du SACMEQ (2005) et estimation du taux de survie (2009 ou année la plus récente), Figure 5.1.

⁶² Cette approche a également été suggérée par Michaelowa (2000).

⁶³ L'alphabétisme est la clé de l'avenir de l'apprentissage car il modifie l'architecture du cerveau. Les extrémités nerveuses sont déconnectées chez les personnes analphabètes et se développent, chez les personnes alphabétisées, pour connecter les différentes parties du cerveau, afin de traiter plus rapidement les informations. Pour une discussion plus détaillée, voir Abadzi (2006).

avoir plus de vérité dans l'argument du « gaspillage » que l'on ne pensait auparavant

Le **Graphique 48** montre un coefficient d'efficacité révisé, basé sur les coûts de production d'un élève alphabétisé en fin de cycle, pour huit pays du SACMEQ disposant de données relatives à l'alphabétisme.

Cette figure montre qu'au Lesotho, au Malawi, en Namibie, en Ouganda et en Zambie, moins de 50% des dépenses sont destinées à la production d'un élève alphabète en fin de cycle, les fonds restants étant dépensés « en vain » pour des élèves ayant abandonné, redoublé et des analphabètes.

Le faible coefficient d'efficacité s'explique en partie par le fort taux de redoublement dans l'enseignement primaire. La moyenne du redoublement dans les pays d'Afrique subsaharienne s'élève à 15 %, la moyenne la plus importante du monde. Dans les pays d'Afrique subsaharienne, 20% des élèves ou plus sont des redoublants, avec 37 % au Burundi pour la fourchette supérieure, alors que dans quelques pays – tels que le Kenya et le Mozambique – le taux de redoublement est inférieur à 6%.

Ce taux élevé de redoublement est le résultat de facteurs multiples, notamment des questions relatives à la qualité des services d'enseignement et à l'environnement familial. Les enfants originaires de familles défavorisées présentent plus de risques d'abandon ou de redoublement. Quelquefois, les écoles n'ont pas les ressources pour se concentrer sur les enfants ayant des besoins d'apprentissage spéciaux. Les études montrent que les redoublants obtiennent de moins bons scores que les autres aux tests de résultats

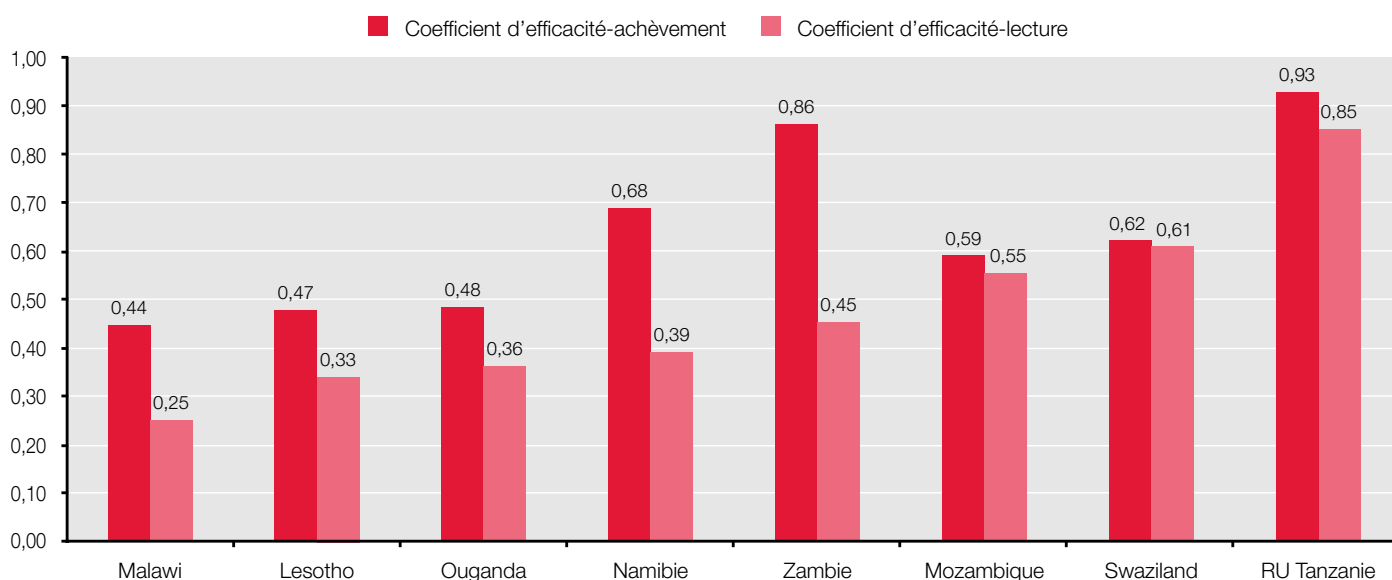
d'apprentissage, bien qu'ils aient eu plus d'heures de classe. L'une des études portant sur les résultats du SACMEQ a montré que, dans 13 pays sur 14, les redoublants ont obtenu des résultats inférieurs lors du test de lecture de 6^e année du SACMEQ (Lee, Zuze et Ross, 2005).

Certains ont suggéré que diminuer les redoublements libérerait certains fonds pour améliorer la qualité de l'enseignement. Mais, comme plus d'enfants resteraient à l'école, les coûts généraux ne changeraient probablement pas. Le passage automatique des enfants d'une année à l'autre, sans mesures complémentaires, a été appliqué dans le monde entier, y compris dans certains pays francophones d'Afrique subsaharienne (par exemple, en Guinée équatoriale et au Gabon) (Ndaruhutse, 2007). Cette pratique a connu des succès mitigés, conduisant dans certains pays à des redoublements cachés dont il n'a pas été fait rapport, ainsi qu'à un nombre plus important d'élève analphabètes en fin de cycle primaire.

La région a réalisé de grands progrès dans la mesure des résultats d'apprentissage. Mais il reste encore beaucoup à faire. Tout d'abord, il sera important pour chaque pays de renforcer ses capacités d'analyse et ses capacités techniques, c'est-à-dire notamment de former de bons psychométriciens, de développer des tests fiables et de s'assurer des résultats comparables d'une année à l'autre. Les pays, ainsi que le SACMEQ et le PASEC, devront améliorer la diffusion rapide des résultats parmi les principales parties prenantes. Parmi leurs possibilités, la conception d'items de test communs, qui permettraient la comparaison des résultats du PASEC et du SACMEQ, y compris l'alignement de la conception des études du PASEC avec des objectifs de type AIEE.

Graphique 48

COEFFICIENT D'EFFICACITÉ RELATIF À L'ACHÈVEMENT DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE ET À L'ACQUISITION DES COMPÉTENCES DE LECTURE



Sources: Institut de statistique de l'UNESCO, estimations basés sur les données du SACMEQ (2005) et la base de données de l'ISU.

Une participation sélective dans les évaluations internationales peut également être une option, surtout si les agences impliquées – l'AIEE et le Programme international pour le Suivi des Acquis des élèves (PISA) – conçoivent leurs instruments d'évaluation d'une façon qui serait plus constructive pour les pays aux résultats les plus faibles. Il peut également être approprié de commencer à mesurer les résultats non-cognitifs, tels que la citoyenneté et les habitudes de travail, sur la base d'un projet pilote et conjointement avec les pays développés.

Enfin, développer plus d'indicateurs informatifs et pertinents est un autre moyen de hiérarchiser les résultats d'apprentissage. Un indicateur unique établissant un lien entre l'achèvement d'un cycle et les résultats d'apprentissage, comme le montrent les **Graphiques 47** et **48**, pourrait encourager les décideurs politiques à se concentrer sur l'apprentissage plutôt que sur le seul taux d'achèvement.

5.4 DONNÉES RELATIVES AUX INTRANTS PÉDAGOGIQUES

Pendant que les débats sur ce qui constitue un environnement d'apprentissage approprié et sur les moyens de l'améliorer se poursuivent, il est clair qu'il n'est pas suffisant de mettre l'accent sur les seuls intrants (la construction de salles de classe, le recrutement d'enseignants et l'achat de manuels scolaires). Néanmoins, des intrants appropriés gardent leur importance dans la réalisation d'un

enseignement de qualité. L'ISU collecte des données sur certains indicateurs relatifs aux intrants, mais pas tous.

Les ratios élèves par enseignant (REE) constituent un indicateur crucial pour lequel des données relativement complètes sont disponibles, comme le montre le **Graphique 49**.

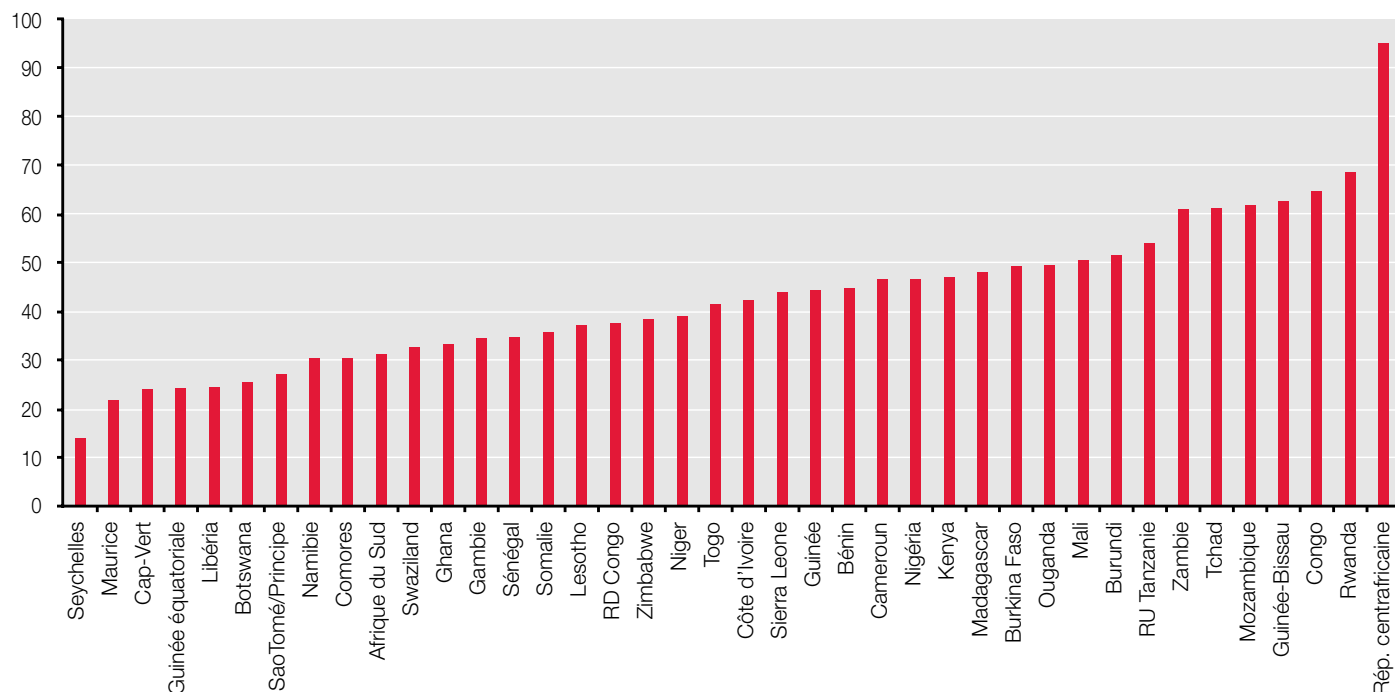
Alors que les REE de la plupart des pays sont tombés entre 30 et 50, on note des situations extrêmes. Les REE de la République Centrafricaine, du Tchad, du Congo, de la Guinée-Bissau, du Mozambique, du Rwanda et de Zambie dépassent 60. Étant donné qu'on observe des variations d'un pays à l'autre, il est possible que certaines écoles n'aient qu'un enseignant pour plus de 100 élèves. Alors que des études empiriques ont donné des résultats contrastés dans le monde entier pour ce qui concerne l'impact des REE sur l'apprentissage des élèves (Hanushek, Rivkin et Taylor, 1996),⁶⁴ le processus d'enseignement ne peut être efficace dans le contexte africain si le nombre d'élèves par classe est trop élevé.

Les dépenses en manuels scolaires et matériels d'apprentissage constituent un autre élément clé. Les données sont disponibles pour 16 pays (voir **Tableau 12** ci-dessous).

Les rapports relatifs aux dépenses en matériel d'apprentissage donnent des résultats très variés d'un pays à l'autre, le Tchad

Graphique 49

RATIO ÉLÈVES PAR ENSEIGNANT DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE, 2009 OU ANNÉE LA PLUS RÉCENTE



Source: Institut de statistique de l'UNESCO, Tableau statistique A4.

⁶⁴ Ils ont examiné 277 études relatives à l'impact des REE et ont trouvé un impact statistiquement significatif et positif dans 15% des études et un impact statistiquement significatif et négatif dans 13% des études. Les autres études montrent des résultats statistiquement insignifiants.

et la Guinée dépensant plus de 14 % de leurs budgets pour l'enseignement primaire dans du matériel d'enseignement, contre moins de 2 % à Madagascar, en Ouganda et au Togo. La Guinée et le Tchad dépensent respectivement 11,3 \$ PPA et 20,7 \$ PPA par élève du primaire, alors que les Comores dépensent le montant le plus élevé par élève (33 \$ PPA) et le Togo le moins élevé (0,7 \$ PPA). Il est possible que des anomalies au niveau des rapports eux-mêmes rendent cet indicateur difficile à évaluer.

L'ISU collecte également les données sur les qualifications des enseignants. La définition d'un enseignant qualifié varie d'un pays à l'autre, mais elle impose généralement l'achèvement d'un programme de formation des enseignants du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou post-secondaire ou l'achèvement d'un programme comparable de formation sur le terrain (voir le **Graphique 50**).

La part des enseignants qualifiés dans l'enseignement primaire est supérieure à 95 % au Botswana, en Côte d'Ivoire, au Kenya, à Maurice, en Namibie, au Niger, aux Seychelles et en Tanzanie. La moyenne de 33 pays d'Afrique subsaharienne est de 86,1 %. Le Chapitre 3 a déjà évoqué le fait que les qualifications des enseignants semblent bien avoir baissé car davantage d'enseignants ont été engagés sur une base contractuelle dans le but de faire face au nombre croissant d'élèves. De plus, une étude sur le sujet suggère

que les qualifications formelles des enseignants sont moins importantes que la qualité des programmes de formation des enseignants.

Les ratios de scolarisation préprimaire jouent un rôle important dans la qualité de l'enseignement primaire, bien que diverses définitions de la durée du cycle préprimaire rende la comparaison entre les pays difficile. Le **Graphique 51** résume les données actuellement disponibles sur le TBS préscolaire dans la région d'Afrique subsaharienne. Le Cap-Vert, la Guinée équatoriale, le Ghana, le Kenya, Maurice, les Seychelles et l'Afrique du Sud font état de ratios de scolarisation préprimaire de plus de 50 %, à comparer à des ratios inférieurs à 5 %, principalement dans les pays à bas revenus (par ex. le Burkina Faso, le Tchad, la Côte d'Ivoire, la République Démocratique du Congo, l'Éthiopie, le Mali et le Niger).

Un indicateur clé final des intrants concerne les dépenses par élève de l'enseignement primaire, tel que montré dans le **Graphique 52**. Ces dépenses varient énormément dans les pays d'Afrique subsaharienne et sont à mettre en corrélation, dans une large mesure, avec le revenu par habitant. Les pays d'Afrique subsaharienne à revenu élevé, tels que le Botswana, Maurice, la Namibie et l'Afrique du Sud, dépensent 950 \$ PPA ou plus par élève du primaire, contre moins de 100 \$ PPA pour les pays plus pauvres tels que le Burundi, Madagascar, la Sierra Leone et la Zambie. Comme nous l'avons mentionné plus haut, des dépenses

Tableau 12

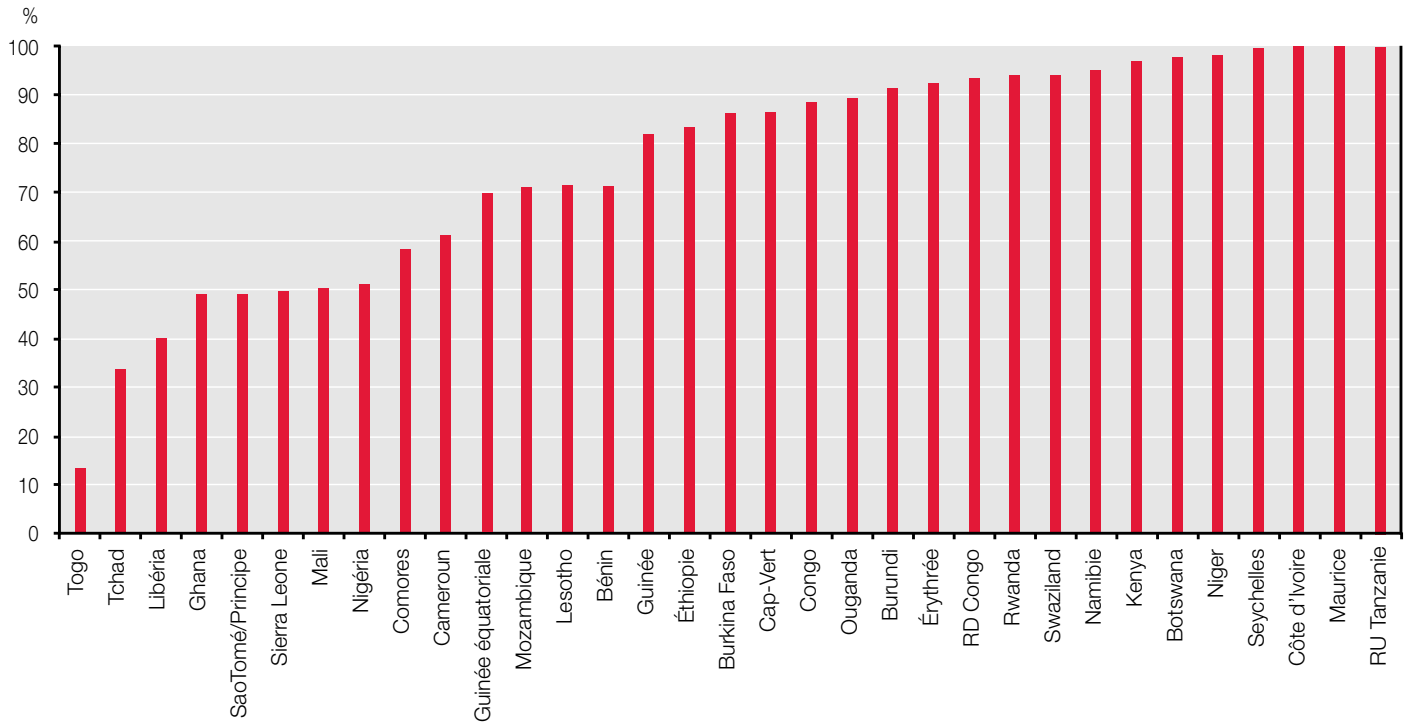
DÉPENSES PUBLIQUES POUR LES MANUELS SCOLAIRES ET LE MATÉRIEL PÉDAGOGIQUE DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE ET SECONDAIRE PAR RAPPORT AU TOTAL DES DÉPENSES DE FONCTIONNEMENT, 2009 OU ANNÉE LA PLUS RÉCENTE

	PAYS	DÉPENSES POUR LES MANUELS SCOLAIRES ET LE MATÉRIEL PÉDAGOGIQUE PAR RAPPORT AU TOTAL DES DÉPENSES DE FONCTIONNEMENT		DÉPENSES POUR LES MANUELS SCOLAIRES ET LE MATÉRIEL PÉDAGOGIQUE PAR ÉLÈVE (\$ PPA)	
		Primaire	Secondaire	Primaire	Secondaire
PIB par habitant < 1 000 \$ PPA	Burundi	5,5	...	5,1	...
	Érythrée	...	...	1,2	4,3
	Malawi	11,3	6,9	...	...
	Niger	6,6	14,8	13,0	58,5
	Togo	0,7	1,0	0,7	...
PIB par habitant entre 1 000-3 000 \$ PPA	Burkina Faso	4,8	0,7	15,8	2,5
	Cameroun	7,1	0,4	11,1	2,5
	Tchad	14,8	9,1	20,7	24,2
	Comores	10,3	...	33,0	...
	Guinée	15,0	5,3	11,3	3,5
	Lesotho	3,0	...	...	...
	Madagascar	1,2	...	0,9	...
	Mali	10,2	12,8	16,2	51,0
	Rwanda	10,8	5,0	...	...
	Ouganda	1,7	...	1,3	-
PIB par habitant > 3 000 \$ PPA	South Africa	2,9	2,9	...	...

Notes : Pour les pays avec des données de 2009, le PIB par habitant en PPA 2008 est utilisé pour calculer approximativement les dépenses par élève. Parmi ces pays figurent le Burundi, le Cameroun, le Tchad, le Mali, le Niger, l'Afrique du Sud, le Togo et l'Ouganda. Les dépenses par élève (\$ PPA) ne sont pas disponibles pour certains pays en raison de l'absence de données sur les effectifs scolaires. Sources : Base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO et Tableau statistique A7.

Graphique 50

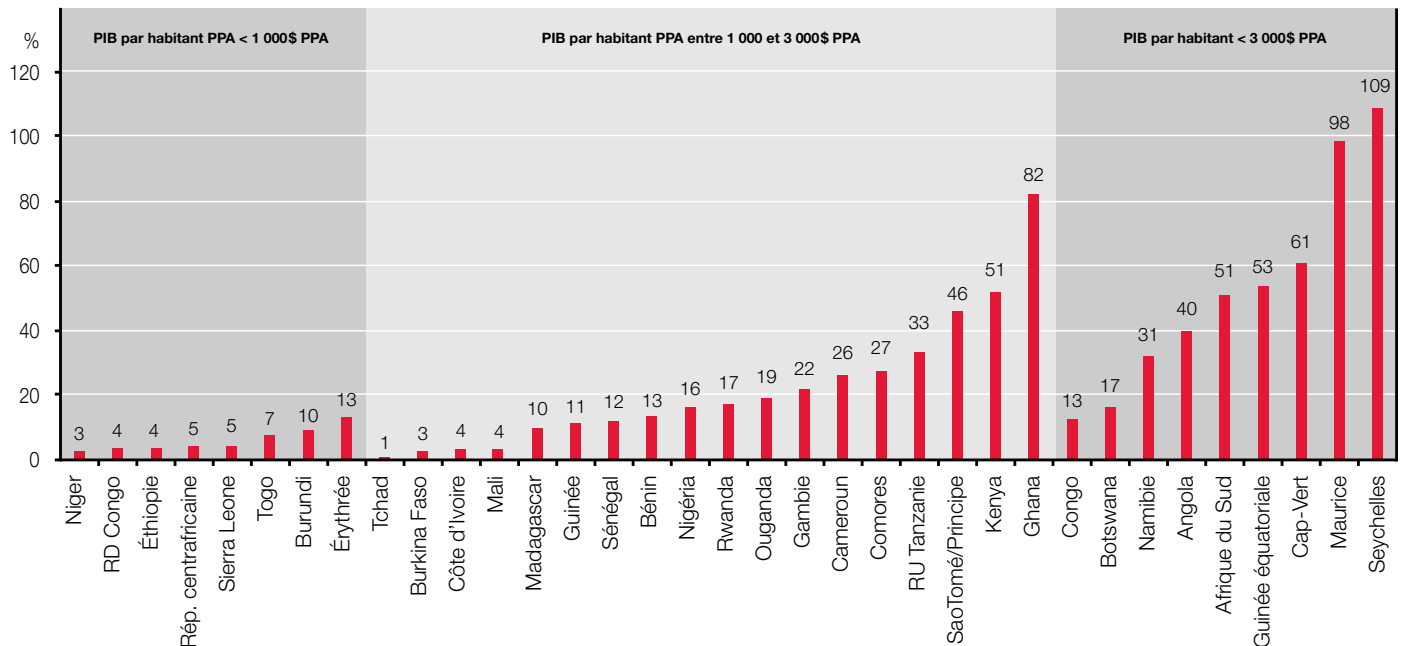
COMPARAISON DES POURCENTAGES D'ENSEIGNANTS FORMÉS, 2009 OU ANNÉE LA PLUS RÉCENTE



Source: Institut de statistique de l'UNESCO, Tableau statistique A4.

Graphique 51

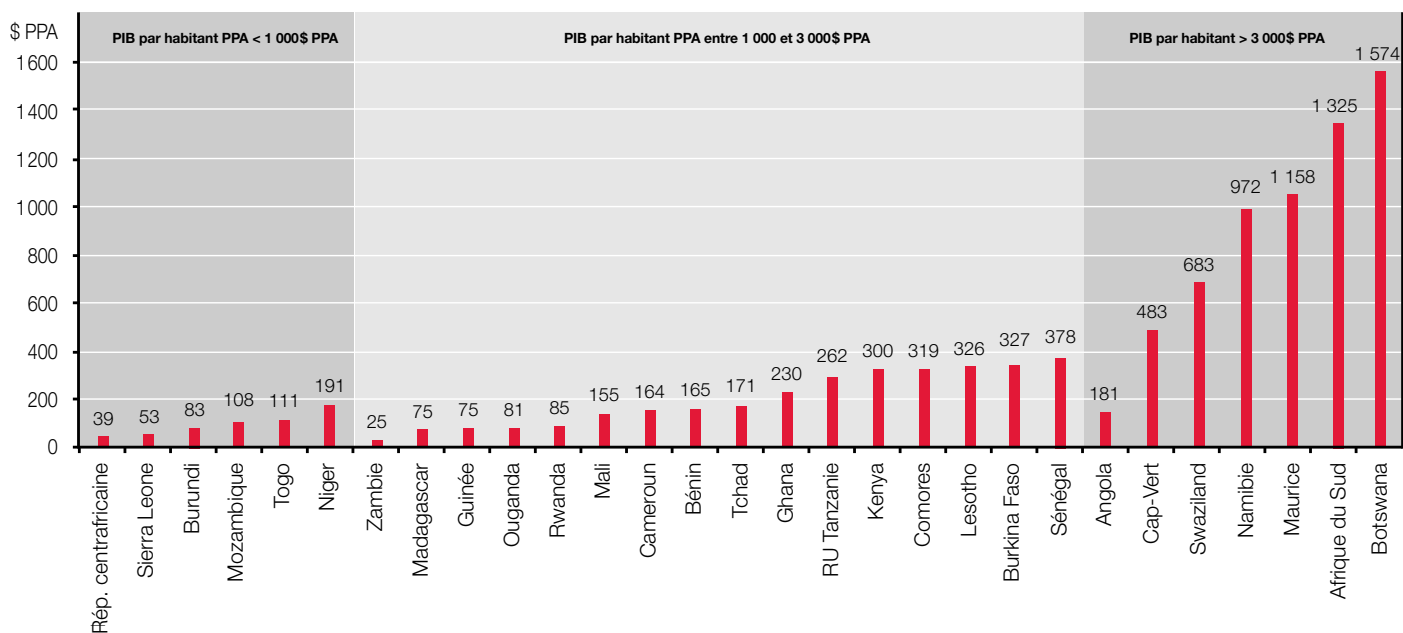
TAUX BRUT DE SCOLARISATION DANS L'ENSEIGNEMENT PRÉPRIMAIRE, 2009 OU ANNÉE LA PLUS RÉCENTE



Source: Institut de statistique de l'UNESCO, Tableau statistique A2.

Graphique 52

DÉPENSES PUBLIQUES POUR L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE PAR ÉLÈVE EN \$ PPA, 2009 OU ANNÉE LA PLUS RÉCENTE



Source: Institut de statistique de l'UNESCO, Tableau statistique A6.

par élève plus élevées n'entraînent pas nécessairement de meilleurs résultats d'apprentissage à l'échelle mondiale. À ce sujet, il est intéressant de constater que certains pays d'Afrique subsaharienne qui ne dépensent pas beaucoup par élève, tels que le Kenya et le Mozambique, obtiennent des résultats relativement meilleurs aux tests du SACMEQ, que par exemple, la Namibie et l'Afrique du Sud, qui dépensent environ 5 fois plus.

Conformément aux remarques faites plus haut, il y a de nombreuses insuffisances dans les rapports des variables internationalement comparables en matière de qualité de l'éducation. Par exemple, la répartition des dépenses entre coûts salariaux et non salariaux est souvent peu claire car les transferts aux communautés locales ne font généralement pas l'objet d'un rapport par type de dépenses. Les Ministères de l'éducation possèdent rarement les chiffres exacts concernant les coûts des manuels scolaires et autres matériels d'enseignement. De plus, les données relatives au primaire sont inappropriées en raison de différences dans les définitions de l'âge préscolaire et certains observateurs considèrent que le redoublement est sous-estimé. Il faudra encore beaucoup de travail pour régulariser la publication de ces indicateurs standards.

Dans de nombreux pays d'Afrique subsaharienne, un travail est en cours afin de mesurer les facteurs clés ayant un impact sur la qualité de l'éducation, notamment le nombre de jours et d'heures d'ouverture des écoles, le temps passé à étudier par l'élève, la présence et l'absentéisme des enseignants, l'assiduité des élèves, les méthodes d'évaluation pour le suivi des progrès des élèves, la

méthodologie et la gestion de la classe, les problèmes relatifs à la langue d'enseignement et l'utilisation concrète des manuels scolaires en classe. Jusqu'à présent, la mesure de ces facteurs clés a été entreprise au niveau national, plutôt que dans un but de comparaison internationale. La collecte continue et renforcée des données clés de ce type sera essentielle.

5.5 AFFECTATION DE RESSOURCES POUR L'AMÉLIORATION DE L'APPRENTISSAGE

Tous les pays de la région font face à des contraintes relatives à leurs ressources, surtout depuis qu'ils sont confrontés au développement de l'accès à l'enseignement afin d'atteindre les objectifs de l'EPT. Dans ce contexte, il est crucial que chaque pays affecte des ressources aux activités ayant le plus grand impact mais nécessitant le moins de ressources possibles. Ceci implique une réflexion bien pesée sur les options de financement et les arbitrages qui en découlent.

Il n'existe pas qu'une seule théorie sur la façon d'améliorer la qualité de l'éducation en Afrique. Une étude récente (Fehler et al., 2006) résume les connaissances relatives à l'impact des interventions sur l'éducation de base en Afrique. Une autre étude (Scheerens, 2004) examine les études mondiales sur le sujet. Ces études, ainsi que d'autres rapports, indiquent qu'un consensus évolutif se fait jour sur ce qui est efficace. On considère que le temps consacré aux études, en particulier le temps d'enseignement, a un impact majeur sur l'apprentissage. Alors que les enseignants constituent un facteur critique dans le processus d'apprentissage, la qualité de la formation

à l'enseignement est plus importante que le nombre d'années de formation.

Cependant, la façon dont le niveau de formation de l'enseignant et le nombre d'élèves affectent l'apprentissage varie considérablement d'un pays à l'autre. Mettre des manuels scolaires et autre matériel pédagogique à disposition dans la classe, en particulier dans les environnements pauvres en ressources, a un impact sur l'apprentissage (s'ils sont utilisés avec efficacité). Le préprimaire a également une influence sur la poursuite des études et les résultats d'apprentissage. Comme noté précédemment, la capacité d'un système éducatif à convertir efficacement les ressources disponibles en apprentissage pour tous, notamment pour les plus pauvres, dépend non seulement des intrants mais également de sa capacité à définir et à mettre en œuvre une politique, à planifier, à financer, à évaluer les élèves, à gérer les ressources humaines ainsi que des partenariats intergouvernementaux et externes. Par rapport aux régions plus développées, l'efficacité des écoles joue un rôle relativement plus important en Afrique subsaharienne que l'origine socio-économique des élèves.

Dans tous les cas, les pays d'Afrique subsaharienne doivent déterminer leurs principaux arbitrages et priorités au niveau de leurs investissements dans la qualité de l'éducation. Des études relatives à l'efficacité des coûts peuvent être utiles lorsqu'ils prennent des décisions sur leurs investissements dans la qualité. Cette approche fait appel à des enquêtes par sondage afin d'estimer dans quelle mesure des interventions spécifiques améliorent les résultats d'apprentissage; elle estime également le coût de ces interventions puis calcule le rapport «coût-efficacité» de chaque intervention (voir *Levin et McEwan, 2001*). Une étude sur l'éducation de base au nord-est du Brésil (Harbison et Hanushek, 1992) a ouvert la voie de cette approche. Depuis lors, elle a été rarement utilisée, étant donné la grande quantité d'argent consacré à la réalisation des objectifs de l'EPT et des OMD. Le fait est que la plupart des décisions sur les investissements dans l'éducation de base se fondent sur un accord consensuel plutôt que sur l'analyse et les données. L'absence d'un bon travail analytique est due, en partie, à la complexité et au coût

de bonnes études analytiques. Cependant, une plus grande disponibilité des informations sur les résultats scolaires fournit maintenant une base solide pour identifier les priorités d'investissement dans la qualité de l'éducation de base et on fait actuellement des efforts afin d'identifier plus systématiquement les coûts et l'efficacité des options politiques.

Les pays du SACMEQ ont fait quelques progrès en ce sens. Les analyses nationales identifient le statu quo des résultats d'apprentissage parmi les étudiants, puis ont émis une série de recommandations pour des interventions politiques avec un impact potentiel, selon une enquête jointe aux tests du SACMEQ. Les analyses nationales présentent également une estimation générale des coûts de ces interventions, les catégorisant en «faibles», «moyens» ou «élevés» et elles indiquent si les interventions sont prévues à court, moyen ou long terme. Les recommandations politiques se fondent partiellement sur l'étude du SACMEQ, mais aussi sur les analyses des problèmes spécifiques de chaque pays. Par exemple, l'étude relative au Malawi fait 50 recommandations politiques au total, réparties en cinq catégories: consultations auprès du personnel et des experts, révisions des plannings existants et des procédures politiques, collecte de données à des fins de planification, projets d'études en matière de politique d'éducation et investissements dans l'infrastructure et les ressources humaines (Chimombo et al., 2005).

Récemment, des tentatives ont également été faites afin de lier l'impact des interventions, tel qu'identifié par les résultats des tests, aux coûts de ces interventions. Le **Tableau 13** fournit cette analyse, sur la base des résultats de l'examen du certificat de fin d'études primaires au Togo.

L'analyse révèle que les manuels scolaires, les qualifications des enseignants, le niveau d'éducation des enseignants et la qualité des bâtiments ont tous un impact sur les résultats de l'examen de fin d'études primaires, alors que le REE ne semble pas jouer un rôle significatif sur ces résultats. Améliorer le niveau d'éducation des enseignants du niveau primaire au niveau du premier cycle de l'enseignement secondaire a un impact important, mais on ne

Tableau 13

ANALYSE «COÛT-EFFICACITÉ» ET IMPACT SUR LES RÉSULTATS SCOLAIRES SUR BASE DU CERTIFICAT D'ÉTUDES DU PREMIER DEGRÉ (CEPD) AU TOGO, 2003

INTERVENTION	VARIATION	IMPACT SUR LES RÉSULTATS DES ÉVALUATIONS (%)	COÛT ASSOCIÉ PAR ÉLÈVE (EN FRANCS CFA)	IMPACT SUR LES RÉSULTATS (%) PAR 1 000 FRANCS CFA
Manuels scolaires	10% d'élèves en plus disposent de manuels scolaires	0,44	200	2,20
Nombre d'étudiants par enseignant	Dix élèves en moins par classe	0,00	8 470	0,00
Niveau de qualification des enseignants	Du CEPD au BEPC	9,60	9 300	1 03
	Du BEPC au Bac	0,30	12 000	0 03
Formation professionnelle initiale des enseignants	10% d'enseignants en plus reçoivent une formation professionnelle initiale	0,41	930	0 44
État du bâtiment scolaire	Améliorer l'environnement physique de la salle de classe	1,20	5 000	0 24

Notes: CEPD: Certificat d'études du premier degré. BEPC: Brevet d'études du premier cycle. Bac: Baccalauréat
Source: Banque mondiale, 2003.

note qu'une légère amélioration des résultats lorsque le niveau d'éducation passe du niveau du premier cycle de l'enseignement secondaire au niveau du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Selon l'analyse, la distribution de manuels scolaires est de loin la plus efficace des cinq interventions en termes de rapport coût-efficacité.⁶⁵ Distribuer des manuels scolaires à 10 % d'élèves supplémentaires améliore les résultats de 0,44 % pour un coût de 200 CFA⁶⁶ par élève seulement. Une qualification supérieure des enseignants augmente le résultat de 9,6 %, mais le coût en est de 9 300 CFA par étudiant.

Schiefelbein et Wolff (2007) utilisent une approche différente afin de surmonter/contourner les insuffisances des études portant sur le rapport coût-efficacité dans la région. Les auteurs ont dressé une liste de 46 interventions possibles sur l'apprentissage à l'école primaire et ont estimé leur impact en se basant sur l'avis d'experts.⁶⁷ Ces interventions peuvent être classées en 12 catégories: le temps passé à la tâche, la gestion académique, les niveaux des salaires, la gestion et la décentralisation, les tests, les manuels scolaires et les matériels d'apprentissage, les repas à l'école et les prestations sanitaires, la formation des enseignants préscolaires, la réforme du curriculum, le recours à la technologie et une combinaison de ces mesures. Il a été demandé à chaque expert de quantifier l'impact potentiel de chaque intervention, ainsi que d'indiquer la probabilité que celle-ci soit mise en œuvre de manière adéquate. Les auteurs ont ensuite estimé les coûts unitaires différentiels de ces interventions; ceux-ci vont de près de zéro à 20 %-50 % des coûts unitaires.

En se basant sur les avis de ces experts, les auteurs ont créé un indice qui classe la rentabilité de chacune des 46 interventions. Comme le montre le **Tableau 14**, un certain nombre d'interventions pourrait avoir un impact significatif sur l'apprentissage avec un coût pratiquement nul. Parmi ces mesures figurent notamment : nommer les meilleurs enseignants (pour la lecture et l'écriture) en première année, faire respecter les réglementations sur la durée officielle de l'année scolaire, renforcer les politiques d'assiduité, payer les enseignants de manière régulière et mettre fin au transfert des enseignants au cours de l'année scolaire et de rotation des enseignants et des directeurs entre établissements scolaires. La plupart de ces interventions nécessitent une gestion plus poussée, ce qui peut être difficile à mettre en œuvre et risque d'entraîner des coûts supplémentaires. Évaluer les élèves et former les enseignants en se basant sur les résultats de ces évaluations, mettre des manuels scolaires à la disposition de chaque élève, fournir du matériels d'apprentissage pour un enseignement individualisé sont autant d'interventions d'un coût modéré à élevé avec un impact significatif sur les d'apprentissage.

L'enquête a également identifié certaines interventions coûteuses qui semblent avoir un faible impact et, de ce fait, sont d'un faible

Tableau 14

INTERVENTIONS-CLÉ AVEC UN RAPPORT COÛT-EFFICACITÉ ÉLEVÉ ET UN IMPACT SIGNIFICATIF

INTERVENTIONS D'UN COÛT INFÉRIEUR ET TRÈS RENTABLE

Nommer les meilleurs enseignants en 1^{re} année

Faire respecter la durée officielle de l'année scolaire

Renforcer les politiques d'assiduité

Payer les enseignants de manière régulière

Mettre fin à la rotation des enseignants pendant année scolaire

INTERVENTIONS DE COÛT MODÉRÉ AVEC UN IMPACT SIGNIFICATIF SUR LES RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE

Évaluer les élèves de 4^{ème} année et former les enseignants pendant une semaine sur base des résultats

Fournir aux élèves deux manuels scolaires de base et former les enseignants à leur utilisation pendant une semaine

Matériel pédagogique pour un enseignement individualisé

Enseignement interactif via une radio

Former les enseignants à l'enseignement partagé

Source : Préparé par les auteurs sur base de Schiefelbein et Wolff (2007).

rapport coût-efficacité. Parmi celles-ci, on compte l'informatisation, la mise sur pied des programmes de nutrition à l'école pour tous les enfants, la réduction majeure des REE sans modifier les méthodes d'enseignement et l'augmentation importante des salaires des enseignants sans fournir une meilleure formation.

Il est également admis que de nombreux intrants scolaires ont un taux de rendement qui diminue avec le temps. L'impact marginal d'un intrant scolaire est élevé lorsqu'il est disponible pour la première fois mais l'impact devient plus faible alors que sa disponibilité se généralise (Orivel, 2004).

Il est évident que l'amélioration de la qualité de l'éducation en Afrique subsaharienne passe par un financement accru mais ces fonds doivent être dépensés avec précaution et efficacité. Des études pratiques peuvent identifier les pistes prometteuses pour des investissements et confirmer ensuite si l'impact recherché a été obtenu. Grâce à l'amélioration de la qualité technique et à la fiabilité des évaluations des élèves, il est de plus en plus facile d'estimer les résultats des investissements en matière d'éducation. Mais pour alimenter les décisions politiques, les coûts des programmes d'amélioration de la qualité proposés doivent être clairs et d'autres pistes doivent être explorées en parallèle. En même temps, la recherche n'aura un impact que si on a recours aux chercheurs. Il est donc primordial de conscientiser les décideurs, les responsables politiques et les leaders d'opinion à l'importance des choix et des arbitrages potentiels à opérer lorsqu'il s'agit d'investir dans la qualité de l'éducation.

⁶⁵ Fehrler, Michaelowa et Wechtler (2006) concluent aussi, en se fondant sur les données du PASEC, que posséder un manuel scolaire pour les mathématiques, pendant toutes les années, et pour le français, en 2^e année, a un impact significatif sur les résultats d'apprentissage. Ils notent également que la disponibilité d'une bibliothèque dans la classe a un impact positif sur l'apprentissage.

⁶⁶ Le taux de change est de 1 \$ US= 581,20 CFA en 2003.

⁶⁷ L'enquête a été effectuée auprès de 23 planificateurs de l'éducation et économistes internationaux, travaillant principalement dans des universités et des agences internationales, tous étant bien informés de la recherche en éducation et ayant une bonne compréhension des tentatives de réforme de l'éducation dans la région d'Afrique subsaharienne.

5.6 CONCLUSION

Ce chapitre a passé en revue une série de questions importantes qui soulignent le caractère essentiel de la qualité dans le débat actuel sur la promotion de l'éducation de base. Il faut notamment prêter une plus grande attention au suivi des résultats d'apprentissage, récolter des meilleures données sur les intrants pédagogiques clés, entreprendre des études pratiques afin d'identifier la meilleure combinaison de mesures politiques et enfin, communiquer ces résultats aux responsables et décideurs politiques. Un défi supplémentaire se profile à l'horizon : dépasser la réflexion au niveau de l'éducation de base et appréhender les questions relatives à la qualité dans les enseignements secondaire et supérieur.

L'Afrique subsaharienne a fait de très grands progrès dans la mesure des résultats d'apprentissage. Tous les pays de la région qui ont reçu le soutien de l'Initiative de mise en œuvre accélérée (FTI, Fast Track Initiative) se sont engagés à réaliser des évaluations nationales de l'apprentissage et 22 d'entre eux les ont déjà mises en œuvre. Quinze pays d'Afrique australe et orientale participent maintenant au SACMEQ et 13 pays (principalement francophones) participent au PASEC. Un certain nombre de pays développent également des évaluations de la lecture dans les premières années (EGRA, Early Grade Reading Assessments), outil permettant d'identifier les difficultés de lecture en 1^{re} et 2^e année. Mais il reste encore beaucoup à faire pour renforcer la capacité analytique, la comparabilité, la distribution et l'utilisation des données. Un moyen de porter une plus grande attention aux résultats d'apprentissage est de développer des indicateurs informatifs et pertinents. Un indicateur unique qui établit un lien entre les taux d'achèvement et les résultats d'apprentissage permettra aux responsables de se concentrer sur l'apprentissage, plutôt que sur les seuls taux d'achèvement.

Les intrants de l'éducation de base varient beaucoup d'un pays à l'autre. Ainsi, dans certains pays d'Afrique subsaharienne, les REE sont excessivement élevés et les dépenses par étudiant sont très faibles, alors que dans d'autres, la situation est inverse. Il y a encore beaucoup de travail à faire pour publier régulièrement les résultats fournis par les indicateurs généraux et pour régler les nombreuses insuffisances dans les rapports sur les variables internationalement comparables en matière de qualité de l'éducation. Dans de nombreux pays d'Afrique subsaharienne, des travaux ont été entrepris afin de mesurer les autres facteurs-clés ayant un impact sur la qualité de l'éducation. Jusqu'à présent, la collecte des données pour ces indicateurs a été entreprise au niveau national, plutôt que dans la perspective d'établir des comparaisons au niveau international. Établir ces collectes de données fondamentales de manière continue et renforcée est une démarche essentielle.

Il est évident que l'amélioration de la qualité de l'éducation en Afrique subsaharienne passe par un financement accru mais ces fonds doivent être dépensés avec précaution et efficacité. Des études

peuvent identifier les pistes prometteuses pour des investissements et confirmer ensuite si l'impact recherché a été obtenu. Grâce à l'amélioration de la qualité technique et à la fiabilité des évaluations des élèves, il est de plus en plus facile d'estimer les résultats des investissements en matière d'éducation. Mais pour alimenter les décisions politiques, les coûts des programmes d'amélioration de la qualité proposés doivent être clairs et d'autres pistes doivent être explorées en parallèle. En même temps, la recherche n'aura un impact que si on a recours aux chercheurs. Il est donc primordial de conscientiser les décideurs, les responsables politiques et les leaders d'opinion à l'importance des choix et des arbitrages potentiels à opérer lorsqu'il s'agit d'investir dans la qualité de l'éducation.

Le but de ce chapitre n'était pas de passer en revue la qualité de l'éducation post-primaire. Il n'empêche que l'Afrique subsaharienne est aussi confrontée aux questions complexes de l'expansion et de l'amélioration de l'enseignement secondaire, professionnel/ technique et supérieur et devra donc inévitablement envisager comment améliorer la qualité à ces niveaux et comment prendre en compte les coûts qui en découleront. La tâche ne sera pas aisée car la demande sociale pour une expansion à ces niveaux a des implications financières et la croissance en termes quantitatifs peut avoir un impact négatif sur la qualité. Dans l'enseignement secondaire, la qualité peut être mesurée grâce à des évaluations portant sur les résultats d'apprentissage à la fin de chaque cycle. Ces évaluations sont déjà organisées mais jusqu'à présent, ces examens ont été uniquement utilisés pour évaluer les élèves et non pas mesurer la performance du système scolaire secondaire. Même si ces évaluations présentent de nombreuses faiblesses en termes de fiabilité et de validité (voir Kellaghan et al., 2009), elles peuvent être améliorées afin de mieux identifier les compétences et les connaissances minimums requises pour un diplômé de l'enseignement secondaire. Une autre option est de participer dans des programmes internationaux, tels que PISA, qui évalue le niveau d'apprentissage des élèves de 15 ans.

Les mesures de la qualité dans l'enseignement secondaire, professionnel/technique et supérieur, sont souvent liées à la performance sur le marché du travail. Dans cette perspective, un moyen efficace de mesurer la qualité de l'éducation et de la formation professionnelle/technique est d'effectuer des études de traçage afin de vérifier si les diplômés ont un travail, réussissent dans les domaines dans lesquels ils ont été formés et/ou ont des salaires plus élevés. De plus, des tests sur les connaissances des diplômés universitaires sont de plus en plus discutés dans l'OCDE et dans d'autres pays. L'OCDE est en train de mettre au point l'Évaluation des résultats de l'enseignement supérieur (Assessment of Higher Education Learning Outcomes (AHELO) afin d'évaluer les connaissances des diplômés universitaires dans des domaines généraux et les domaines spécifiques à une discipline donnée (OCDE, 2010b).

Chapitre 6

PRINCIPALES CONCLUSIONS DU RAPPORT

Shinsaku Nomura (Institut de statistique de l'UNESCO)
Laurence Wolff (Consultant)

6.1 INTRODUCTION

Des progrès notables ont été réalisés dans le développement de l'éducation en Afrique subsaharienne, notamment durant la dernière décennie. La scolarisation dans l'enseignement primaire est passée de 87 à 129 millions (une augmentation de 48 %) entre 2000 et 2008 ; la scolarisation dans l'enseignement pré-primaire, secondaire et supérieur a progressé respectivement de 6,6 à 10,9 millions (une croissance de 65 %), 22 à 36 millions (une croissance de 65 %) et 2,5 à 4,5 millions (une croissance de 82 %). Cette réalisation dans l'expansion de la scolarisation a été accompagnée par des niveaux accrus de dépenses d'éducation dans la plupart des pays et à l'augmentation des engagements des partenaires nationaux et internationaux depuis le Forum mondial sur l'éducation (FME) en 2000. Les dépenses réelles dans l'éducation ont progressé en moyenne de 6,1 % par an depuis 2000 dans les 26 pays disposant de données. Les dépenses par élève du primaire ont également augmenté dans 13 pays sur 15. Dans cette région, l'APD pour l'éducation est passé de 1,1 milliard de dollars EU en 2002 à 2,6 milliards de dollars EU en 2008. Néanmoins, les pays d'Afrique subsaharienne sont toujours confrontés à un dilemme : trouver le meilleur équilibre entre des ressources faibles et des exigences croissantes d'amélioration de leurs systèmes éducatifs.

Ce rapport a eu pour but de fournir aux décideurs politiques des pays d'Afrique subsaharienne une plateforme fiable de données sur le financement de l'éducation, ainsi que des analyses portant sur les problèmes de politiques de financement. Le présent chapitre de conclusion résume les problèmes concernant les coûts et le financement de l'éducation et analyse les défis à venir. Il souligne tout d'abord les principaux constats et conclusions des chapitres précédents. S'ensuit une synthèse des conclusions, notamment en termes de définition de priorités. Pour ce faire, il est essentiel que les décideurs politiques reconnaissent l'existence de contraintes externes ainsi que d'opportunités, et qu'ils fondent la prise de décision sur l'évidence et l'usage régulier de données fiables relatives à l'éducation et aux finances.

6.2 RÉSUMÉ DES PRINCIPALES CONCLUSIONS

L'environnement externe

Soutenus de manière accrue au niveau national et international dans le cadre des initiatives OMD et EPT, les pays de l'Afrique subsaharienne ont connu un développement rapide de leur scolarisation au cours de la dernière décennie. La scolarisation dans le primaire a augmenté de 42 millions d'élèves entre 2000 et 2008, et le TBS au primaire

est passé de 82,2 % à 101,6 %. Toutefois, la région est toujours confrontée à des difficultés pour atteindre les objectifs de l'EPT et assurer un développement durable de l'éducation étant données les nombreuses contraintes inhérentes à l'environnement externe. Ces contraintes comprennent la vulnérabilité économique qui pourrait avoir une influence négative sur la croissance, la faible mobilisation et déboursement des ressources, la pression démographique inhérente à la croissance de la population de 2,4 % et la faible gouvernance. Les conflits en cours dans certains pays d'Afrique subsaharienne, la prévalence du HIV/SIDA et d'autres problèmes de santé constituent également des facteurs externes importants ayant un impact sur le développement de l'éducation dans la région.

Pour atteindre un développement rapide de l'éducation pendant les années 2000, les gouvernements des pays d'Afrique subsaharienne et les partenaires au développement ont augmenté leurs engagements et leurs efforts. Dans certains pays, le niveau d'engagement est déjà très élevé, comme en témoigne la part importante du budget gouvernemental alloué au secteur de l'éducation. Dès lors, il peut s'avérer difficile pour eux de trouver des fonds supplémentaires pour le développement de l'éducation dans un contexte de défis externes persistants. Simultanément, la communauté internationale a vu émerger de nouvelles initiatives régionales et constaté le rôle de plus en plus marqué joué par les organisations de la société civile. A l'instar de la première décennie des années 2000, pendant laquelle des partenariats ainsi qu'une volonté politique renforcés ont entraîné une augmentation de la scolarisation, ces nouvelles initiatives offrent de nouvelles opportunités de développement de l'éducation.

Progrès et défis de la scolarisation, du financement et de l'équité

Ressources financières et allocation sont deux aspects primordiaux du financement de l'éducation. Comme le démontre la croissance annuelle de 6,1 % des dépenses réelles dans l'éducation dans 26 pays pendant les années 2000, la plupart des pays d'Afrique subsaharienne s'efforcent de plus en plus à fournir des ressources accrues pour le développement de l'éducation. En moyenne, les pays d'Afrique subsaharienne consacrent 18,3 % des ressources publiques au secteur de l'éducation. La contribution des donateurs au développement de l'éducation atteint également un niveau important dans de nombreux pays d'Afrique subsaharienne. La somme totale de l'APD déboursée pour le secteur de l'éducation dans la région s'est élevée à 2,6 milliards \$ US en 2008 (OCDE-DAC, 2010), ce qui montre que 5,6 % des ressources de l'éducation en Afrique subsaharienne proviennent de donateurs.

Les dépenses par étudiant ont également progressé dans 13 des 15 pays disposant de données. Cela démontre que ces dépenses accrues dans l'éducation publique n'ont pas seulement été consacrées à la gestion du nombre croissant de nouveaux élèves mais aussi au maintien de la qualité de l'éducation, voire à son amélioration.

Malgré ces efforts notables, on note toujours un déficit de financement pour atteindre les objectifs de l'EPT dans de nombreux pays d'Afrique subsaharienne, et plus particulièrement ceux connaissant une forte pression démographique et une demande accrue pour une amélioration quantitative et qualitative de l'éducation. Alors qu'il faut davantage de ressources pour le développement de l'éducation dans les pays d'Afrique subsaharienne, il est peu probable que les ressources nationales augmentent rapidement grâce à une croissance économique ou que des donateurs fournissent un soutien financier supplémentaire. Par conséquent, une façon importante d'assurer davantage de fonds est d'abord de veiller à ce que tous les montants engagés en termes d'APD soient effectivement décaissés. Entre 2002 et 2008, la différence entre les engagements des donateurs et les décaissements s'est élevée à environ 9% (ou 221 millions de dollars EU) chaque année.

Il est également important de réaffecter stratégiquement des ressources dans le secteur de l'éducation. Indubitablement, il faut que tous les niveaux d'éducation connaissent un développement équilibré, à la fois en termes quantitatifs et qualitatifs. Toutefois, les ressources doivent être allouées par ordre de priorité en fonction du niveau et de la nature de dépense afin d'atteindre les objectifs de l'EPT. Cette réaffectation des ressources dans le secteur de l'éducation peut être une véritable option pour les pays n'ayant pas atteint l'EPU et ayant consacré une part relativement faible de leurs ressources à l'enseignement primaire. La réaffectation des ressources dans le secteur de l'éducation peut aussi contribuer à réduire les inégalités entre les étudiants à divers niveaux d'éducation.

La rémunération des enseignants – Trouver le bon équilibre pour assurer la motivation, la qualité et la durabilité

La rémunération des enseignants constitue souvent la part la plus significative des dépenses d'éducation puisqu'elle représente plus de la moitié des dépenses récurrentes. Alors que la moyenne pour la région d'Afrique subsaharienne est de 69%, la part des salaires des enseignants varie par pays et par niveau d'éducation; le Nigéria et l'Afrique du Sud, par exemple, consacrent plus de 90% des dépenses récurrentes aux salaires des enseignants dans l'enseignement primaire. Dans ce contexte, le problème de la rémunération des enseignants apparaît comme primordial dans le cadre de la durabilité du financement de l'éducation en Afrique subsaharienne. On estime que la région aura besoin d'un million d'enseignants additionnels d'ici 2015 dans le but d'assurer un enseignement de qualité au niveau primaire.

Une bonne politique de rémunération des enseignants s'avère importante pour deux raisons principales. D'abord, elle peut contribuer à rendre la profession plus attrayante et motiver les enseignants. Cette politique permet aussi de déterminer quel nombre d'enseignants avec quels types de qualifications peut

être recruté à partir d'un budget limité. Ces 30 dernières années, les salaires moyens des enseignants ont baissé par rapport à la richesse nationale dans les pays d'Afrique subsaharienne et sont passés de 8,4 fois le PNB par habitant en 1975 à 4,0 dans les années 2000. Cette baisse reflète diverses contraintes financières ainsi que les efforts pour surpasser ces contraintes. De nouvelles catégories d'enseignants avec des échelles salariales différentes, tels que celles des enseignants contractuels, ont émergé ainsi que de nouvelles procédures de gestion, telles que le recrutement et le paiement communautaires. Afin d'assurer le développement durable de l'éducation en Afrique subsaharienne, il est essentiel de parvenir également à un financement durable des enseignants, comprenant un bon équilibre entre des niveaux de salaire raisonnables et l'assurance de possibilités de développement professionnel pour les enseignants.

Il n'empêche que les problèmes de rémunération, de recrutement et de gestion des enseignants doivent être envisagés par rapport à d'autres dépenses, parmi lesquelles le matériel d'enseignement et d'apprentissage, les coûts administratifs et de supervision, l'entretien des bâtiments et les dépenses en capital. Étant donné que les ressources pour l'éducation sont limitées, elles doivent être utilisées judicieusement afin de fournir aux étudiants des services d'enseignement adéquats.

Accroissement de l'implication du secteur privé – Potentialités et pièges

Les gouvernements sont généralement les principaux bailleurs de fonds du secteur de l'éducation en Afrique subsaharienne et ailleurs, mais ils ne sont pas la seule source de financement. Les fonds gouvernementaux sont souvent complétés par les apports de partenaires externes, d'étudiants et de ménages ainsi que d'entités privées. Les financements privés peuvent venir compléter les fonds gouvernementaux dans les établissements d'enseignement public mais ils peuvent également financer des écoles privées. Néanmoins, la contribution privée à l'éducation reste un domaine négligé par la recherche et les politiques. Rares sont les données relatives aux contributions privées et les indicateurs statistiques se concentrent souvent sur le financement public de l'éducation.

La plus grande part des fonds privés consacrés à l'éducation en Afrique subsaharienne provient des ménages. Leur contribution aux dépenses d'éducation représente environ 25% du total, selon les 16 pays disposant de données. Afin de réduire la charge financière des ménages, particulièrement ceux à faible revenu, les droits d'inscription pour les écoles primaires ont été supprimés dans certains pays d'Afrique subsaharienne depuis les années 1990. Cette mesure a entraîné une augmentation rapide de la scolarisation dans l'enseignement primaire mais elle a aussi eu pour conséquence des classes surpeuplées et un nombre insuffisant d'enseignants. Les familles aisées et les familles de la classe moyenne vivant dans des zones urbanisées sont conscientes de cette tendance et optent graduellement pour l'enseignement privé plutôt que l'enseignement public. Dans certains pays d'Afrique subsaharienne, la scolarisation dans les écoles privées a connu une croissance régulière depuis 2000. Seize pays sur 26 disposant de données ont rapporté une

augmentation au niveau primaire. Simultanément, les chiffres pour l'enseignement secondaire ont aussi progressé dans 8 pays sur 16 disposant de données.

Les contributions du secteur privé varient également selon le niveau d'enseignement. La part de la contribution des ménages passe de 29 % au niveau primaire à 46 % au premier cycle du secondaire et à 41 % au deuxième cycle du secondaire. Toutefois, cette part se réduit à 22 % pour l'enseignement supérieur, ce qui implique une très forte contribution gouvernementale à ce niveau. On observe le même phénomène en ce qui concerne les dépenses par étudiant de l'enseignement supérieur, qui sont également élevées. Du point de vue de l'équité de l'affectation des ressources, ce modèle de distribution pourrait nécessiter une révision de la part de nombreux pays d'Afrique subsaharienne car la plupart des étudiants qui peuvent s'inscrire dans des établissements d'enseignement supérieur proviennent généralement de familles relativement aisées.

De lourdes contraintes sur les budgets gouvernementaux, le souhait d'ouvrir les écoles au monde extérieur, l'idée d'implémenter des mécanismes de marché dans le domaine de l'éducation et le concept que l'éducation implique l'ensemble de la société ont mené à une diversification accrue des types de partenariats entre les gouvernements et le secteur privé. Alors que les motifs et les modalités de leur implication varient, le rôle croissant des contributeurs privés représente une nouvelle opportunité de financement de l'éducation en Afrique subsaharienne. Il faudra tout de même que les gouvernements prévoient un cadre de régulation et de contrôle de ces partenariats afin qu'ils aillent dans le même sens que les objectifs de développement nationaux.

Améliorer la qualité de l'éducation tout en élargissant son accès

Du fait des contraintes persistantes de ressources auxquelles les pays d'Afrique subsaharienne sont confrontés, ces pays doivent faire face au dilemme que représente l'affectation de ressources supplémentaires pour améliorer la qualité de l'éducation tout en élargissant l'accès à l'éducation. Malgré une croissance notable de la scolarisation en Afrique subsaharienne pendant les années 2000, la qualité de l'éducation – mesurée par les acquis scolaires – est restée relativement faible. Plus de 20 % des étudiants de sixième année de l'enseignement primaire ne maîtrisent pas encore la lecture. Ce constat suggère qu'il est nécessaire d'agir d'urgence pour améliorer la qualité de l'éducation. On reconnaît de plus en plus que les enfants peuvent aller à l'école et ne pas apprendre grand chose, ce qui fait de l'achèvement de l'école primaire une coquille vide. Par conséquent, il est crucial que les partenaires nationaux et internationaux collaborent de façon à mettre en place les bons mécanismes pour surveiller la qualité de l'éducation en Afrique subsaharienne.

La région a réalisé des progrès significatifs en ce qui concerne la mesure des résultats d'apprentissage. L'inquiétude croissante concernant la qualité de l'éducation est révélée par une participation accrue des pays d'Afrique subsaharienne dans des programmes d'évaluation de l'apprentissage, tels que le SACMEQ et le PASEC, ainsi que le PIRLS et le TIMSS, ce qui a permis une production accrue de données sur la qualité de l'éducation dans la région

d'Afrique subsaharienne. Des recherches appliquées sont menées pour utiliser ces tests portant sur les résultats de l'apprentissage en vue d'évaluer la qualité de l'éducation, y compris des aspects tels que les intrants et l'environnement d'apprentissage.

6.3 IMPLICATIONS POLITIQUES POUR LE FINANCEMENT DE L'ÉDUCATION EN AFRIQUE SUBSAHARIENNE

6.3.1 Reconnaître les contraintes externes persistantes, les exigences croissantes vis-à-vis de l'éducation et les opportunités émergentes

Les décideurs politiques doivent être conscients de l'impact des opportunités et de l'environnement externe sur le développement de l'éducation. Ce secteur n'est pas insensible aux contraintes externes qui comprennent la croissance économique fragile, la faible mobilisation et déboursement des ressources, la pression démographique (avec 2,4 % de croissance de la population en Afrique subsaharienne) et la faible gouvernance. Puisque le gouvernement national est habituellement la principale source de financement de l'éducation, ce financement se trouve fortement influencé par la croissance économique et la mobilisation des ressources de chaque pays. Dans un contexte d'engagements déjà élevés pour le développement de l'éducation, l'affectation de ressources supplémentaires au secteur de l'éducation semble peu réaliste pour certains pays d'Afrique subsaharienne car cela imposerait des compromis vis-à-vis d'autres secteurs. Le décaissement effectif de toutes les ressources engagées de même que la fourniture des services éducatifs aux étudiants sous une bonne gouvernance représentent des mesures clés pour relever les défis de l'éducation malgré des ressources limitées.

Les décideurs politiques doivent être également avertis que la demande d'éducation continuera à progresser quelles que soient les ressources disponibles. Le défi immédiat pour les pays d'Afrique subsaharienne est la scolarisation de 32 millions d'enfants en âge d'accéder à l'école primaire et la réalisation de l'EPU. Mais, étant donnée la pression démographique, ces pays devront étendre l'accès à l'école primaire pour 77 millions d'élèves supplémentaires entre 2010 et 2030. Simultanément, la demande pour les niveaux supérieurs d'enseignement augmentera tout aussi vite. La scolarisation dans le secondaire et le supérieur a progressé respectivement de 65 % et 82 % entre 2000 et 2008.

Fort heureusement, il apparaît des opportunités qui peuvent faciliter les progrès dans le domaine de l'éducation. Depuis le sommet du millénaire en 2000, la gouvernance de l'aide internationale s'est améliorée. La Déclaration de Paris de 2005 ainsi que le Programme d'Action d'Accra de 2008 ont permis d'établir une plateforme pour accélérer l'harmonisation de l'aide de tous les donateurs. De nouvelles initiatives et projets pour un développement durable de l'éducation ont également été lancés. Les organisations de la société civile jouent un rôle croissant dans la promotion de la bonne gouvernance et de la responsabilité, et le secteur privé est devenu un partenaire de développement plus prépondérant par l'entremise de projets de financement novateurs et de partenariats public-privé.

6.3.2 Trouver des compromis en fixant des priorités

Les décideurs politiques devront choisir une combinaison d'options politiques en vue d'atteindre les populations les plus dans le besoin et de promouvoir des opportunités innovantes pour ceux qui sont capables et volontaires. En bref, le principal rôle des décideurs politiques consiste à faire des compromis difficiles et des choix stratégiques. Plus spécifiquement, comme de plus en plus d'enfants achèvent l'enseignement primaire, la demande pour l'éducation post-primaire augmentera et chaque pays sera confronté à des choix difficiles et à des décisions fondamentales parmi lesquelles :

- combien dépenser pour les différents niveaux d'éducation ;
- combien dépenser pour la croissance quantitative par rapport à l'amélioration qualitative ; et
- la mesure dans laquelle les politiques devraient encourager le secteur privé et les ménages à augmenter leur participation financière dans l'éducation.

Combien dépenser par niveau d'éducation

Il n'y a pas de formules simples pour décider combien dépenser par niveau d'éducation. Néanmoins, il semble qu'il y ait un consensus international pour affirmer que la réalisation des objectifs de l'EPT soit un point essentiel. Bien qu'il n'y ait pas encore de certitude, les preuves s'accumulent pour montrer que de nombreux pays de la région d'Afrique subsaharienne n'atteindront pas ces objectifs d'ici 2015. Par conséquent, un énorme effort devra être fait pour financer l'enseignement primaire et trouver le bon mélange d'intrants et de programmes qui générera une éducation de qualité pour tous.

Vaincre les inégalités, dans la mesure du possible, reste un problème à résoudre à tous les niveaux de l'éducation en Afrique subsaharienne. Pour les familles à faible revenu, garder les enfants à l'école représente souvent une charge financière directe et indirecte non négligeable. Étant donné le niveau de pauvreté dans la région, les politiques favorisant l'équité ne pourront résoudre qu'une partie de ces problèmes. Les interventions ciblant les populations marginalisées et à faible revenu sont particulièrement importantes.

Même si la réalisation de l'EPT constitue la priorité incontournable, la région devra relever un défi plus complexe qui sera de concevoir et d'implémenter des politiques appropriées pour le financement de l'enseignement secondaire, technique et professionnel et supérieur. Comme un nombre croissant d'enfants achèvent l'enseignement primaire, ils s'attendent à accéder à l'enseignement secondaire et les diplômés de cet enseignement peuvent naturellement espérer accéder à l'enseignement supérieur. Les politiques visant à développer les niveaux supérieurs d'enseignement doivent être envisagées en termes d'équilibre entre les exigences et la disponibilité des ressources, les demandes sociales et le besoin économique d'une main d'œuvre plus compétente. Les décideurs politiques devraient aussi tenir compte de la mesure dans laquelle le gouvernement est responsable de la fourniture de services éducatifs à même de satisfaire tous les besoins de la société.

Combien dépenser pour la croissance quantitative par rapport à l'amélioration de la qualité de l'éducation

Fournir un EPU de qualité suffisante n'est pas une mission simple. Même s'il est important d'être attentif à la totalité des ressources financières disponibles pour l'éducation et à leur affectation aux différents niveaux d'éducation, il est également essentiel d'examiner comment ces ressources sont dépensées. Il faudra implémenter des politiques sur la base des meilleures pratiques dans la région et dans le monde. Ces pratiques comprendront vraisemblablement l'augmentation du temps consacré aux études pour les étudiants, la fourniture de manuels scolaires et de matériel d'apprentissage adéquats et l'assurance de pratiques d'enseignement et d'apprentissage de qualité. Les salaires des professeurs et les politiques de recrutement devront être calibrés pour encourager un niveau académique supérieur des professeurs débutants et assurer leur implication, au moins à travers une fréquentation régulière des cours. Des incitatifs salariaux pourraient être prévus de manière sélective pour les enseignants actifs dans des zones rurales ou moins privilégiées et des échelles de salaire pourraient récompenser compétences et résultats.

Malgré des ressources limitées, une plus grande efficacité est possible sans réduire la qualité et la quantité de services si l'on opte pour les bonnes interventions. En tenant compte des solutions avérées en matière de coût-efficacité, les décideurs politiques peuvent prendre conscience des options qui s'offrent à eux pour atteindre les résultats escomptés. Il est possible d'opérer le bon choix d'interventions en définissant clairement le résultat voulu en entreprenant une action, en déterminant si les objectifs sont atteints puis en révisant les programmes et les politiques si nécessaire.

Dans quelle mesure la politique choisie devrait encourager le secteur privé et les ménages à augmenter leur participation financière dans l'éducation

Les dépenses privées dans l'éducation constituent un sujet fondamental. L'amélioration des services éducatifs publics a été réalisée au travers d'une reddition de comptes améliorée résultant de l'implication de la société civile. De plus, sans l'augmentation des dépenses privées, y compris les dépenses des ménages, les gouvernements seront tout simplement incapables de satisfaire les exigences sociales d'éducation. Par conséquent, il est inévitable que les décideurs politiques développent en connaissance de cause des politiques offrant suffisamment de supervision pour assurer la transparence dans la fourniture de services éducatifs privés. Plus spécifiquement, il apparaît essentiel que ces politiques résolvent les problèmes d'équité qui seront liés au développement dans le secteur de l'éducation privée.

Les décideurs politiques doivent réfléchir de manière flexible aux options dont ils disposent pour fournir des services d'enseignement post-primaires en permettant la diversification des sources de financement. En prenant en considération le fait que les ménages apportent 22 % des ressources de l'enseignement supérieur dans la région d'Afrique subsaharienne, ce qui est inférieur à leur contribution pour l'enseignement primaire (29 %), il y a une marge

de manœuvre afin de reconsidérer le rôle du secteur privé dans le financement des niveaux supérieurs d'enseignement. La régulation de l'éducation privée est importante mais elle doit être adéquate et créer un environnement favorable, encourageant à la fois la qualité et l'équité. En permettant au secteur privé de financer les niveaux supérieurs d'enseignement, les ressources publiques limitées consacrées à l'éducation peuvent être orientées efficacement vers des domaines prioritaires. Les composantes d'une politique efficace relative aux dépenses privées et aux dépenses des ménages dans l'enseignement post-primaire pourraient être les suivantes : cofinancement et cogestion de la formation technique et professionnelle avec les entreprises ; droits d'inscription et cotisations accrues dans le secteur public et offre de programmes de prêts et de bourses d'études dans l'enseignement supérieur⁶⁸.

6.4 PLANIFICATION FONDÉE SUR LES FAITS UTILISANT DES DONNÉES DE L'ÉDUCATION ET DES FINANCES

Budgétisation fondée sur des programmes et utilisation des modèles de simulation à l'échelle du secteur

De nombreux pays d'Afrique subsaharienne ont recours à la budgétisation traditionnelle par poste, qui spécifie la somme d'argent qu'une agence ou une sous-unité dépensera en personnel, déplacements, équipement, etc. La force d'un tel système repose sur sa relative simplicité, sa clarté et la possibilité de contrôler les dépenses grâce à une comparaison avec les années précédentes et une spécification détaillée des intrants (Banque mondiale, 1998). Toutefois, ce système de budgétisation est souvent trop rigide pour permettre des réaffectations stratégiques de ressources vers des domaines prioritaires et il ne donne pas d'informations sur les motifs des dépenses ou sur l'efficacité et l'efficience des programmes. Souvent, il s'oriente vers une planification à court terme plutôt qu'à long terme. Si des décisions sont prises sur la base d'intérêts politiques, de pressions sociales et du lobbying, plutôt que sur la base de visions stratégiques et à long terme, tout devient une priorité pour plaire à tous les partenaires. Mais en réalité rien n'est une priorité.

La budgétisation fondée sur un programme, construite sur la base de plans de développement à moyen et à long terme, présente l'avantage de se concentrer sur des choix budgétaires parmi des politiques en concurrence et offre une alternative à la manière traditionnelle de budgétiser, qui se concentre sur de petits ajustements du statu quo (Banque mondiale, 1998). Les ministres de l'éducation pourraient notamment commencer par adopter un modèle de simulation financière afin de modéliser l'impact de différentes options politiques. Cette approche permet de tester la faisabilité de ces options et constitue un outil pour estimer les fonds nécessaires afin de mettre en œuvre la politique choisie dans le secteur de l'éducation. En intégrant tous les sous-secteurs dans le même modèle, on obtient une solution permettant de confirmer la compatibilité des politiques des sous-secteurs. Généralement, plusieurs ministères gèrent le secteur de l'éducation, chacun avec sa perspective propre du développement du sous-secteur sous sa

responsabilité. Par conséquent, un des principaux avantages des modèles de simulation financière intégrés est qu'ils offrent un outil pour valider une politique de développement général de l'éducation qui soit à la fois cohérente et partagée par tous.

Nécessité de données crédibles relatives à l'éducation et aux finances

L'adoption de la budgétisation par programme ainsi que la prise de décision basée sur évidence nécessite la disponibilité d'informations crédibles. Il est rare que les rapports statistiques sur l'éducation abordent l'évaluation ou les implications financières de diverses options politiques qui peuvent être utilisées pour la prise de décision stratégique. Cela s'explique en partie par le fait que les ministères de l'éducation sont souvent les opérateurs des services éducatifs alors que les ministères des finances assument la responsabilité principale de la planification et de l'allocation des budgets, ainsi que du contrôle des dépenses.

Afin de définir et mettre en œuvre des politiques, les gouvernements d'Afrique subsaharienne doivent renforcer la qualité de leurs statistiques d'éducation et plus spécifiquement améliorer la collecte, la publication et l'utilisation de données sur les dépenses et le financement de l'éducation qui soient pertinentes pour la définition de politiques. Les bureaux de planification des ministères de l'éducation devront s'assurer de savoir combien ils dépensent tout en développant et en concevant des procédures de partage des données avec le ministère des finances, d'autres ministères et autorités régionales. Il s'avèrera particulièrement important pour les pays avec des systèmes administratifs plutôt décentralisés – tels que l'Éthiopie, le Nigéria et la République-Unie de Tanzanie – de contrôler et de réviser les dépenses régionales et locales. Ils devront aussi mettre au point des politiques de financement qui contribuent à réduire les inégalités entre les provinces et les régions ainsi qu'en leur sein. Il faut beaucoup plus de données pour comprendre et mesurer la croissance des dépenses des ménages dans l'éducation et la fourniture privée de services éducatifs. Un contrôle plus efficace des résultats d'apprentissage et davantage d'études sur ce qui fonctionne (en établissant un lien entre coûts et efficacité) sont également nécessaires.

Le partage efficace d'informations à l'échelle internationale augmentera les bénéfices mutuels pour les pays voisins. Tous les pays d'Afrique subsaharienne sont confrontés aux exigences imposées à leurs systèmes éducatifs. Les comparaisons internationales et historiques peuvent aider ces pays à comprendre comment leurs systèmes se comparent les uns aux autres, et aider aussi à identifier les problèmes auxquels ils peuvent s'attendre au fur et à mesure qu'ils progressent dans les étapes du développement éducatif.

En bref, pour faire un usage aussi efficace et effectif que possible de leurs ressources limitées, les pays d'Afrique subsaharienne doivent disposer de données complètes sur l'éducation et les finances à des fins de planification stratégique, de prise de décision et de contrôle des progrès réalisés.

⁶⁸ Un système efficace de prêt nécessite un organisme de coordination solide et indépendant ainsi qu'un programme de taxation et de déclaration fonctionnel. Plusieurs pays d'Afrique subsaharienne ne disposent pas actuellement de ces pré-requis, mais cela ne devrait pas entraver l'introduction de structures de prêts étudiant sur une base expérimentale pour ensuite les étendre et les améliorer.

RÉFÉRENCES

Abadzi, H. (2006). *Efficient Learning for the Poor*. Washington, D.C. : Banque mondiale.

African Growth and Opportunity Act (AGOA) (2010). Consulté le 16 mars 2010 : http://www.agoa.info/index.php?view=trade_stats&story=agoa_trade

Banque africaine de développement (BAD) (2008). *African Development Report 2008/09: Conflict Resolution, Peace and Reconstruction in Africa*. New York : Oxford University Press.

Banque africaine de développement (BAD) et OCDE (2009). *Perspectives économiques en Afrique en 2009*. Paris : OCDE.

Banque mondiale (1998). *Public Expenditure Management Handbook*. Washington, D.C. : Banque mondiale.

Banque mondiale (2000). *Global Development Finance 2000*. Washington, D.C. : Banque mondiale.

Banque mondiale (2002). « Le système éducatif béninois : Performances et espaces d'amélioration pour la politique éducative ». Document de travail. Washington, D.C. : Banque mondiale.

Banque mondiale (2003). « Le système éducatif togolais : Éléments d'analyse pour une revitalisation ». Document de travail. Série développement humain dans la région Afrique. Washington, D.C. : Banque mondiale.

Banque mondiale (2004). *Indicateurs du développement en Afrique 2004*. Washington, D.C. : Banque mondiale.

Banque mondiale (2007). « The Challenges of Ensuring Quality Teaching in Every Classroom in Africa: Teacher Issues in Uganda ». Workshop Background Paper. Regional Workshop on Teacher Matters (Nairobi, 24-28 septembre 2007).

Banque mondiale (2008). *Public Finance for Poverty Reduction: Concepts and Case Studies from Africa and Latin America*. Publié par B. Moreno-Dodson et Q. Wodon. Washington, D.C. : Banque mondiale.

Banque mondiale (2009). *Courage and Hope: Stories from Teachers Living with HIV in Sub-Saharan Africa*. Publié par D. Bundy et al. Washington, D.C. : Banque mondiale.

Banque mondiale (2010). Indicateurs du développement dans le monde 2010 (en anglais). Banque de données de la Banque mondiale. Consulté le 28 octobre 2010 : <http://data.worldbank.org/data-catalog/world-development-indicators>

Banque mondiale, Pôle de Dakar (UNESCO-BREDA), Ministère rwandais de l'Éducation et Secrétariat du Initiative Fast Track de l'Éducation pour tous (2010a). « Rwanda Education Country Status Report: Toward Quality Enhancement and Achievement of Universal Nine Year Basic Education ». Washington, D.C. : Banque mondiale.

Banque mondiale, Pôle de Dakar (UNESCO-BREDA) et Secrétariat du Initiative Fast Track de l'Éducation pour tous (2010b). « Le système éducatif malien : Analyse sectorielle pour une amélioration de la qualité et de l'efficacité du système ». Document de travail N° 198 de la Banque mondiale. Washington, D.C. : Banque mondiale.

Banque mondiale, Pôle de Dakar (UNESCO-BREDA) et Secrétariat du Initiative Fast Track de l'Éducation pour tous (2010c). « Le système éducatif congolais : Diagnostic pour une revitalisation dans un contexte macroéconomique plus favorable ». Document de travail N° 183 de la Banque mondiale. Washington, D.C. : Banque mondiale.

Bernard, J. M., B. K. Tiyab et K. Vianou (2004). « Profils enseignants et qualité de l'éducation primaire en Afrique subsaharienne francophone : Bilan et perspectives de dix années de recherche du PASEC ». Dakar : PASEC/CONFEMEN.

Brossard, M. et B. Foko (2007). « Les acquisitions scolaires et la production d'alphabétisation de l'école primaire en Afrique : Approches comparatives ». Note théma n°2, avril 2007. Dakar : Pôle de Dakar.

Brossard, M., B. Ledoux et F. Ndem (2006). « Éléments d'analyse du secteur éducatif au Togo ». Dakar : Pôle de Dakar.

- Bruns, B., A. Mingat et M. Rakotomalala (2003). *Achieving Universal Primary Education by 2015: A Chance for Every Child*. Washington D.C. : Banque mondiale.
- Chimombo, J., D. Kunje, T. Chimuzu et C. Mchikoma (2005). «The SACMEQ II Project in Malawi: A Study of the Conditions of Schooling et the Quality of Education». Harare : SACMEQ.
- Commission économique pour l'Afrique des Nations-Unies et Union africaine (UA) (2008). *Assessing Regional Integration in Africa 2008: Towards Monetary et Financial Integration in Africa*. Addis Ababa : UNECA.
- Division de la population des Nations unies (2010). Perspectives de la population mondiale : La révision de 2008. Consulté le 15 mars 2010 : <http://esa.un.org/>
- Djamé, R. et al. (2000). «Les écoles privées au Cameroun». Document de travail de la série : "Mécanismes et stratégies de financement de l'éducation". Paris : UNESCO-IIPE.
- Fehrlér, S., K. Michaelowa et A. Wechtler (2006). «Coût-efficacité des intrants de l'enseignement primaire : Ce que nous apprend la documentation et des récentes enquêtes sur les étudiants en Afrique sub-saharienne». Dakar : Pôle de Dakar.
- Fonds monétaire international (FMI) (2010). «Allégement de la dette au titre de l'initiative en faveur des pays pauvres très endettés (PPTE)». Fiche technique. Washington, D.C. : FMI.
- Göttelmann-Duret, G. (1998). «La gestion des enseignants de premier cycle au Bénin, Burkina Faso, Mali et Sénégal». Document de travail. Paris : UNESCO-IIPE.
- Hanushek, E. A., S. G. Rivkin et L. L. Taylor (1996). «Aggregation et the estimated effects of school resources». *The Review of Economics and Statistics*. Vol. 78(4) : 611-627.
- Harbison, R. W. et E. A. Hanushek (1992). *Educational Performance of the Poor: Lessons from Rural Northwest Brazil*. New York : Oxford University Press.
- Institut de statistique de l'UNESCO (ISU) (2005). *Enfants non scolarisés : Mesure de l'exclusion de l'enseignement primaire*. Montréal : ISU.
- Institut de statistique de l'UNESCO (ISU) (2007). *Recueil de données mondiales sur l'éducation 2007 : Statistiques comparées sur l'éducation dans le monde*. Montréal : ISU.
- Institut de statistique de l'UNESCO (ISU) (2010). «La demande mondiale d'enseignants au primaire – mise à jour de 2010». Fiche d'information de l'ISU No 5. Montréal : ISU.
- Kaufmann, D., A. Kraay et M. Mastruzzi (2008). «Governance Matters VIII: Aggregate et Individual Governance Indicators, 1996-2008». Banque mondiale (Document de travail de recherche sur les politiques No 4978). Washington D.C. : Banque mondiale.
- Kellaghan, T., V. Greaney et T. Scott Murray (2009). *Using the Results of a National Assessment of Educational Achievement*. Washington, D.C. : Banque mondiale.
- Lee, V. E., T. Zuze et K. Ross (2005). «School effectiveness in 14 sub-Saharan African countries: Links with 6th graders' reading achievement». *Studies in Educational Evaluation*, Vol. 31(2-3) : 207-246.
- Levin, H. M. et P. J. McEwen (2001). *Cost Effectiveness Analysis: Methods and Applications*. New York : Sage Publications.
- Michaelowa, K. (2000). «Nouvelles approches aux indicateurs éducatifs : Les indicateurs «traditionnels» de quantité et le défi de la qualité». Dans J.-J. Friboulet, V. Liechti et P. Meyer-Bisch (eds), *Les Indicateurs du droit à l'éducation : la mesure d'un droit culturel, facteur du développement*, pp.135-161. Suisse : Fribourg.
- Mingat, A., B. Ledoux et R. Rakotomalala (2010). *L'enseignement post-primaire en Afrique subsaharienne : Viabilité financière des différentes options de développement*. Série développement humain de la région Afrique. Washington D.C. : Banque mondiale.
- Mingat, A et B. Suchaut (2000). *Les systèmes éducatifs africains : Une analyse économique comparative*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Mulkeen, A. (2008). «Teacher issues in Liberia: Africa Region Human Development». Document de travail. Washington, D.C. : Banque mondiale.

- Mulkeen, A. (2010). *Teachers in Anglophone Africa: Issues in Teacher Supply, Training, and Management*. Development Practice in Education. Washington, D.C. : Banque mondiale.
- Ndaruhutse, S. (2007). *Grade Repetition in Primary Schools in Sub-Saharan Africa: An Evidence Base for Change*. London : CfBT Education Trust.
- OCDE (2006). *Rapport 2005 sur la coopération pour le développement*. Vol. 7(1). Paris : OCDE.
- OCDE (2008). « Est-ce de l'APD ? » Fiche technique de l'OCDE (en anglais), novembre 2008. : <http://www.OCDE.org/dataOCDE/21/21/34086975.pdf> on 18 November 2010.
- OCDE (2010a). *The High Cost of Low Educational Performance: The Long-Run Economic Impact of Improving PISA Outcomes*. Paris : OCDE.
- OCDE (2010b). « Une évaluation internationale des performances des étudiants et des universités : AHELO ». Consulté le 14 septembre 2010 : http://www.oecd.org/document/48/0,3746,fr_2649_35961291_41414832_1_1_1_1,00.html
- OCDE-CAD (2010). Assistant de requête pour les Statistiques – Query Wizard for International Development Statistics (QWIDS). Consulté le 23 juillet et le 17 novembre 2010 : <http://www.OCDE.org/dac/stats/qwids>
- ONUSIDA (2009). *Le point sur l'épidémie de sida 2009, décembre 2009*. Genève : ONUSIDA.
- Organisation internationale du Travail (OIT)/UNESCO (1966). « Recommandation concernant la condition du personnel enseignant ». Adoptée par la Conférence intergouvernementale spéciale sur la condition du personnel enseignant, Paris, 5 octobre 1966. Paris : OIT/UNESCO. Consulté à : http://portal.unesco.org/fr/ev.php-URL_ID=13084&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- Orivel, F. (2004). Préface à l'ouvrage : *Le pilotage des résultats des élèves*, par T.N. Postlethwaite. Paris : UNESCO-IIEP.
- PASEC (2008). « Indicateurs PASEC sur la qualité de l'éducation ». Document de travail. Dakar : PASEC/CONFEMEN.
- Patrinos, H. A. et R. Kagia (2007). « Maximizing the Performance of Education Systems: The Case of Teacher Absenteeism ». Dans J.E. Campos et S. Pradham (eds.), *The Many Faces of Corruption: Tracking Vulnerabilities at the Sector Level*. Washington, D.C. : Banque mondiale.
- Pôle de Dakar. 2009. *La scolarisation primaire universelle en Afrique : Le défi enseignant*. Dakar : UNESCO-BREDA.
- Pôle de Dakar (à paraître). « Rapport d'État d'un Système Éducatif National (RESEN) : Tanzanie ». Dakar : UNESCO-BREDA.
- PNUD (2009). Rapport sur le développement humain 2009. *Lever les barrières : Mobilité et développement humains*. New York : PNUD.
- Postlethwaite, T.N. (2004). *Le pilotage des résultats des élèves*. Paris : UNESCO-IIEP.
- Psacharopoulos, G. et H. A. Patrinos (2002). « Returns to investment in education: A further update ». Policy Research Working Paper N° WPS2881. Washington, D.C. : Banque mondiale.
- Rajkumar, A.S. et V. Swaroop (2008). « Public spending and outcomes: Does governance matter? » *Journal of Development Economics*. Vol. 86(1): 96-111. Washington, D.C. : Banque mondiale.
- République d'Afrique du sud (2000). « South African Languages Bill, 19 July 2000 ». Department of Arts and Culture website : http://www.dac.gov.za/bills/sa_language_bill.pdf
- Scheerens, J. (2004). « Review of School et Instructional Effectiveness Research ». *Contribution au Chapitre 3 du Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2004*. Paris : UNESCO.
- Schiefelbein, E. et L. Wolff (2007). « Cost-Effectiveness of Primary School Interventions in English Speaking East and West Africa: A Survey of Opinion by Education Planners and Economists ». Consulté à : <http://www.educationfasttrack.org/themes/learningoutcomes/>
- UNESCO (2000). *Le cadre d'action de Dakar. L'éducation pour tous : Tenir nos engagements collectifs, avec les six cadres d'action régionaux*. Adopté par le Forum mondial sur l'éducation, Dakar, Sénégal, 26-28 avril 2000. Paris : UNESCO.
- UNESCO (2004). *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2005. Éducation pour tous : L'exigence de qualité*. Paris : UNESCO.
- UNESCO (2005). *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2006. Éducation pour tous : L'alphabétisation, un enjeu vital*. Paris : UNESCO.

UNESCO (2008). *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2009. Éducation pour tous: Vaincre l'inégalité: L'importance de la gouvernance*. Paris : Oxford University Press.

UNESCO (2010a). *Atlas des langues en danger dans le monde*. Troisième édition. Paris : UNESCO.

UNESCO (2010b). *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2010. Éducation pour tous Atteindre les marginalisés*. Paris : Oxford University Press.

UNESCO et UNESCO-BREDA (Pôle de Dakar) (2010). *Guide méthodologique d'analyse de la question enseignante*. Version préliminaire, janvier 2010. Paris : UNESCO; Dakar : UNESCO-BREDA.

UN-HABITAT (2010). « Balanced Development for Africa: The Cities of the Future – Beyond Chaotic Urbanization ». Déclaration faite par Mme Anna Tibaijuka, Sous Secrétaire-Général et Directrice générale d'UN-HABITAT à la 1027^e conférence de Wilton Park, West Sussex, Royaume-Uni, 5 février 2010.

UNICEF (2006). *La situation des enfants dans le monde 2007*. New York : UNICEF.

Verspoor, A.M. avec l'équipe SEIA (2008). *À la croisée des chemins : Options pour l'enseignement secondaire en Afrique subsaharienne. Série développement humain de la région Afrique*. Washington, D.C. : Banque mondiale.

Wolfe, B.L. et S. Zuvekas (1997). « Non-Market Effects of Education ». *International Journal of Education Research*. Vol. 27(6): 491-502.

Woodhall, M. (2004). *Cost-Benefit Analysis in Educational Planning, 4th Edition*. Paris : UNESCO-IIPE.

Xaba, J., P. Horn et S. Motala. (2002). « Le secteur informel en Afrique subsaharienne : Vers la promotion d'un travail décent ». Document de travail sur l'économie informelle. Genève : OIT.

GUIDE DU LECTEUR

Les symboles suivants sont utilisés dans les tableaux statistiques :

SYMBOLE	INTERPRÉTATION
...	Aucune donnée disponible
*	Estimation nationale
**	Estimation de l'ISU
-	Chiffre nul ou négligeable
.	Catégorie sans objet
+n	Données relatives à l'année scolaire ou financière n année(s) après l'année de référence
-n	Données relatives à l'année scolaire ou financière n année(s) avant l'année de référence

PÉRIODE DE RÉFÉRENCE

La période de référence pour les données sur l'éducation et les données financières présentées dans les tableaux statistiques de cette édition est l'année scolaire ou financière se terminant en 2009 ou l'année la plus récente pour laquelle des données sont disponibles au cours de la période 2006-2009.

Les indicateurs d'alphabétisme renvoient aux données disponibles les plus récentes au cours de la période 2005-2008. Lorsque les données observées sont antérieures à 2005, les estimations GALP (Global Age-Specific Literacy Projections) de l'ISU pour 2008 sont utilisées.

Les indicateurs socio-économiques et les données relatives à l'Aide Publique au Développement (APD) concernent l'année 2008, sauf indication contraire.

Lorsqu'une période de référence donnée s'étend sur deux années de calendrier, seule la dernière année est mentionnée. Par exemple, l'année scolaire 2008-2009 est présentée comme l'année 2009.

Les données présentées dans le chapitre analytique sont complétées par des données qui correspondent à d'autres périodes de références ou par des indicateurs additionnels qui ne sont pas inclus dans les tableaux statistiques. Ces données sont disponibles via le Centre de données en ligne de l'ISU : <http://stats.uis.unesco.org>.

SOURCES DES DONNÉES

Le questionnaire annuel de l'ISU

Les questionnaires d'éducation de l'ISU sont envoyés aux États membres de l'UNESCO chaque année. Ils se fondent sur des normes, des classifications et des mesures internationales qui sont régulièrement revues et modifiées par l'ISU afin d'étudier les questions statistiques émergentes et d'améliorer la qualité des données. Ils peuvent être téléchargés sur le site web de l'ISU à l'adresse www.uis.unesco.org/surveys/education.

Alphabétisme

Les statistiques relatives à l'alphabétisme pour les adultes de 15 ans et plus ainsi que pour les jeunes adultes de 15 à 24 ans proviennent de recensements nationaux, d'enquêtes auprès des ménages et d'estimations effectuées grâce au modèle GALP de l'ISU. Le questionnaire peut être téléchargé à l'adresse : <http://www.uis.unesco.org/surveys/literacy>

Les sources des données, les années de référence et les définitions nationales sont disponibles en ligne au Centre de données de l'ISU. Pour plus d'informations concernant les estimations et projections relatives à l'alphabétisme, veuillez consulter le document *Projections Model (GALP): Rationale, Methodology and Software* (en anglais), disponible à l'adresse : <http://www.uis.unesco.org/publications/GALP>

Estimation de la population

Les données relatives à la population se fondent sur la révision 2008 de la Division de la population des Nations Unies (DPNU). La DPNU ne fournit pas de données pour chaque année d'âge pour les pays dont la population totale est inférieure à 100 000 habitants. En l'absence

d'estimations de la DPNU, les données nationales ou les estimations de l'ISU sont utilisées. Les données nationales font référence à des données recueillies directement par l'ISU auprès de sources nationales telles que les bureaux nationaux de statistiques. Lorsque seule la population totale est disponible, l'ISU établit les estimations quant à la distribution par âge lorsque c'est possible. Ces estimations se basent sur la distribution des années précédentes. Pour plus d'informations sur les estimations de la DPNU, veuillez consulter l'adresse <http://www.un.org/esa/population/unpop.htm>.

Statistiques socio-économiques

Les indicateurs socio-économiques tels que le Produit Intérieur Brut (PIB), la parité de pouvoir d'achat et la prévalence du HIV proviennent des estimations de la Banque mondiale datant de septembre 2010.

Statistiques de l'Aide publique au développement (APD)

Les données sur l'Aide publique au développement sont issues du Comité d'aide au développement de l'Organisation pour la coopération et le développement économiques (OCDE-CAD) et datent d'octobre 2010.

Base de données du Pôle de Dakar (UNESCO BREDA)

Le Pôle de Dakar (UNESCO BREDA) collecte des données grâce à des diagnostics réalisés dans les pays d'Afrique subsaharienne. La base de données utilisée dans ce rapport inclut les salaires moyens des enseignants, les scores au PASEC et les dépenses des ménages pour l'éducation.

Études de l'IIPE

L'Institut international de planification de l'éducation de l'UNESCO fournit des études sur les politiques éducatives à partir d'enquêtes menées auprès des ménages. Les données dans ce rapport concernant les dépenses privées proviennent de l'IIPE.

NOTES TECHNIQUES

Dépenses d'éducation par niveau d'enseignement

Les dépenses par niveau d'enseignement sont parfois le résultat d'estimations lorsque les données nationales sont rapportées à la classification de la CITE. Par exemple, les dépenses consacrées à un enseignement primaire d'une durée de 8 ou de 9 ans sont scindées en fonction des montants alloués à la CITE 1 et à la CITE 2.

La plupart des analyses dans ce rapport sont basées sur la classification de la CITE. Les cas particuliers présentés dans les chapitres 3 et 4 se réfèrent à des niveaux d'enseignement propres à la situation propre aux pays. Dans ce cas, des notes de bas de page fournissent d'amples détails.

Dépenses scolaires par nature de dépense

Les données concernant les dépenses par nature de dépense sont parfois sous-estimées ou au contraire, surestimées. Les dépenses salariales peuvent être sous-estimées lorsqu'un système de bourses scolaires est utilisé pour payer une partie des salaires des enseignants. Les dépenses en capital peuvent être sous-estimées lorsqu'une même école couvre plusieurs niveaux de la CITE. En effet, les dépenses en capital doivent théoriquement être réparties sur chaque niveau. Néanmoins, il arrive parfois que le montant total des dépenses en capital soit repris dans un poste de dépenses qui n'est pas scindé en niveaux.

Effectifs scolaires dans les établissements scolaires privés

Les établissements scolaires privés incluent les établissements privés dépendant du gouvernement et les établissements privés indépendants. Les données concernant ces établissements peuvent parfois faire l'objet de modification. Par exemple, une école communautaire peut passer de la catégorie «établissement privé dépendant du gouvernement» à la catégorie «établissement public». Ces modifications peuvent affecter les données présentées dans les séries chronologiques qui portent sur les effectifs scolaires dans les établissements privés.

Dépenses réelles et dotations budgétaires

Les données collectées par l'ISU portent, autant que possible, sur les dépenses réelles. Cependant, lorsque celles-ci ne sont pas disponibles, les données relatives aux dotations ou crédits budgétaires sont utilisées. Les données sont mises à jour au fur et à mesure que les données de dépenses réelles par catégorie sont disponibles.

GLOSSAIRE

Aide publique au développement (APD). Fonds publics octroyés aux pays en développement pour promouvoir leur développement économique et social. Cette aide est concessionnelle, c'est-à-dire qu'elle revêt la forme d'un prêt assorti d'une partie don au moins égale à 25%. Outre les fonds publics, on y inclut également la coopération technique.

APD pour l'éducation. Fonds publics fournis pour soutenir le secteur de l'éducation du pays bénéficiaire.

Décassements totaux de l'APD. Les décaissements enregistrent le transfert international effectif de ressources financières ou de biens et services, valorisés sur base du coût encouru par le donateur.

Alphabétisme. L'aptitude à lire et écrire, en le comprenant, un texte simple et court relatif à sa vie quotidienne. Cela implique un continuum de compétences en lecture et écriture, et inclut souvent des compétences de base en arithmétique (calcul).

Classification Internationale Type de l'Éducation (CITE). Système de classification fournissant un cadre pour la description statistique complète des systèmes éducatifs nationaux et une méthodologie permettant de traduire les programmes éducatifs nationaux en niveaux d'éducation comparables sur le plan international. Le programme d'enseignement est l'unité de classement de base de la CITE. Les programmes y sont également classés selon le domaine d'études, l'orientation et les débouchés des programmes.

Dépenses pour l'éducation

Dépenses publiques totales pour l'éducation. Somme des dépenses pour l'enseignement et l'administration de l'enseignement faites par les pouvoirs locaux, régionaux, nationaux et centraux, y compris les municipalités. Les transferts intergouvernementaux sont exclus.

Dépenses de fonctionnement pour l'éducation. Dépenses couvrant les biens et les services consommés dans l'année en cours et qui doivent être renouvelées l'année suivante. Elles comprennent les dépenses en salaires et avantages du personnel, services achetés ou acquis sous contrat, l'achat d'autres ressources y compris les manuels scolaires et du matériel pour l'enseignement, les services sociaux et d'autres dépenses de fonctionnement telles que les subventions aux étudiants et aux ménages, les fournitures et équipements mineurs, les réparations légères, les combustibles, les télécommunications, les voyages, les assurances et les loyers.

Dépenses en capital pour l'éducation. Dépenses qui couvrent l'achat de biens d'une durée supérieure à une année. Elles comprennent les dépenses de construction, de rénovation et de grosses réparations de bâtiments, ainsi que l'achat d'équipements ou véhicules.

Subventions publiques. Les subventions publiques aux ménages et autres structures privées consistent en des transferts vers le secteur privé en faveur des établissements scolaires et des transferts pour faire face aux frais de subsistance des étudiants et autres coûts liés à l'enseignement en dehors des établissements scolaires.

Les subventions publiques aux ménages et autres structures privées en faveur des établissements scolaires sont composées de transferts gouvernementaux et d'autres paiements aux étudiants/ménages, dans la mesure où ceux-ci se traduisent par des paiements à des établissements scolaires pour des services d'éducation (par exemple des bourses, des aides financières ou des prêts aux étudiants pour les frais d'inscription). Ils comprennent également les transferts gouvernementaux et autres versements (principalement des subventions) à des structures privées autres que les ménages, comme par exemple des subventions à des entreprises ou des structures professionnelles organisant des programmes d'apprentissage et des subventions aux établissements financiers privés qui accordent des prêts étudiants, etc.

Les subventions publiques aux ménages non liées à des versements aux établissements scolaires comprennent les subventions pour les frais de subsistance des étudiants et la valeur des subventions spécifiques accordées aux étudiants, en liquide ou en nature, comme des réductions ou la gratuité des transports en commun ou des allocations familiales liées au statut étudiant.

Diplômés. Personnes qui ont terminé avec succès la dernière année d'un niveau ou d'un sous-niveau d'enseignement. Dans certains pays, cela correspond à la réussite d'un examen ou d'une série d'examens. Dans d'autres pays, cela suppose l'accumulation d'un certain nombre d'heures de cours. Les deux types de critères pour l'achèvement des niveaux d'enseignement sont parfois exigés dans certains pays. Pour les pays qui participent à l'enquête de l'UOE, la graduation plutôt que les diplômes est utilisée pour le calcul des pourcentages par domaine d'éducation (dû à la conception des instruments de l'UOE). La graduation fait référence au nombre de qualifications obtenues durant la période de référence; une graduation est comptée une fois pour chaque qualification obtenue.

Durée d'études. Nombre d'années d'études d'un cycle d'éducation donné.

Enfants non scolarisés. Enfants de la tranche d'âge correspondant officiellement à l'enseignement primaire et qui ne sont inscrits ni dans une école primaire, ni dans une école secondaire.

Enseignants

Enseignants ou personnel enseignant. Personnes employées à plein temps ou à temps partiel au sein d'effectifs constitués dans le but de guider et de diriger le parcours didactique des élèves et étudiants, indépendamment de leurs qualifications et du mécanisme de transmission des connaissances (autrement dit en face-à-face et/ou à distance). Cette définition exclut le personnel qui n'a pas de fonctions pédagogiques (par exemple les directeurs ou chefs d'établissements scolaires qui n'enseignent pas) et les personnes qui travaillent ponctuellement ou bénévolement dans des établissements d'enseignement.

Enseignants formés. Enseignants qui ont reçu la formation pédagogique organisée minimale (avant ou en cours d'emploi) normalement requise pour enseigner à un niveau donné et dans un pays donné.

Espérance de vie scolaire. Nombre d'années qu'un enfant en âge d'entrer à l'école peut s'attendre à recevoir aux niveaux spécifiés.

Établissements scolaires (publics et privés). Les établissements scolaires sont définis comme des structures fournissant des services d'instruction ou d'enseignement à des personnes ainsi qu'à d'autres établissements scolaires. Le fait qu'une structure puisse être considérée comme un établissement scolaire ne dépend pas de la responsabilité des autorités publiques (le cas échéant) à son égard.

Les établissements scolaires sont considérés publics ou privés, selon qu'une entité publique ou privée exerce un contrôle décisionnel final quant à la gestion de l'établissement.

Un établissement est considéré *public* s'il est : contrôlé et géré directement par une autorité ou une entité publique d'éducation, ou contrôlé et géré directement par une entité gouvernementale ou par une structure directrice (conseil, comité, etc.) dont la majorité des membres est nommée par une autorité publique ou élue par une entité publique.

Un établissement est considéré *privé* s'il est : contrôlé et géré par une organisation non gouvernementale (par exemple une église, un syndicat ou une entreprise), ou si son comité directeur est composé en majorité de membres non élus par une entité publique. De manière générale, le contrôle final sur la direction d'un établissement est du ressort des personnes ayant le pouvoir de déterminer l'activité générale de l'établissement et d'en nommer ses dirigeants. L'étendue du financement en provenance de sources publiques ou privées ne détermine pas sa classification.

On distingue les établissements privés dépendant du gouvernement des établissements privés indépendants, selon leur degré de dépendance envers le financement de sources gouvernementales. Un *établissement privé subventionné par le gouvernement* reçoit plus de 50 % de son financement principal de la part d'entités gouvernementales. Un *établissement privé non subventionné* reçoit moins de 50 % de son financement principal de la part d'entités gouvernementales. Le financement principal désigne le financement des services d'enseignement de base fournis par l'établissement. Il n'inclut pas les financements consacrés à des projets de recherche, les paiements pour des services achetés ou contractés par des organismes privés, ou encore les honoraires et subventions reçus pour des services annexes comme des logements ou des repas. De plus, les établissements sont classés comme dépendants du gouvernement si leur personnel enseignant reçoit un salaire de manière directe ou indirecte d'une entité gouvernementale.

Étudiants /Élèves. Enfants inscrits dans un programme d'études; les adolescents ou les adultes inscrits à un niveau de scolarité plus avancé sont appelés étudiants.

Nouveaux inscrits. Élèves entrant au primaire pour la première fois.

Parité de pouvoir d'achat (PPA). La parité de pouvoir d'achat (PPA) est le taux de change permettant de comparer le pouvoir d'achat des devises nationales. Ceci signifie qu'une somme donnée, une fois convertie en dollars EU au taux PPA (PPA en dollars EU), permettra d'acheter le même « panier de la ménagère » et les mêmes services dans tous les pays. En d'autres termes, le PPA est le taux de conversion des devises qui permet d'éliminer les différences de prix entre les pays. Ainsi, les comparaisons entre les pays traduisent uniquement les différences de quantité des biens et services achetés.

Partenariat public-privé. Arrangement par lequel le secteur privé fournit des infrastructures et/ou des services qui sont habituellement fournis par les pouvoirs publics. Ces partenariats peuvent concerner les hôpitaux, les écoles, les prisons, les routes, les chemins de fer, l'eau et les installations sanitaires.

Produit intérieur brut (PIB). Somme des valeurs ajoutées brutes des biens et des services produits dans un pays donné par l'ensemble des personnes qui y résident, y compris les services de distribution et de transport, en plus de toutes les taxes imposées sur les produits et services et moins toutes les subventions non comprises dans la valeur des produits.

PIB par habitant. Le produit intérieur brut divisé par la population totale d'un pays.

Plafonnement. Les indicateurs qui dépassent le maximum théorique de 100 % sont ajustés sur la base d'un facteur de plafonnement. Les taux nets de scolarisation du niveau primaire sont calculés en utilisant un facteur qui tient compte des effectifs d'âge scolaire de niveau primaire inscrits au pré-primaire, au primaire et au secondaire selon le sexe. Pour tous les autres indicateurs concernant les taux pour les hommes, les femmes et les deux sexes combinés, la valeur la plus élevée (soit pour les hommes ou les femmes) est fixée à 100 %. Les deux autres indicateurs sont ensuite recalculés de façon à ce que l'indice de parité entre les sexes pour la nouvelle série de valeurs soit maintenu le même que pour les valeurs initiales.

Population d'âge scolaire. Population de la tranche d'âge correspondant à un niveau d'éducation donné tel qu'indiqué par l'âge théorique d'admission et la durée d'études.

Redoublants. Élèves inscrits dans une même année d'études pendant deux années scolaires consécutives ou plus.

DÉFINITION DES INDICATEURS

Aide publique au développement (APD).

APD pour l'éducation exprimée en pourcentage de l'APD totale. Proportion de l'APD totale qui est consacrée à l'éducation pour une année donnée.

APD pour l'éducation par rapport à la population âgée de 5 à 24 ans (en dollars PPA). APD pour l'éducation dans une année donnée divisée par le nombre d'habitants âgés de 5 à 24 ans du pays récipiendaire, exprimée en dollars US et ajustée en termes de parité de pouvoir d'achat.

Ratio de l'APD pour l'éducation par rapport aux dépenses publiques totales pour l'éducation. Ratio des montants de l'APD pour l'éducation dans une année donnée par rapport aux dépenses publiques totales pour l'éducation du pays récipiendaire. En théorie les dépenses publiques totales incluent une partie de l'APD qui passe par l'aide budgétaire. Si l'année fiscale ne correspond pas à une année calendrier, on utilise l'année calendrier comme année de référence. Il ne s'agit pas d'un pourcentage de l'APD dans les dépenses publiques totales pour l'éducation dans la mesure où l'APD pour l'éducation inclut des activités effectuées dans les pays donateurs et des activités qui sont réalisées par des ONG.

Dépenses de fonctionnement pour l'éducation par étudiant. Dépenses courantes publiques d'éducation par étudiant dans un niveau spécifique d'enseignement exprimé en dollars US et ajusté en termes de parité de pouvoir d'achat.

Dépenses publiques par élève/étudiant et par niveau, en pourcentage du PIB par habitant. Rapport entre l'ensemble des dépenses publiques par étudiant à un niveau donné et le PIB par habitant, exprimé en pourcentage.

Dépenses publiques totales par élève/étudiant et par niveau exprimées en dollars US PPA. Dépenses publiques totales par élève/étudiant à un niveau donné exprimées en dollars US et ajustées en termes de parité de pouvoir d'achat.

Dépenses publiques totales pour l'éducation en pourcentage du PIB. Rapport entre l'ensemble des dépenses publiques totales (de fonctionnement et de capital) consacrées à l'éducation par les pouvoirs centraux, régionaux et locaux, incluant les municipalités et le PIB, exprimé en pourcentage.

Dépenses publiques totales pour l'éducation en pourcentage des dépenses totales des administrations publiques. Rapport entre l'ensemble des dépenses publiques totales (de fonctionnement et de capital) consacrées à l'éducation par les pouvoirs centraux, régionaux et locaux, incluant les municipalités et l'ensemble de leurs dépenses totales dans tous les secteurs confondus (dont la santé, l'éducation, les services sociaux, etc.), exprimé en pourcentage.

Dépenses pour l'éducation par nature et par niveau, en pourcentage des dépenses totales pour l'éducation dans les établissements publics. Rapport entre les dépenses de diverses natures (dépenses salariales, autres dépenses de fonctionnement, total des dépenses de fonctionnement et de capital) et l'ensemble des dépenses consacrées à un niveau donné exprimé en pourcentage. Les dépenses de fonctionnement totales correspondent à la somme des dépenses salariales et des autres dépenses de fonctionnement. Les subventions publiques en faveur du secteur privé et les frais administratifs sont exclus.

Dépenses en matériel pédagogique exprimées en pourcentage des dépenses publiques de fonctionnement pour l'éducation. Dépenses en matériel pédagogique exprimées en pourcentage des dépenses totales de fonctionnement pour les établissements scolaires publics pour un niveau spécifique d'enseignement.

Espérance de vie à la naissance. Nombre théorique d'années qu'un nouveau-né peut s'attendre à vivre si les taux de mortalité restent constants. L'espérance de vie à la naissance est un résumé du taux de mortalité d'une population à travers tous les groupes d'âge.

Espérance de vie scolaire. Nombre probable d'années qu'un enfant ayant l'âge d'entrer à l'école est appelé à passer dans un niveau spécifique d'enseignement.

Pourcentage des effectifs de l'enseignement privé. Nombre total d'élèves ou d'étudiants dans un niveau d'enseignement donné, inscrits dans des établissements gérés et contrôlés par le privé, que ces établissements soient à but lucratif ou non (par exemple : une organisation non gouvernementale, une organisation religieuse, un groupe aux intérêts particuliers, des fondations ou des entreprises), exprimé en pourcentage du nombre total d'élèves ou d'étudiants inscrits au même niveau d'enseignement.

Pourcentage d'enseignants formés. Rapport entre le nombre d'enseignants qui, ayant reçu la formation pédagogique organisée minimale (avant ou en cours d'emploi) exigée, sont habilités à enseigner dans un niveau d'éducation donné, et le nombre total d'enseignants dans ce niveau d'éducation, exprimé en pourcentage.

Prévalence du VIH chez les adultes âgés de 15 à 49 ans (%). Nombre estimé d'adultes âgés de 15 à 49 ans infectés par le VIH sans pour autant avoir développé les symptômes du SIDA, exprimé en pourcentage de la population totale de cette tranche d'âge.

Ratio de dépendance des enfants. Nombre d'enfants (âgés de 0 à 14 ans) par rapport à la population en âge de travailler (personnes âgées de 15 à 64 ans).

Ratio élèves/enseignant. Nombre moyen d'élèves par enseignant dans un niveau d'enseignement donné et pour une année scolaire donnée, basé sur le nombre d'élèves ainsi que celui des enseignants.

Ratio entre les dépenses de fonctionnement par étudiant du secondaire (ou du supérieur) et les dépenses de fonctionnement par élève du primaire. Les dépenses de fonctionnement par étudiant du secondaire (ou du supérieur) sont rapportées aux dépenses de fonctionnement par élève du primaire. Un ratio égal à 1 signifie que les dépenses par étudiant du secondaire (ou du supérieur) sont identiques à celles par élève du primaire.

Recettes publiques exprimées en pourcentage par rapport au PIB. Recettes publiques qui sont générées annuellement au niveau national (l'aide public au développement est exclue) principalement via les impôts et exprimées en pourcentage du PIB.

Rémunération moyenne des enseignants rapportée au PIB par habitant. La rémunération moyenne annuelle des enseignants est rapportée au PIB par habitant. Ce calcul inclut les fonctionnaires et les agents contractuels.

Répartition des dépenses publiques de fonctionnement pour l'éducation. Proportion des dépenses de fonctionnement allouées à un niveau spécifique d'enseignement. Cet indicateur vise à évaluer la proportion des coûts opérationnels annuels par niveau d'enseignement.

Répartition des dépenses publiques totales d'éducation. Proportion des dépenses publiques totales (de fonctionnement et en capital) pour l'éducation qui sont allouées à un niveau spécifique d'enseignement. Cet indicateur vise à évaluer la proportion des ressources totales allouées à chaque niveau d'enseignement.

Salaires exprimés en pourcentage des dépenses publiques de fonctionnement pour l'éducation. Les dépenses salariales sont exprimées en pourcentage des dépenses totales de fonctionnement en faveur des établissements scolaires publics dans un niveau spécifique d'enseignement. Cet indicateur concerne les salaires des enseignants et de tout le personnel non-enseignant.

Taux d'alphabétisme. Le nombre de personnes alphabètes appartenant à une tranche d'âge donnée, exprimé en pourcentage de la population totale de cette tranche d'âge. Le taux d'alphabétisme des adultes mesure l'alphabétisme des personnes âgées de 15 ans et plus et le taux d'alphabétisme des jeunes adultes mesure l'alphabétisme des personnes âgées de 15 à 24 ans.

Taux brut d'accès à l'enseignement primaire (TBA). Nombre des nouveaux inscrits dans la première année de l'enseignement primaire, quel que soit leur âge, exprimé en pourcentage de la population en âge d'entrer dans l'enseignement primaire.

Taux brut d'accès à la dernière année de l'enseignement primaire. Nombre total d'élèves inscrits pour la première fois en dernière année de l'enseignement primaire, quel que soit leur âge, exprimé en pourcentage de la population en âge officiel d'entrer dans la dernière année du primaire.

Taux brut de scolarisation (TBS). Nombre d'élèves ou d'étudiants scolarisés dans un niveau d'enseignement donné, quel que soit leur âge, exprimé en pourcentage de la population de la tranche d'âge théorique qui correspond à ce niveau d'enseignement. Pour l'enseignement supérieur, la population observée regroupe les cinq années suivant l'âge de sortie du niveau secondaire.

Taux de transition vers le secondaire. Nombre de nouveaux inscrits en 1^{re} année de l'enseignement secondaire (uniquement l'enseignement général) lors d'une année scolaire donnée, exprimé en pourcentage du nombre d'élèves inscrits en dernière année du primaire lors de l'année précédente.

Taux net ajusté de scolarisation (TNSA). Nombre d'élèves de la tranche d'âge correspondant officiellement au niveau primaire qui sont inscrits au primaire ou au secondaire, exprimé en pourcentage de la population totale de cette tranche d'âge. Cet indicateur évalue le niveau d'achèvement de l'objectif de l'enseignement primaire universel (EPU) et mesure la participation effective de la population appartenant aux âges officiels du primaire.

Taux de survie. Pourcentage d'une cohorte d'élèves (ou d'étudiants) inscrits dans la première année d'un niveau ou d'un cycle d'enseignement donné, durant une année scolaire donnée, qui atteindraient une année d'études donnée, en comptabilisant les redoublements. Les taux de survie sont calculés sur la base de la méthode de cohorte reconstituée qui utilise les données relatives aux inscrits par année d'études sur deux années consécutives et celles des redoublants.

Pour plus de définitions, veuillez consulter le lexique multilingue en ligne de l'ISU à l'adresse www.uis.unesco.org/glossary

ANNEXE I

PAYS D'AFRIQUE SUBSAHARIENNE RÉPARTIS EN FONCTION DU PIB PAR HABITANT, 2008

PAYS AVEC UN PIB PAR HABITANT < \$ PPA 1000		PAYS AVEC UN PIB PAR HABITANT ENTRE \$ PPA 1000 ET 3000		PAYS AVEC UN PIB PAR HABITANT >\$ PPA 3000	
Pays	PIB par habitant (\$ PPA)	Pays	PIB par habitant (\$ PPA)	Pays	PIB par habitant (\$ PPA)
Burundi	383	Bénin	1,473	Afrique du Sud	10,116
Érythrée	642	Burkina Faso	1,160	Angola	5,820
Éthiopie	869	Cameroon	2,195	Botswana	13,574
Guinée-Bissau	537	Comores	1,170	Cap-Vert	3,202
Libéria	388	Côte d'Ivoire	1,652	Congo	3,949
Malawi	805	Gambie	1,363	Gabon	14,575
Mozambique	838	Ghana	1,463	Guinée équatoriale	33,899
Niger	683	Guinée	1,056	Maurice	12,356
République centrafricaine	741	Kenya	1,551	Namibie	6,398
République démocratique du Congo	314	Lesotho	1,564	Seychelles	21,392
Sierra Leone	782	Madagascar	1,054	Swaziland	4,927
Somalie	-	Mali	1,129		
Togo	830	Nigéria	2,099		
Zimbabwe	-	Ouganda	1,166		
		République-Unie de Tanzanie	1,264		
		Rwanda	1,027		
		Sao Tomé/Principe	1,748		
		Sénégal	1,793		
		Tchad	1,337		
		Zambie	1,357		

Note : Le PIB par habitant (\$ PPPA) n'est pas disponible pour la Somalie et le Zimbabwe pour l'année de référence. Ils sont repris dans la catégorie 'PIB par habitant inférieur à \$ PPA 1 000'.
Source : Base de données IDM de la Banque mondiale.

ANNEXE II

SYSTÈMES ÉDUCATIFS EN AFRIQUE SUBSAHARIENNE PAR RAPPORT À LA CITE, 2009

DURÉE EN ANNÉES	PRIMAIRE (CITE 1)					1 ^{ER} CYCLE DU SECONDAIRE (CITE 2)				2 ^E CYCLE DU SECONDAIRE (CITE 3)			
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Érythrée					5			3				4	
Madagascar					5				4				3
Kenya						6		2					4
République démocratique du Congo													
Somalie													
Guinée-Bissau						6			3		2		
Sao Tomé/Principe													
Seychelles													
Angola						6			3			3	
Cap-Vert													
Gambie													
Ghana													
Libéria													
Mali													
Nigéria													
Rwanda													
Sierra Leone													
Maurice						6			3				4
Éthiopie						6				4		2	
Malawi													
Bénin						6				4			3
Burkina Faso													
Burundi													
Cameroun													
Comores													
Congo													
Côte d'Ivoire													
Gabon													
Guinée													
Guinée équatoriale													
Niger													
République centrafricaine													
Sénégal													
Tchad													
Togo													
Afrique du Sud							7		2			3	
Zambie													
Zimbabwe							7		2				4
Botswana							7			3		2	
Lesotho													
Mozambique													
Namibie													
Swaziland													
République-Unie de Tanzanie							7				4		2
Ouganda													

Note: Seule la structure principale au sein des programmes de la CITE 1, 2A et 3A a été présentée. Pour obtenir des cartographies plus détaillées des systèmes éducatifs nationaux, veuillez consulter <http://www.uis.unesco.org/publications/iscsedmaps>

Source: Base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO.

ANNEXE III

RÉMUNÉRATION MOYENNE DES ENSEIGNANTS

RÉMUNÉRATION MOYENNE DES ENSEIGNANTS DU PRIMAIRE ET DU SECONDAIRE QUI SONT TOTALEMENT OU PARTIELLEMENT FINANCÉS PAR L'ÉTAT, EXPRIMÉE PAR RAPPORT AU PIB PAR HABITANT, 2009 OU ANNÉE LA PLUS RÉCENTE

	ENSEIGNEMENT PRIMAIRE	1 ^{ER} CYCLE DU SECONDAIRE	2 ^E CYCLE DU SECONDAIRE
Angola (2003)	1,5	...	...
Bénin (2006)	3,6	6,0	8,2
Burkina Faso (2006)	5,3	8,8	9,6
Burundi (2007)	7,6	8,4	12,2
Cameroun (2007)	3,2	5,2	5,5
Cap-Vert (2009)	2,5	3,0	3,2
Congo (2007)	0,9	2,0	2,5
Côte d'Ivoire (2007)	4,9	8,8	9,4
République démocratique du Congo (2005)	3,9	2,4	2,4
Érythrée (2003)	7,7	...	...
Gambie (2003)	3,7	...	...
Ghana (2007)	4,7	4,7	4,8
Guinée (2005)	1,7	2,9	2,9
Guinée-Bissau (2006)	4,4	6,6	6,6
Kenya (2004)	5,3	7,6	7,6
Lesotho (2004)	5,0	10,4	10,4
Libéria (2008)	3,0	3,1	3,3
Madagascar (2006)	2,9	5,1	8,1
Malawi (2008)	6,3	11,6	11,6
Mali (2008)	4,2	5,6	6,6
Mozambique (2003)	4,0	...	...
Niger (2008)	6,6	7,4	8,6
Nigéria (2003)	4,9	...	...
Ouganda (2007)	4,7	...	...
République centrafricaine (2007)	3,3	6,9	7,1
Sao Tomé/Principe (2006)	2,3	...	...
Sénégal (2004)	4,7	5,5	6,6
Seychelles (2003)	1,7	...	...
Sierra Leone (2004)	4,2	5,9	5,9
Soudan (2003)	2,2	...	...
Tchad (2003)	5,4	8,8	9,8
Togo (2007)	6,1	8,9	11,6
Ouganda (2007)	4,7	...	...
Zambie (2003)	2,7	...	...
Zimbabwe (2003)	6,1	...	...
Moyenne (35 pays)	4,1	6,3	7,2
Minimum	0,9	2,0	2,4
Maximum	7,7	11,6	12,2

Note: L'année de référence se situe entre 2003 et 2009.

Sources: Pôle de Dakar (UNESCO-BREDA) et l'Institut de statistique de l'UNESCO.

NIVEAUX DE COMPÉTENCE EN LECTURE DU SACMEQ

Le projet SACMEQ II présente les performances d'élèves en alphabétisme et usage des nombres basées sur des comptes descriptifs des niveaux de compétences. Pour chaque test, les procédures d'échelonnement de Rasch ont permis de pouvoir aligner les performances des élèves sur une dimension unique qui a pu être divisée en huit groupes ou niveaux – chacun étant désigné selon les compétences requises afin de passer avec succès les sujets de ce groupe. Cette approche offre une information descriptive et significative sur les tâches que les élèves peuvent couramment accomplir et les aptitudes requises pour qu'ils puissent passer aux niveaux supérieurs de compétence.

NIVEAU 1. PRÉ-LECTURE

L'élève associe des mots et des dessins qui impliquent des concepts concrets et des objets de la vie de tous les jours. Il est capable de suivre des instructions écrites courtes et simples.

NIVEAU 2. LECTURE ÉMERGENTE

L'élève associe des mots et des dessins qui impliquent des prépositions et des concepts abstraits. Il utilise des repères sonores, des structures syntaxiques simples ou encore des mots lui sont familiers afin d'interpréter les phrases.

NIVEAU 3. LECTURE DE BASE

L'élève saisit le sens dans un texte court et simple en lisant et relisant celui-ci. Il associe des mots et des segments de manière à compléter une phrase, ou il associe des mots qui se trouvent côte à côte.

NIVEAU 4. LECTURE ET COMPRÉHENSION

L'élève lit et relit le texte afin de relier et d'interpréter les informations qui y sont disséminées.

NIVEAU 5. LECTURE ET INTERPRÉTATION

L'élève lit et relit le texte afin de combiner et d'interpréter les informations qui y sont disséminées en les associant à des informations extérieures (en se rappelant de données factuelles) qui complètent et situent le sens dans son contexte.

NIVEAU 6. LECTURE ET INFÉRENCE

L'élève lit et relit des textes plus longs (de type narratif, documentaire ou descriptif) dans le but de rassembler les informations disséminées dans le texte et d'établir l'intention de l'auteur.

NIVEAU 7. LECTURE ANALYTIQUE

L'élève est capable de repérer les informations dans des textes plus longs (de type narratif, documentaire ou descriptif). Il lit et relit le texte de manière à rassembler les informations qui y sont disséminées et à établir les convictions personnelles de l'auteur (son système de valeurs, ses préjugés et/ou son parti pris).

NIVEAU 8. LECTURE CRITIQUE

L'élève est capable de repérer les informations dans des textes plus longs (de type narratif, documentaire ou descriptif). Il lit et relit le texte de manière à rassembler les informations qui y sont disséminées. Il parvient à établir et discerner ce que l'auteur a présupposé sur le sujet et sur son lectorat – comme l'âge, les connaissances et les convictions personnelles (son système de valeurs, ses préjugés et/ou son parti pris).

Référence : Ross, K., M. Saito, S. Dolata, M. Ikeda et L. Zuze (2004). Data archive for the SACMEQ I and SACMEQ II projects. Paris : UNESCO-IIEP.

ANNEXE V

TABLEAUX STATISTIQUES

Tableau A1. INDICATEURS SOCIO-ÉCONOMIQUES | 2008

Tableau A2. SYSTÈMES ÉDUCATIFS ET EFFECTIFS SCOLAIRES | 1999 ET 2009

Tableau A3. ESPÉRANCE DE VIE SCOLAIRE, TAUX D'ACHÈVEMENT ET DE TRANSITION | 1999 ET 2009

Tableau A4. PERSONNEL ENSEIGNANT | 1999 ET 2009

Tableau A5. DÉPENSES PUBLIQUES POUR L'ÉDUCATION | 1999 ET 2009

Tableau A6. DÉPENSES PUBLIQUES POUR L'ÉDUCATION PAR ÉTUDIANT | 1999 ET 2009

Tableau A7. DÉPENSES POUR L'ÉDUCATION PAR TYPE DE DÉPENSE | 2009

Tableau A8. AIDE PUBLIQUE AU DÉVELOPPEMENT(APD) | 2008

Tableau A1. INDICATEURS SOCIO-ÉCONOMIQUES | 2008

PAYS	PRODUIT INTÉRIEUR BRUT (PIB)		POPULATION			
	PIB par habitant (\$ PPA)	taux de croissance annuelle du PIB (%) ^a	Totale		Âgée de 0 à 14 ans	
			(000)	Taux de croissance (%) ^a	(000)	Taux de croissance (%) ^a
Afrique du Sud	10 416	3,1	49 668	1,0	15 278	0,1
Angola	5 829	13,2	18 021	2,7	8 161	1,9
Bénin	1 476	5,1	8 662	3,2	3 743	2,8
Botswana	13 885	2,9	1 921	1,5	647	0,2
Burkina Faso	1 168	4,5	15 234	3,5	7 032	3,9
Burundi	384	4,5	8 074	3,0	3 147	1,1
Cameroun	2 188	3,9	19 088	2,3	7 844	1,8
Cap-Vert	3 539	2,8	499	1,4	184	-0,7
Comores	1 172	1,0	661	2,3	252	2,2
Congo	3 955	5,6	3 615	1,8	1 470	1,4
Côte d'Ivoire	1 655	2,2	20 591	2,3	8 413	1,8
Érythrée	643	2,0	4 927	3,0	2 046	3,0
Éthiopie	869	11,3	80 713	2,6	35 402	1,8
Gabon	14 598	2,3	1 448	1,8	532	0,1
Gambie	1 368	5,9	1 660	2,8	705	2,4
Ghana	1 465	7,3	23 351	2,1	9 040	1,3
Guinée	1 058	4,7	9 833	2,3	4 223	1,9
Guinée équatoriale	33 953	11,3	659	2,6	272	1,9
Guinée-Bissau	538	3,3	1 575	2,2	672	2,3
Kenya	1 553	1,7	38 765	2,7	16 576	2,8
Lesotho	1 566	3,9	2 049	0,9	803	0,1
Libéria	389	7,1	3 793	4,6	1 629	4,1
Madagascar	1 056	7,3	19 111	2,7	8 272	1,9
Malawi	807	9,7	14 846	2,8	6 892	2,4
Mali	1 146	5,0	12 706	2,4	5 621	2,2
Maurice	12 441	4,5	1 280	0,7	297	-1,7
Mozambique	839	6,8	22 383	2,3	9 861	2,3
Namibie	6 408	2,9	2 130	2,0	796	0,5
Niger	684	9,5	14 704	4,0	7 308	4,6
Nigéria	2 102	6,0	151 212	2,4	64 545	2,0
Ouganda	1 157	9,5	31 657	3,3	15 512	3,1
République centrafricaine	742	2,2	4 339	1,9	1 775	1,3
République démocratique du Congo	314	6,2	64 257	2,8	30 172	2,2
République-Unie de Tanzanie	1 303	7,5	42 484	2,9	18 974	3,0
Rwanda	1 029	11,2	9 721	2,8	4 102	2,9
Sao Tomé/Principe	1 751	5,8	160	1,6	66	1,0
Sénégal	1 796	3,3	12 211	2,7	5 346	2,2
Seychelles	21 123	2,8	84	0,5	21	-1,1
Sierra Leone	784	5,5	5 560	2,6	2 405	3,0
Somalie	...	...	8 926	2,2	4 004	2,4
Swaziland	4 935	2,4	1 168	1,4	467	-0,2
Tchad	1 339	-0,2	10 914	2,7	4 999	2,6
Togo	837	1,1	6 459	2,5	2 599	1,6
Zambie	1 356	6,0	12 620	2,5	5 837	2,6
Zimbabwe	...	...	12 463	0,1	5 015	-0,6

^a Le taux de croissance fait référence à la période 2007-2008. ^b L'année de référence est 2007.

Sources : Institut de statistique de l'UNESCO, Division Population des NU et Banque mondiale.

Veillez vous référer au Guide du lecteur pour plus d'informations sur les données et les symboles utilisés dans chaque tableau.

POPULATION		INDICATEURS SOCIAUX				PAYS
Âgée de 15 à 24 ans		Prévalence du VIH chez les adultes âgés de 15 à 49 ans (%) ^b	Espérance de vie à la naissance (années)	Taux d'alphabétisme des jeunes âgés de 15 à 24 ans	Taux d'alphabétisme des adultes âgés de 15 à 49 ans	
(000)	Ratio de dépendance					
10 052	47,4	18,1	51,5	96,8	89,0	Afrique du Sud
3 670	86,7	2,1	47,0	72,9	69,6	Angola
1 693	80,7	1,2	61,4	53,3	40,8	Bénin
434	53,9	23,9	54,2	95,1	83,3	Botswana
3 032	89,1	1,6	53,0	39,3	28,7	Burkina Faso
1 877	66,9	2,0	50,4	75,9	65,9	Burundi
3 998	74,2	5,1	51,1	85,8	75,9	Cameroun
114	62,9	...	71,0	98,0	84,1	Cap-Vert
134	65,0	0,1	65,3	84,9	73,6	Comores
754	73,3	3,5	53,6	80,5	...	Congo
4 101	73,8	3,9	57,4	66,1	54,6	Côte d'Ivoire
1 024	74,1	1,3	59,5	87,8	65,3	Érythrée
16 349	82,8	2,1	55,2	49,9	35,9	Éthiopie
302	62,4	5,9	60,4	97,4	87,0	Gabon
310	77,6	0,9	55,9	64,1	45,3	Gambie
4 761	67,1	1,9	56,6	79,3	65,8	Ghana
1 944	79,8	1,6	57,8	58,7	38,0	Guinée
131	73,9	3,4	50,2	97,8	93,0	Guinée équatoriale
287	79,1	1,8	47,8	69,6	51,0	Guinée-Bissau
8 290	78,3	...	54,2	92,3	86,5	Kenya
480	69,8	23,2	45,0	91,9	89,5	Lesotho
750	79,5	1,7	58,3	74,8	58,1	Libéria
3 749	80,7	0,1	60,3	70,2	70,7	Madagascar
2 902	91,9	11,9	53,1	85,7	72,8	Malawi
2 671	82,8	1,5	48,4	38,8	26,2	Mali
202	33,2	1,7	72,6	96,4	87,5	Maurice
4 371	83,6	12,5	47,9	69,9	54,0	Mozambique
459	63,3	15,3	61,0	92,9	88,2	Namibie
2 642	102,9	0,8	51,4	36,5	28,7	Niger
30 442	78,7	3,1	47,9	71,5	60,1	Nigéria
6 458	101,2	5,4	52,7	87,3	74,6	Ouganda
879	74,1	6,3	47,0	64,2	54,6	République centrafricaine
12 859	93,2	...	47,6	65,3	66,6	République démocratique du Congo
8 486	85,5	6,2	55,6	77,5	72,6	République-Unie de Tanzanie
2 222	76,3	2,8	50,1	77,1	70,3	Rwanda
35	74,5	...	65,5	95,2	88,3	Sao Tomé/Principe
2 553	81,4	1,0	55,6	50,9	41,9	Sénégal
14	...	...	73,2	99,1	91,8	Seychelles
1 082	78,8	1,7	47,6	55,7	39,8	Sierra Leone
1 642	85,6	0,5	49,8	...	...	Somalie
288	70,4	26,1	45,8	93,2	86,5	Swaziland
2 152	89,2	3,5	48,7	45,4	32,7	Tchad
1 334	71,5	3,3	62,5	83,5	64,9	Togo
2 546	91,2	15,2	45,4	74,8	70,7	Zambie
3 156	72,2	15,3	44,2	98,9	91,4	Zimbabwe

Tableau A2. SYSTÈMES D'ENSEIGNEMENT ET EFFECTIFS SCOLAIRES | 1999 ET 2009

PAYS	TAUX BRUT DE SCOLARISATION											
	Préprimaire (CITE 0)		Primaire (CITE 1)		1 ^{er} cycle du secondaire (CITE 2)		2 ^e cycle du secondaire (CITE 3)		Total du secondaire (CITE 2-3)		Supérieur (CITE 5-6)	
	1999	2009	1999	2009	1999	2009	1999	2009	1999	2009	1999	2009
Afrique du Sud	20,7	51,1 ⁻²	113,2	104,5 ⁻²	99,6	94,4 ⁻²	81,1	95,5 ⁺⁻²	88,7	95,1 ⁺⁻²	...	...
Angola	26,8 ^{**}	40,1 ⁻¹	...	127,7 ⁻¹	15,8	30,6 ⁺⁻¹	7,4	15,7 ⁺⁻²	12,5	15,2 ⁺⁻³	0,6	...
Bénin	4,4	13,2 ⁻¹	83,1	116,6 ⁻¹	29,8	... ⁻²	9,6	...	21,7	...	3,3	...
Botswana	...	16,6 ⁻²	105,5	109,4 ⁻²	89,0	91,1 ⁻²	53,2	67,1 ⁻²	75,0	81,5 ⁻²	5,3	...
Burkina Faso	1,8	2,9	43,9	78,3	13,1	26,5	4,7	9,7	9,7	19,8	1,0	3,4
Burundi	0,8	9,5	48,6	146,6	...	28,9	...	10,8	...	21,2	1,0	2,7
Cameroun	11,2	26,2	83,6	113,8	23,1 ^{**}	50,3	28,0 ^{**}	29,1	25,1 ^{**}	41,5	4,7	9,0
Cap-Vert	...	60,9	120,7	98,1	83,3	100,7	...	...	...	81,5	1,7	14,9
Comores	3,0	26,6 ⁻¹	98,7	119,4 ⁻¹	39,4	...	16,9	...	30,0	...	1,2	5,2 ¹
Congo	2,3	12,7	57,1	119,5	34,3	...	...	...	...	...	3,8	...
Côte d'Ivoire	2,4	3,6	73,0	73,6	28,5 ^{**}	...	13,9 ^{**}	...	22,6 ^{**}	...	6,2	8,4 ⁻²
Érythrée	5,3	13,3	52,1	48,3	36,0	45,7	13,6	21,0	21,3	31,8	1,0	2,0
Éthiopie	1,5	4,0	50,4	102,5	15,9	43,5	7,3	14,6	13,3	34,4	1,0	3,6 ⁻¹
Gabon	...	...	138,9	...	61,5	...	28,6	...	48,2	...	7,1	...
Gambie	19,0	22,0 ⁻²	92,4	86,2 ⁻¹	44,8	61,7 ⁻¹	18,0	38,5 ⁻¹	32,0	50,8 ⁻¹	1,1	4,6 ⁻¹
Ghana	40,1 ^{**}	81,8	78,9	105,2	58,5	78,2	18,7	35,0	39,4	57,2	...	6,2 ⁻²
Guinée	...	11,4 ⁻¹	56,0	89,9 ⁻¹	18,5	43,0 ⁻¹	6,5 ^{**}	25,1 ⁻¹	13,7 ^{**}	35,8 ⁻¹	...	9,2 ⁻¹
Guinée équatoriale	25,6	53,4 ⁻¹	108,9	81,9	43,4	...	9,1	...	31,6	...	...	...
Guinée-Bissau	3,7 ^{**}	... ⁻²	80,1^{**}	...	...	...	...	...	...	...	0,4 ^{**}	2,9 ⁻³
Kenya	42,4	51,4	91,1	112,7	64,5	89,9	24,0	43,3	38,4	59,5	...	4,1
Lesotho	20,9 ^{**}	...	101,6	107,7 ⁻²	38,4	50,7 ⁻²	18,2	23,3 ⁺⁻²	30,6	39,9 ⁺⁻²	2,1	...
Libéria	47,4	...	98,0	90,6 ⁻¹	38,9	39,2 ⁻¹	27,5	23,3 ⁻¹	33,5	31,6 ⁻¹	9,0	...
Madagascar	3,4 ^{**}	10,2	98,0	160,4	...	42,7	...	14,8 ^{**}	...	31,5 ^{**}	2,2	3,6
Malawi	...	...	135,6	119,3	59,3	51,7	24,1	17,0	36,3	29,5	0,3	0,5 ⁻²
Mali	1,6	3,9	56,5	94,7	19,3	49,9	11,0	25,9	15,3	38,3	2,0	6,0
Maurice	93,5	98,3	103,4	100,0	88,8	96,5	66,5	80,5 ^{**}	75,8	87,2 ^{**}	10,3 ^{**}	...
Mozambique	...	...	69,6	114,5	7,2	31,8	1,9	9,5	5,2	23,3	0,6	...
Namibie	33,6	...	116,4	112,1	75,7	...	29,9	...	58,1	...	...	8,9 ⁻¹
Niger	1,1	3,2	30,4	62,4	8,4	16,6	3,9	3,8	6,7	11,7	...	1,4
Nigéria	...	16,0 ⁻²	91,0	93,1 ⁻²	26,0 ^{**}	34,2 ⁻²	21,6 ^{**}	26,5 ⁻²	23,9 ^{**}	30,5 ⁻²	6,0	...
Ouganda	...	...	126,5	121,6	11,0 ^{**}	33,1	6,8 ^{**}	14,6 ^{**}	9,7 ^{**}	27,4 ^{**}	1,9	3,7 ⁻¹
République centrafricaine	...	4,5	...	88,6	...	17,6	...	7,7	...	13,6	1,9	2,5
République démocratique du Congo	...	3,8	47,0	90,3	39,2	47,5	6,6	30,6	18,4	36,7	1,4 ^{**}	6,0
République-Unie de Tanzanie	...	33,1	66,6	104,9	7,7 ^{**}	...	2,6 ^{**}	...	6,1 ^{**}	...	0,6	...
Rwanda	...	16,7	100,4	150,7	11,2	35,8	8,0	17,4	9,7	26,7	1,0	4,8
Sao Tomé/Principe	25,0	51,3	107,6	131,2	...	68,9	...	19,8	...	50,1	...	4,1
Sénégal	2,7	11,5	65,3	83,7	18,9	40,4 ⁻¹	10,0	16,2 ⁻¹	15,3	30,1 ⁻¹	3,3	8,0
Seychelles	106,2	108,8	110,5	106,2	111,5	109,8	94,8	98,2	104,7	105,0	...	...
Sierra Leone	...	4,9 ⁻²	...	157,7 ⁻²	...	49,9 ⁻²	...	18,3 ⁻²	...	34,6 ⁻²	...	...
Somalie	...	...	...	32,6 ⁻²	...	10,1 ⁺⁻²	...	6,4 ⁺⁻²	...	7,7 ⁺⁻²	...	...
Swaziland	...	...	94,0	107,9 ⁻²	51,5	63,9 ⁻²	31,6	37,2 ⁻²	44,1	53,3 ⁻²	4,7	...
Tchad	...	0,7	63,1	89,7	12,3	28,8	6,1	17,0	9,9	24,1	...	2,0
Togo	2,5	7,5	116,4	115,2	37,5	51,3 ⁺⁻²	15,1	26,7 ⁺⁻²	28,5	41,3 ⁻²	...	5,3 ⁻²
Zambie	...	...	82,2	112,9	27,0	73,4	16,6	30,5	20,9	48,7	2,3 ^{**}	...
Zimbabwe	41,0 ^{**}	...	100,1	...	66,1	...	30,9	...	43,1	...	3,2 ^{**}	...

Veuillez vous référer au Guide du lecteur pour plus d'informations sur les données et les symboles utilisés dans chaque tableau.

SYSTÈME D'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE		TAUX NET DE SCOLARISATION (AJUSTÉ)		TAUX BRUT D'ACCÈS À LA PREMIÈRE ANNÉE (PRIMAIRE)		ENFANTS D'ÂGE SCOLAIRE PRIMAIRE NON SCOLARISÉS (000)		EFFECTIFS SCOLAIRES DANS LES ÉTABLISSEMENTS PRIVÉS				PAYS
Âge d'admission	Durée (années)	Primaire (CITE 1)						Primaire (CITE 1)		Secondaire (CITE 2-3)		
2009	2009	1999	2009	1999	2009	1999	2009	1999	2009	1999	2009	
7	7	96,6**	92,8**,-2	116	108**,-2	236**	503**,-2	1,7	2,5-2	2,3	...	Afrique du Sud
6	6	...	...	...	...	...	...	...	2,0-1	...	...	Angola
6	6	...	92,8-1	104**,+1	164-1	...	99-1	7,2	9,1-1	18,3	...	Bénin
6	7	81,5**	87,1**,-2	115	113-2	56**	39**,-2	4,7	5,0-2	4,1	3,0-1	Botswana
7	6	35,2	64,4	46	87	1 205	866	10,8	14,2	33,1	42,0	Burkina Faso
7	6	36,1**	99,1	69	149	732**	10	1,3+2	1,1	...	8,8	Burundi
6	6	...	91,6	74**	126	...	248	27,7	22,8	31,6	22,2	Cameroun
6	6	99,4**	82,8**	102**	87	...	13**	...	0,4	...	12,5	Cap-Vert
6	6	67,6**	87,3-2	95	96-1	27**	12-2	12,4	14,8-1	46,2	...	Comores
6	6	...	...	38	113	...	192**,-3	10,0	35,4	8,7	...	Congo
6	6	56,3**	57,2	67	72	1 143**	1 384	11,6	10,7	36,2	...	Côte d'Ivoire
7	5	33,4	36,9	55	42	335	392	11,1	9,0	6,5	5,2	Érythrée
7	6	36,7	83,5**	81	150	6 481	2 184**	...	6,0	...	8,7	Éthiopie
6	6	...	...	92**,+2	...	37**,+2	...	17,2	...	29,3	...	Gabon
7	6	76,8	71,6-1	85**	93-1	43	73-1	13,7	19,5-1	26,1	26,7-1	Gambie
6	6	60,2**	76,2**	88	110**	1 198**	828**	13,3	18,0	7,1	14,9	Ghana
7	6	43,6	72,3**,-1	51	92-1	732	420**,-1	14,7	26,3-1	...	23,3-1	Guinée
7	5	...	53,5	104+2	87	22**,+1	47	32,8	47,1	23,2	...	Guinée équatoriale
7	6	52,1**	...	107**	...	87**	...	19,4	...	12,8+1	...	Guinée-Bissau
6	6	63,0**	83,8**	100	...	1 942**	1 029**	...	10,6	...	12,7	Kenya
6	7	57,5	73,0**,-2	99	97-2	153	101**,-2	0,1	...	...	...	Lesotho
6	6	48,5**	...	68	112-1	208**	...	38,4	29,8-1	37,2	57,6-1	Libéria
6	5	66,5	99,0	111	197	688	27	21,9	18,0	51,4+1	40,3	Madagascar
6	6	98,8	91,3	173	140	23	236	...	...	...	...	Malawi
7	6	44,7**	76,9	57**	96	939**	469	21,9	39,7	...	32,3	Mali
5	6	90,5	94,0**	96	99	12	7**	23,8	27,2	73,5	55,8	Maurice
6	7	52,4	82,3	103	160	1 575	785	...	1,7	...	11,5	Mozambique
7	7	88,9	90,1**	108	98	37	36**	4,1	4,8	4,4	5,1	Namibie
7	6	25,9**	54,0	42	90	1 291**	1 147	4,0	3,9	16,4	20,0	Niger
6	6	61,3**	62,8**,-2	103**	...	7 611**	8 650**,-2	6,5+1	5,4-2	28,9	13,7-2	Nigéria
6	7	...	98,0**	173**,+1	153	...	135**	...	13,4	...	51,5-1	Ouganda
6	6	...	66,9	...	97	...	227	35,5	13,8	...	9,7	République centrafricaine
6	6	32,6**	...	49	112	5 768**	...	...	...	...	...	République démocratique du Congo
7	7	49,4**	96,7**	73	99	3 186**	268**	0,2	1,5	...	11,1	République-Unie de Tanzanie
7	6	...	99,0	142	191	343**,+2	16	...	2,5	42,5	31,9	Rwanda
7	6	87,6**	97,8	106	130	3**	1	...	0,3	...	1,8	Sao Tomé/Principe
7	6	55,5**	75,0	67	99	705**	494	12,1	13,5	26,3+1	19,8-1	Sénégal
6	6	92,9	94,4	111	107	1	0	4,7	8,2	3,2	7,1	Seychelles
6	6	...	...-2	88+1	192-2	...	...	1,1+1	...	1,9+2	6,9-2	Sierra Leone
6	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Somalie
6	7	70,6	82,9-2	94	103-2	67	37-2	...	...	...	...	Swaziland
6	6	51,5	...	72	115	646	...	25,0	8,6	14,0	...	Tchad
6	6	86,3	93,5	96	105	112	65	35,6	...	17,7	...	Togo
7	7	69,7**	92,2**	86	117	574**	197**	...	2,3	...	2,6	Zambie
6	7	83,8	...	112	...	398	224-3	88,1	...	71,7	...	Zimbabwe

Tableau A3. ESPÉRANCE DE VIE SCOLAIRE, TAUX D'ACHÈVEMENT ET TAUX DE TRANSITION | 1999 ET 2009

PAYS	ESPÉRANCE DE VIE SCOLAIRE					
	Primaire (CITE 1)		Secondaire (CITE 2-3)		Total du primaire et secondaire (CITE 1-3)	
	1999	2009	1999	2009	1999	2009
Afrique du Sud	8,0	7,3 ^{..-2}	4,5 ^{..}	4,8 ^{..-2}	12,4 ^{..}	12,1 ^{..-2}
Angola	...	7,7 ⁻¹	0,9 ^{..}	1,1 ^{..-1}	...	8,4 ^{..-1}
Bénin	5,4 ^{..}	7,0 ^{..-1}	1,6 ^{..}	... ⁻¹	7,0 ^{..}	...
Botswana	7,4	7,6 ⁻²	3,9 ^{..}	4,1 ^{..-2}	11,3 ^{..}	11,7 ^{..-2}
Burkina Faso	2,7	4,7	0,7	1,4	3,4	6,1
Burundi	3,0	8,8	...	1,5	...	10,3
Cameroun	5,1 ^{..}	6,9	1,8 ^{..}	2,9	6,9 ^{..}	9,8
Cap-Vert	7,3 ^{**}	5,9	...	4,9 ^{..}	...	10,8 ^{..}
Comores	5,9	7,2 ⁻¹	2,2 ^{..}	...	8,1 ^{..}	...
Congo	3,6 ^{..}	7,2^{..}	...	...	...	...
Côte d'Ivoire	4,4 ^{..}	4,5	1,6 ^{..}	...	6,0 ^{..}	...
Érythrée	2,7	2,5	1,3 ^{..}	2,2	4,0 ^{..}	4,7
Éthiopie	3,2	6,3	0,8	2,1 ^{..}	4,0	8,4 ^{..}
Gabon	8,9 ^{..}	...	3,3 ^{..}	...	12,2 ^{..}	...
Gambie	5,7	5,3 ⁻¹	2,0	3,1 ⁻¹	7,6	8,4 ⁻¹
Ghana	4,9 ^{..}	6,5	2,4 ^{..}	3,5 ^{..}	7,3 ^{..}	10,0 ^{..}
Guinée	3,5	5,5 ⁻¹	1,0 ^{..}	2,6 ^{..-1}	4,5 ^{..}	8,1 ^{..-1}
Guinée équatoriale	6,0 ^{..}	5,0	2,5 ^{..}	...	8,5 ^{..}	...
Guinée-Bissau	5,1 ^{..}	7,2 ⁻³	...	1,8 ⁻³	...	9,0 ⁻³
Kenya	5,6	7,1	2,3 ^{..}	3,6 ^{..}	7,9 ^{..}	10,7 ^{..}
Lesotho	7,3	7,6 ⁻²	1,7 ^{..}	2,0 ^{..-2}	9,0 ^{..}	9,7 ^{..-2}
Libéria	6,5	6,0 ^{..-1}	2,1 ^{..}	2,1 ^{..-1}	8,6 ^{..}	8,2 ^{..-1}
Madagascar	5,2	8,2	...	2,3 ^{..}	...	10,5 ^{..}
Malawi	8,6	7,4	2,2	1,8	10,8	9,2
Mali	3,4 ^{..}	5,6	1,0 ^{..}	2,3	4,4 ^{..}	7,9
Maurice	6,3	6,0	5,3 ^{..}	6,1 ^{..}	11,6 ^{..}	12,1 ^{..}
Mozambique	5,1	8,5	0,3	1,3	5,4	9,8
Namibie	8,4	7,9	3,0	3,3 ^{..}	11,4	11,2 ^{..}
Niger	1,8	3,7	0,5 ^{..}	0,8	2,3 ^{..}	4,5
Nigéria	5,7 ^{..}	5,8 ^{..-2}	1,5 ^{..}	1,8 ^{..-2}	7,2 ^{..}	7,7 ^{..-2}
Ouganda	9,5 ^{..}	8,8	0,6 ^{..}	1,7 ^{..}	10,1 ^{..}	10,5 ^{..}
République centrafricaine	...	5,4	...	1,0	...	6,4
République démocratique du Congo	3,0	5,4	1,2 ^{..}	2,2	4,3 ^{..}	7,6
République-Unie de Tanzanie	4,9	7,4	0,4 ^{..}	...	5,3 ^{..}	...
Rwanda	6,2 ^{..}	9,3	0,6 ^{..}	1,6	6,8 ^{..}	10,9
Sao Tomé/Principe	6,5	8,0	...	2,6	...	10,6
Sénégal	3,9	5,0	1,1 ^{..}	2,1	5,1 ^{..}	7,1
Seychelles	6,6	6,4	5,2	5,2	11,9	11,6
Sierra Leone	...	9,6 ^{..-2}	...	2,1 ⁻²	...	11,7 ^{..-2}
Somalie	...	2,1 ^{..-2}	...	0,5 ^{..-2}	...	2,5 ^{..-2}
Swaziland	6,8	7,5 ⁻²	2,4	2,8 ⁻²	9,1	10,3 ⁻²
Tchad	3,9	5,4	0,8 ^{..}	1,7	4,6 ^{..}	7,1
Togo	7,2	7,0	2,0	3,0 ^{..}	9,2	9,3 ^{..}
Zambie	5,9	8,2	1,1 ^{..}	2,4 ^{..}	7,0 ^{..}	10,6 ^{..}
Zimbabwe	7,1	7,2 ⁻³	2,6	2,5 ⁻³	9,6	9,7 ⁻³

Veuillez vous référer au Guide du lecteur pour plus d'informations sur les données et les symboles utilisés dans chaque tableau.

ESPÉRANCE DE VIE SCOLAIRE		TAUX D'ACHÈVEMENT ET DE TRANSITION				PAYS
Supérieur (CITE 5-6)		Taux brut d'accès à la dernière année (primaire)		Taux de transition du primaire au secondaire		
1999	2009	1999	2009	1999	2009	
...	...	85,0	85,8 ^{*, -2}	91,9	93,5 ^{*, -3}	Afrique du Sud
...	0,1 ⁻³	...	...	...	...	Angola
0,2	0,3 ⁻³	...	65,1 ⁻¹	...	...	Bénin
0,3	0,4 ⁻³	91,1	95,5 ⁻²	96,2 ^{**}	97,3 ^{*, -3}	Botswana
...	0,2	23,2	43,0	38,4	48,9 ⁻¹	Burkina Faso
...	0,1	22,2	52,4	...	35,8 ⁻¹	Burundi
0,2	0,5	48,6 ^{**}	73,4	22,7 ^{**}	43,4 ⁻¹	Cameroun
0,1	0,7	105,3 ^{**}	86,6	...	86,0 ⁻¹	Cap-Vert
0,1	0,3 [*]	48,9	81,0 ⁻¹	...	52,9 ⁻²	Comores
0,2	...	...	74,1	...	63,7 ⁻¹	Congo
0,3	0,4 ⁻²	41,3	46,5	35,2	46,1 ⁻¹	Côte d'Ivoire
...	0,1	34,3	47,8	84,5	83,5 ⁻¹	Érythrée
...	0,2 ⁻¹	20,7	55,2	98,3	85,3 ⁻¹	Éthiopie
0,4 ⁻²	...	...	Gabon
0,1	0,2 ⁻¹	79,7 ^{**}	79,1 ⁻¹	62,5 ^{**}	79,6 ^{*, -2}	Gambie
...	0,3 ⁻²	66,5	82,7 ^{**}	92,6	91,5 ⁻¹	Ghana
...	0,5 ⁻¹	29,0	54,7 ⁻¹	51,5	...	Guinée
...	...	51,7	46,5	84,8	...	Guinée équatoriale
...	0,1 ⁻³	30,6 ^{**}	...	63,4 ^{**}	...	Guinée-Bissau
...	0,2	...	...	...	...	Kenya
0,1	0,2 ⁻³	61,5	72,7 ⁻²	53,0	67,2 ⁻³	Lesotho
0,5	...	...	57,6 ⁻¹	...	...	Libéria
0,1	0,2	34,8 ^{**}	78,8	47,5	56,0 ⁻¹	Madagascar
...	...	67,2	59,2	74,4	...	Malawi
0,1	0,3	...	59,4	52,7 ^{**}	70,2 ⁻¹	Mali
0,5 ^{**}	1,3 ^{*, -1}	99,9	89,4	60,4	69,3 ⁻¹	Maurice
0,0	...	14,0	56,8	42,2	53,0 ⁻¹	Mozambique
...	0,5 ⁻¹	95,5	87,1	89,4	81,4 ⁻¹	Namibie
...	0,1	18,8	40,3	29,6	47,3 ⁻¹	Niger
0,3	...	...	...	...	...	Nigéria
0,1	0,2 ⁻¹	...	56,1	42,0	56,9 ⁻¹	Ouganda
0,1	0,1	...	38,0	...	44,7 ⁻¹	République centrafricaine
0,1 ^{**}	0,3	30,9	53,2 ⁻¹	...	79,8 ^{*, -2}	République démocratique du Congo
...	0,1 ⁻²	57,2	102,3	15,6 ^{**}	... ⁻¹	République-Unie de Tanzanie
...	0,2	28,5	...	...	...	Rwanda
...	0,2	46,4	83,2	...	50,0 ⁻¹	Sao Tomé/Principe
0,2	0,4	42,6	56,9	35,0	59,5 ⁻¹	Sénégal
...	...	114,2	105,1	94,7	98,2 ⁻¹	Seychelles
...	...	...	87,7 ⁻²	...	...	Sierra Leone
...	...	...	...	...	...	Somalie
0,2	0,2 ⁻³	59,4	72,0 ⁻²	76,3	84,8 ⁻³	Swaziland
...	0,1	20,1	33,5	47,2	64,2 ^{*, -3}	Tchad
...	0,3 ⁻²	54,9	61,4	67,6	53,2 ⁻³	Togo
0,1 ^{**}	...	64,0	87,1	43,8	66,4 ⁻¹	Zambie
0,2 ^{**}	0,2	90,8	...	74,6 ^{**}	...	Zimbabwe

Tableau A4. PERSONNEL ENSEIGNANT | 1999 ET 2009

PAYS	RATIO ÉLÈVES/ENSEIGNANT					
	Primaire (CITE 1)		Secondaire (CITE 2-3)		Supérieur (CITE 5-6)	
	1999	2009	1999	2009	1999	2009
Afrique du Sud	35,0	31,0 ⁻²	29,2	29,0 ^{*, -2}	...	...
Angola	...	...	18,3 ^{**}	...	9,9	...
Béning	53,4	44,6 ⁻¹	23,8 ^{**}	...	29,4 ^{**}	...
Botswana	27,0	25,2 ⁻²	17,6	13,9 ⁻²	20,1 ^{**}	...
Burkina Faso	49,0	48,9	27,9 ^{**}	25,6	12,8	18,9
Burundi	46,0	51,4	...	26,5	13,3	16,3
Cameroun	51,9	46,3	23,8 ^{**}	...	25,3	38,5 ⁻¹
Cap-Vert	28,7 ^{**}	23,9	...	18,2	...	9,5
Comores	34,8	30,2 ⁻¹	...	...	9,7	...
Congo	61,2	64,4	...	...	24,2 ^{**}	...
Côte d'Ivoire	42,7	42,1	29,4^{**}	...	...	...
Érythrée	47,0	38,5	50,7	42,7	21,7	16,0
Éthiopie	...	57,9	...	47,9	23,5	31,7 ⁻¹
Gabon	44,0	... ⁻²	28,1 ^{**}	...	12,8	...
Gambie	37,0	34,4 ⁻¹	23,2	24,1 ⁻¹	13,8	17,9 ⁻¹
Ghana	29,6	33,1	19,6	18,3	...	34,9 ⁻²
Guinée	46,8	44,1 ⁻¹	...	33,3 ⁻¹	...	37,1 ⁻¹
Guinée équatoriale	56,7	24,2	23,4	...	...	...
Guinée-Bissau	44,1 ^{**}	... ⁻²	...	...	15,1 ^{**}	147,6 ⁻³
Kenya	32,2	46,8 ^{**}	...	29,7^{**}	...	...
Lesotho	44,4	37,0 ⁻²	...	16,9 ^{*, -2}	9,3	...
Libéria	39,3	24,3 ⁻¹	17,2	13,3 ⁻¹	32,9	...
Madagascar	47,2	47,9	...	23,5 ^{**}	20,9	16,3
Malawi	...	...	...	...	6,2	7,5 ⁻²
Mali	62,1 [*]	50,1	28,4 [†]	23,5 ⁻¹	19,4	...
Maurice	26,1	21,6	19,6	16,0^{**}	...	...
Mozambique	61,5	61,3	...	37,9	...	...
Namibie	31,8	30,1	23,8	...	...	16,4 ⁻¹
Niger	41,1	38,8	24,4	27,6	...	13,6
Nigéria	41,4	46,3 ⁻²	29,4 ^{**}	28,4 ⁻²	13,3	... ⁻²
Ouganda	57,3	49,3	...	18,1 ^{**}	18,3	30,1 ⁻¹
République centrafricaine	...	94,6	...	80,1	20,8	30,7
République démocratique du Congo	26,0	37,3	13,8	16,0	15,9 ^{**}	16,5
République-Unie de Tanzanie	40,3	53,7	...	...	9,1	18,4 ⁻²
Rwanda	54,3	68,3	22,5	17,9 ⁻¹	13,8	44,9
Sao Tomé/Principe	36,0	26,2	...	...	...	...
Sénégal	48,6	34,7	27,3 ⁺¹	...	...	...
Seychelles	14,7	13,8	14,0	12,6	...	...
Sierra Leone	...	43,7 ⁻²	...	23,9 ⁻²	...	...
Somalie	...	35,5 ⁻²	...	19,3 ^{*, -2}	...	...
Swaziland	33,2	32,4 ⁻²	...	19,1 ⁻²	21,3	...
Tchad	67,9	60,9	34,1	32,3	...	8,6
Togo	41,3	41,3	35,2	35,5 ^{*, -2}	...	69,2 ⁻²
Zambie	60,9 ^{**}	...	16,6 ^{**}	23,2 ^{*, -1} ⁻²
Zimbabwe	41,0	...	27,3	... ⁻²	...	24,0

Veuillez vous référer au Guide du lecteur pour plus d'informations sur les données et les symboles utilisés dans chaque tableau.

ENSEIGNANTS FORMÉS (%)				PAYS
Primaire (CITE 1)		Secondaire (CITE 2-3)		
1999	2009	1999	2009	
63,3	...	...	...	Afrique du Sud
...	...	...	...	Angola
57,7	71,8 ⁻³	37,4 ⁺¹	...	Bénin
90,2	97,4 ⁻²	83,1	98,9 ⁻³	Botswana
80,4 ⁺²	86,1	...	50,0	Burkina Faso
...	91,2	...	56,2 ^{*, -1}	Burundi
...	61,8 ^{1, -3}	...	...	Cameroun
...	86,5	...	80,8	Cap-Vert
...	57,4 ⁻¹	...	...	Comores
64,6 ⁺¹	89,0 ⁻³	...	...	Congo
99,4 ⁺¹	100,0	...	...	Côte d'Ivoire
72,8	92,2	56,5	64,1	Érythrée
...	84,6	...	64,1 ⁻¹	Éthiopie
95,3 ⁺²	...	...	...	Gabon
74,7 ⁺¹	...	...	...	Gambie
71,8	47,6	74,2	70,0	Ghana
...	82,1 ^{1, -1}	...	90,8 ^{1, -1}	Guinée
...	69,3 ⁻¹	...	...	Guinée équatoriale
35,1 ⁺¹	...	...	...	Guinée-Bissau
...	96,8 ^{**}	...	92,8 ^{**}	Kenya
78,1	71,4 ⁻²	...	...	Lesotho
...	40,2 ⁻¹	...	56,2 ⁻¹	Libéria
...	...	...	...	Madagascar
...	...	...	...	Malawi
...	50,0	...	80,7 ⁻¹	Mali
100,0	100,0	...	...	Maurice
...	71,2	...	73,2	Mozambique
29,3	95,6	64,4	97,5 ⁻¹	Namibie
97,8	98,0	...	35,7	Niger
...	51,2 ⁻³	...	70,0 ⁻³	Nigéria
...	89,4 ⁻¹	44,6 ⁺¹	...	Ouganda
...	...	...	...	République centrafricaine
...	93,4	...	21,0	République démocratique du Congo
100,0 ⁺²	100,0	...	...	République-Unie de Tanzanie
48,6	93,9	...	53,4 ⁻²	Rwanda
...	48,1	...	...	Sao Tomé/Principe
100,0 ⁺²	...	...	...	Sénégal
82,3	99,4	90,5	93,3	Seychelles
78,9 ⁺²	49,4 ⁻²	...	81,9 ⁻²	Sierra Leone
...	...	...	...	Somalie
91,1	94,0 ⁻²	...	99,5 ⁻²	Swaziland
...	34,6 ⁻¹	...	...	Tchad
31,1	14,6 ⁻²	...	50,3 ⁻³	Togo
94,2 ^{**}	...	100,0 ^{**, +1}	...	Zambie
...	...	...	...	Zimbabwe

Tableau A5. DÉPENSES PUBLIQUES EN ÉDUCATION | 1999 ET 2009

PAYS	DÉPENSES PUBLIQUES TOTALES POUR L'ÉDUCATION				DISTRIBUTION DES DÉPENSES PUBLIQUES DE FONCTIONNEMENT POUR L'ÉDUCATION (%)					
	en % du PIB		en % des dépenses publiques totales		Primaire (CITE 1)		Secondaire (CITE 2-3)		Supérieur (CITE 5-6)	
	1999	2009	1999	2009	1999	2009	1999	2009	1999	2009
Afrique du Sud	6,0	5,4	22,2	16,9	45,2	40,5	33,7	31,4	15,5	13,0
Angola	2,6	2,6 ⁻³	6,4^{**}	...	...	27,6 ⁻³	...	42,7 ⁻³	...	8,2 ⁻³
Bénin	3,0	3,5 ⁻²	16,0	15,9 ⁻²	52,1 ⁺¹	57,6 ⁻²	27,0 ⁺¹	19,0 ⁻²	19,6 ⁺¹	20,0 ⁻²
Botswana	...	7,9	...	16,2	...	19,2	...	31,3	...	43,5
Burkina Faso	...	4,6 ⁻²	...	21,8 ⁻²	...	65,7 ⁻³	...	12,2 ⁻³	...	11,0 ⁻³
Burundi	3,4	8,3	13,3	23,4	38,9	50,8	36,5	25,1	24,4	20,0
Cameroun	1,9 ⁺¹	3,7	9,8 ⁺¹	16,6	...	29,9	...	58,6	...	7,4
Cap-Vert	...	4,9	...	13,8	...	42,9	...	39,0	...	16,1
Comores	...	7,6 ⁻¹	...	...	...	60,5 ⁻¹	...	4,8 ⁻¹	...	34,6 ⁻¹
Congo	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Côte d'Ivoire	4,0	4,6 ⁻¹	20,6	24,6 ⁻¹	43,4	...	36,4	...	20,1	21,2 ⁻²
Érythrée	5,3	2,0 ⁻³	...	...	...	...	...	...	...	16,2 ⁻³
Éthiopie	3,9 ⁺¹	5,5 ⁻²	11,3 ⁺¹	23,3 ⁻²	...	...	...	...	11,5	20,1 ⁻²
Gabon	3,1^{**}	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Gambie	3,0	...	14,2	...	...	...	...	...	...	...
Ghana	4,1^{**}	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Guinée	2,4	2,4 ⁻¹	14,7	19,2 ⁻¹	...	...	...	...	34,4	...
Guinée équatoriale	0,7 ⁺¹	...	1,6 ⁺²	...	...	...	...	...	...	...
Guinée-Bissau	5,2	...	11,9	...	...	...	...	...	...	...
Kenya	5,3	6,7 ⁺¹	25,8 ⁺¹	17,2 ⁺¹	68,3 ⁺¹	54,7 ⁻³	17,6 ⁺¹	22,8 ⁻³	10,0	15,7 ⁻³
Lesotho	14,1	12,4 ⁻¹	25,5	23,7 ⁻¹	42,8	35,7 ⁻¹	24,4	20,8 ⁻¹	26,8	36,8 ⁻¹
Libéria	...	2,8 ⁻¹	...	12,1 ⁻¹	...	...	...	...	...	...
Madagascar	2,8	3,0	15,7	13,4 ⁻¹	...	47,2	...	20,1	...	17,7
Malawi	5,0	...	14,0	...	60,8	...	10,3	...	19,0	...
Mali	3,0 ^{**}	4,4	11,4 ^{**}	22,3	48,9	39,9	33,7	40,7	16,3	18,7
Maurice	3,9	3,2	17,7	11,4	31,9	27,9 ⁻³	36,7	42,6 ⁻³	13,2	11,3 ⁻³
Mozambique	3,7	5,0 ⁻³	15,8	21,0 ⁻³	...	56,2 ⁻³	...	28,5 ⁻³	19,1	14,3 ⁻³
Namibie	8,1	6,4 ⁻¹	22,3	22,4 ⁻¹	59,4	...	27,7	...	11,0	...
Niger	3,2	4,5	18,7	19,3	56,0	61,1	26,6	22,0	14,8	11,8
Nigéria	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Ouganda	2,5 ^{**,+1}	3,2	...	15,0	...	58,3	...	23,8	...	11,7
République centrafricaine	1,6	1,3 ⁻¹	14,5	11,7 ⁻¹	...	48,4 ⁻²	...	28,6 ^{-2,0}	...	21,2 ^{-2,0}
République démocratique du Congo	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
République-Unie de Tanzanie	2,2 ^{**}	6,8 ⁻¹	...	27,5 ⁻¹	...	...	...	...	...	...
Rwanda	4,3	4,9 ⁺¹	21,9	20,4 ⁻¹	47,7	45,3 ⁻²	18,5	19,8 ⁻²	33,8	26,9 ^{-2,0}
Sao Tomé/Principe	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Sénégal	3,1 ^{**}	5,8	...	19,0 ^{**,-1}	...	45,5	...	27,4	...	26,9
Seychelles	5,3	5,0 ⁻³	...	12,6 ⁻³	...	...	...	...	...	20,3 ⁻³
Sierra Leone	4,9 ^{**,+1}	4,3	...	18,1	...	49,9	...	32,6	...	17,5
Somalie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Swaziland	5,1	7,8 ⁻¹	...	21,6 ⁻¹	33,2	35,0 ⁻¹	26,9	30,2 ⁻¹	32,1	22,7 ⁻¹
Tchad	3,2	3,2	17,1	12,6	44,6	56,8	33,3	27,1	18,6	16,1
Togo	4,2	4,6	26,2	17,6	36,8	50,8	33,6	35,0	22,2	14,2
Zambie	1,9	1,3 ⁻¹	6,9	...	...	...	...	...	...	...
Zimbabwe	4,6 ^{**,+1}	...	...	...	...	...	...	...	...	...

Veuillez vous référer au Guide du lecteur pour plus d'informations sur les données et les symboles utilisés dans chaque tableau.

DISTRIBUTION DES DÉPENSES PUBLIQUES TOTALES POUR L'ÉDUCATION (%)										PAYS
Préprimaire (CITE 0)		Primaire (CITE 1)		Secondaire (CITE 2-3)		Post-secondaire non-supérieur (CITE 4)		Supérieur (CITE 5-6)		
1999	2009	1999	2009	1999	2009	1999	2009	1999	2009	
...	0,9	45,0	41,1	33,7	30,9	...	2,4	15,2	12,5	Afrique du Sud
...	13,5 ⁻³	...	31,4 ⁻³	...	42,4 ⁻³	...	...	...	8,7 ⁻³	Angola
1,2 ^{**,+1}	1,7 ⁻²	51,4 ^{**,+1}	57,2 ⁻²	25,7 ^{**,+1}	19,4 ⁻²	...	0,4 ⁻²	21,8 ⁺¹	20,2 ⁻²	Bénin
...	...	...	17,8	...	32,7	...	4,7	...	41,5	Botswana
...	0,6 ⁻²	...	67,0 ⁻²	...	15,7 ⁻²	...	1,3 ⁻²	...	15,2 ⁻²	Burkina Faso
0,2	0,0	37,5	53,3	38,0	24,9	...	...	24,3	18,3	Burundi
...	3,3	...	34,2	...	53,9	...	...	...	8,6	Cameroun
...	0,3 ⁻¹	...	39,4	...	42,0	...	1,5	...	16,6	Cap-Vert
...	...	...	61,7 ⁻¹	...	23,7 ⁻¹	...	-	...	14,6 ⁻¹	Comores
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Congo
-	...	41,7 ^{**}	...	37,3^{**}	...	...	7,2 ⁻²	20,8 ^{**}	21,0 ⁻²	Côte d'Ivoire
...	...	...	...	...	...	5,7 ^{**,+2}	3,7 ⁻³	14,0 ^{**,+2}	19,4 ⁻³	Érythrée
...	...	...	...	...	...	...	6,5 ⁻²	...	39,0 ⁻²	Éthiopie
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Gabon
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Gambie
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Ghana
...	...	...	40,8 ⁻¹	...	14,0 ⁻¹	...	3,9 ⁻¹	...	34,4 ⁻¹	Guinée
7,6 ^{**,+2}	...	26,8 ^{**,+2}	...	18,1 ^{**,+2}	...	...	...	34,9 ⁺²	...	Guinée équatoriale
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Guinée-Bissau
0,6 ^{**,+1}	0,1 ⁻³	68,1 ^{**,+1}	54,1 ⁻³	17,4 ^{**,+1}	21,7 ⁻³	2,3 ^{**,+1}	3,7 ⁻³	11,7 ^{**,+1}	15,4 ⁻³	Kenya
...	0,1 ⁻¹	49,6	36,0 ⁻¹	21,6	20,5 ⁻¹	6,9	5,0 ⁻¹	21,9	36,4 ⁻¹	Lesotho
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Libéria
...	0,3	...	52,3	...	18,2	...	2,4	...	15,4	Madagascar
...	...	65,3	...	10,1	...	1,5	...	15,0	...	Malawi
1,0 ^{**}	0,9	44,7 ^{**}	44,0	39,7 ^{**}	39,2	...	...	14,6 ^{**}	15,8	Mali
1,4 ⁺²	1,5	33,2 ⁺²	26,9	40,7 ⁺²	48,8	0,5 ⁺²	4,4	12,7 ⁺²	11,0	Maurice
...	... ⁻³	...	57,7 ⁻³	...	29,3 ⁻³ ⁻³	22,4	12,1 ⁻³	Mozambique
...	0,4 ⁻¹	58,5	47,6 ⁻¹	27,3	18,7 ⁻¹	2,2	2,7 ⁻¹	12,0	9,9 ⁻¹	Namibie
...	3,3	49,2 ^{**,+2}	63,4	24,5 ^{**,+2}	20,9	...	2,5	16,2 ^{**,+2}	9,9	Niger
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Nigéria
...	...	...	57,7	...	24,2	...	4,2	...	11,3	Ouganda
...	1,7 ⁻²	...	48,0 ⁻²	...	29,1 ⁻²	...	...	...	17,5 ⁻¹	République centrafricaine
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	République démocratique du Congo
...	...	...	67,6 ⁻¹	...	9,3 ⁻¹	...	1,8 ⁻¹	...	21,4 ⁻¹	République-Unie de Tanzanie
0,5 ^{**,+1}	0,2 ⁺¹	48,2 ^{**,+1}	38,5 ⁺¹	16,7 ^{**,+1}	29,1 ⁺¹	...	1,2 ⁺¹	34,7 ^{**,+1}	25,5 ⁺¹	Rwanda
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Sao Tomé/Principe
...	0,4	48,1 ^{**}	47,3	...	27,5	...	...	...	24,7	Sénégal
...	4,1 ⁻³	...	...	...	...	...	14,3 ⁻³	...	17,9 ⁻³	Seychelles
...	...	...	53,0	...	25,6	...	3,9 ^{**,-1}	...	21,4	Sierra Leone
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Somalie
...	0,0 ⁻¹	33,2	33,6 ⁻¹	26,9	33,5 ⁻¹	...	2,3 ⁻¹	32,1	21,6 ⁻¹	Swaziland
...	0,0	...	59,2	...	28,3	...	...	...	12,4	Tchad
...	...	37,9	50,2	33,0	35,4 ⁻²	22,0	14,4	Togo
...	...	54,8 ⁺¹	...	25,8 ⁺¹	...	...	...	19,4 ⁺¹	...	Zambie
0,0 ^{**,+1}	...	54,9 ^{**,+1}	...	28,6 ^{**,+1}	...	...	...	16,6 ^{**,+1}	...	Zimbabwe

Tableau A6. DÉPENSES PUBLIQUES EN ÉDUCATION PAR ÉLÈVE^C | 1999 ET 2009

PAYS	DÉPENSES PUBLIQUES TOTALES POUR L'ÉDUCATION PAR ÉLÈVE							
	en % du PIB par habitant							
	Préprimaire (CITE 0)		Primaire (CITE 1)		Secondaire (CITE 2-3)		Supérieur (CITE 5-6)	
	1999	2009	1999	2009	1999	2009	1999	2009
Afrique du Sud	0,1	2,8 ⁻²	14,3	14,3 ⁻²	20,1	17,4 ^{*, -2}	...	...
Angola	4,2 ^{*, -3}	...	41,9 ^{*, -3}	...	80,8 ⁻³
Bénin	9,3 ^{*, +1}	14,8 ⁻³	12,1 ^{*, +1}	12,1 ⁻³	24,6 ^{*, +1}	...	212,7 ⁺¹	149,8 ⁻³
Botswana	12,5 ⁻²	...	37,0 ⁻²	...	...
Burkina Faso	...	10,4 ⁻²	...	29,0 ⁻²	...	30,2 ⁻²	...	307,1 ⁻²
Burundi	10,2	0,3	14,7	21,1	...	59,4	1051,5	520,4
Cameroun	...	8,3	...	7,4	...	30,7	...	35,8
Cap-Vert	...	0,4 ⁻¹	...	13,2	...	17,0	...	48,4
Comores	27,2 ⁻¹	...	...	...	...
Congo
Côte d'Ivoire	0,2 ^{**}	...	14,8 ^{**}	...	42,8 ^{**}	...	146,3 ^{**}	119,1 ⁻²
Érythrée	429,6 ^{*, +2}	...
Éthiopie	642,9 ⁻²
Gabon
Gambie
Ghana	...	0,8 ⁻³	...	17,9 ⁻³	...	28,3 ⁻³	...	...
Guinée	7,1 ⁻¹	...	6,3 ⁻¹	...	102,3 ⁻¹
Guinée équatoriale	1,2 ^{*, +2}	...	1,1 ^{*, +2}	...	2,9 ^{*, +2}	...	...	...
Guinée-Bissau
Kenya	0,3 ^{**}	0,1 ⁻³	21,5 ^{*, +1}	22,4 ⁻³	14,5 ^{*, +1}	21,2 ⁻³	209,0 ⁺¹	...
Lesotho	34,9	26,0 ⁻³	75,3	52,2 ⁻³	1 387,2	1 190,9 ⁻³
Libéria
Madagascar	...	0,8	...	7,1	...	10,5 ^{**}	...	132,4
Malawi	14,0	...	10,0	...	2 613,3	...
Mali	13,8 ^{**}	8,6	14,3 ^{**}	13,0	56,1 ^{**}	32,6	241,3 ^{**}	117,7
Maurice	1,4 ⁺²	1,7	9,3 ⁺²	9,3	14,2 ⁺²	15,1 ^{**}	25,4 ^{*, +2}	16,7 ^{*, -1}
Mozambique	14,8 ⁻³	...	85,2 ⁻³	1 412,2	...
Namibie	...	2,0 ⁻³	21,6	15,6 ⁻¹	33,3	15,3 ⁻¹	113,1 ^{*, +2}	67,3 ⁻¹
Niger	...	47,6	24,5 ^{*, +2}	28,3	74,0 ^{*, +2}	56,6	...	429,3
Nigéria
Ouganda	7,0	...	19,0^{**}	...	...
République centrafricaine	...	7,7 ⁻²	...	5,4 ⁻²	...	17,3 ⁻¹	...	103,2 ⁻¹
République démocratique du Congo
République-Unie de Tanzanie	22,1 ⁻¹	...	...	...	...
Rwanda	9,3 ^{*, +1}	...	11,0 ^{*, +1}	8,2 ⁻¹	41,9 ^{*, +1}	34,3 ⁻¹	971,1 ^{*, +1}	222,8 ⁻¹
Sao Tomé/Principe
Sénégal	...	2,3	14,1 ^{**}	20,9	...	25,7 ^{*, -1}	...	191,5
Seychelles
Sierra Leone	7,1 ^{*, -2}	...	18,0 ^{*, -2}	...	...
Somalie
Swaziland	8,3	15,8 ⁻³	23,4	37,9 ⁻³	351,5	347,5 ⁻³
Tchad	...	2,4	...	12,7	...	24,1	...	217,8
Togo	8,5	13,0	30,3	19,1 ⁻²	...	155,2 ⁻²
Zambie	7,2 ⁺¹	...	19,4 ⁺¹	...	164,6 ^{*, +1}	...
Zimbabwe	12,7 ⁺¹	...	19,3 ^{*, +1}	...	193,0 ^{*, +1}	...

^C Les dépenses d'éducation par élève/étudiant (dépenses totales ou de fonctionnement) sont calculées en divisant les dépenses totales ou de fonctionnement par l'ensemble des effectifs scolaires (enseignement public et privé) pour chaque niveau d'enseignement. Veuillez vous référer au Guide du lecteur pour plus d'informations sur les données et les symboles utilisés dans chaque tableau.

DÉPENSES PUBLIQUES TOTALES POUR L'ÉDUCATION PAR ÉLÈVE								PAYS
en \$ PPA courants								
Préprimaire (CITE 0)		Primaire (CITE 1)		Secondaire (CITE 2-3)		Supérieur (CITE 5-6)		
1999	2009	1999	2009	1999	2009	1999	2009	
4	262 ⁻²	905	1 325 ⁻²	1,268	1 614 ⁻²	...	...	Afrique du Sud
...	...	...	181 ^{**,-3}	...	1 800 ⁻³	...	3 474 ⁻³	Angola
103 ^{**, +1}	201 ⁻³	134 ^{**, +1}	165 ⁻³	273 ⁺¹	...	2 368 ⁺¹	2 041 ⁻³	Bénin
...	... ⁻²	...	1 574 ⁻²	...	4 660 ⁻²	...	...	Botswana
...	117 ⁻²	...	327 ⁻²	...	340 ⁻²	...	3 462 ⁻²	Burkina Faso
31	1	44	83	...	233	3 193	2 043	Burundi
...	184	...	164	...	684	...	798	Cameroun
...	16 ⁻¹	...	483	...	622	...	1 766	Cap-Vert
...	...	...	319 ⁻¹	...	...	...	...	Comores
...	...	...	...	...	...	...	...	Congo
... ^{**}	...	234 ^{**}	...	675	...	2 306	1 930 ⁻²	Côte d'Ivoire
...	...	96 ⁺²	...	239 ⁺²	...	2 753 ⁺²	...	Érythrée
...	...	...	...	...	...	...	4 535 ⁻²	Éthiopie
...	...	...	...	...	...	...	...	Gabon
...	...	...	...	...	...	...	...	Gambie
...	11 ⁻³	...	230 ⁻³	...	363 ⁻³	...	...	Ghana
...	...	...	75 ⁻¹	...	66 ⁻¹	...	1 082 ⁻¹	Guinée
143 ^{**, +2}	...	129 ^{**, +2}	...	347 ⁺²	...	...	...	Guinée équatoriale
...	...	...	...	...	...	...	...	Guinée-Bissau
3 ^{**}	1 ⁻³	238 ^{**, +1}	300 ⁻³	160 ⁺¹	284 ⁻³	2 317 ⁺¹	...	Kenya
...	...	332	326 ⁻³	716	656 ⁻³	8 399 ^{1,0}	16 066 ^{-3,0}	Lesotho
...	...	...	...	...	...	...	...	Libéria
...	9	...	75	...	110	...	1 390	Madagascar
...	...	83	...	59	...	15 500	...	Malawi
95 ^{**}	102	99 ^{**}	155	385	387	1 656	1 397	Mali
113 ⁺²	215	742 ⁺²	1 158	1 130 ⁺²	1 884	2 026 ⁺²	2 241 ^{-3,0}	Maurice
...	...	...	108 ⁻³	...	622 ⁻³	6 166	...	Mozambique
...	107 ⁻³	828	972 ⁻¹	1,276	949 ⁻¹	4 591 ⁺²	4 184 ⁻¹	Namibie
...	321	...	191	391 ⁺²	382	...	2 901	Niger
...	...	...	...	...	...	...	...	Nigéria
...	...	...	81	...	220	...	...	Ouganda
...	55 ⁻²	...	39 ⁻²	...	128 ⁻¹	...	766 ⁻¹	République centrafricaine
...	...	...	...	...	...	...	...	République démocratique du Congo
...	...	...	262 ⁻¹	...	...	...	...	République-Unie de Tanzanie
53 ^{**, +1}	...	63 ^{**, +1}	85 ⁻¹	241 ⁺¹	353 ⁻¹	5 582 ⁺¹	2 292 ⁻¹	Rwanda
...	...	...	...	...	...	...	...	Sao Tomé/Principe
...	41	175 ^{**}	378	...	462 ⁻¹	...	3 459	Sénégal
...	...	...	...	...	...	...	...	Seychelles
...	...	...	53 ^{**, -2}	...	134 ⁻²	...	...	Sierra Leone
...	...	...	...	...	...	...	...	Somalie
...	...	257	683 ⁻³	721	1 643 ⁻³	14 520 ⁺¹	15 063 ⁻³	Swaziland
...	32	...	171	...	325	...	2 934	Tchad
...	...	59	111	213	158 ⁻²	...	1 281 ⁻²	Togo
...	...	63 ⁺¹	...	169 ⁺¹	...	1 433 ⁺¹	...	Zambie
...	...	...	...	41 ⁺¹	...	411 ⁺¹	...	Zimbabwe

Tableau A6. DÉPENSES PUBLIQUES EN ÉDUCATION PAR ÉLÈVE^C | 1999 ET 2009

PAYS	DÉPENSES DE FONCTIONNEMENT POUR L'ÉDUCATION PAR ÉLÈVE (EN\$ PPA COURANTS)							
	Préprimaire (CITE 0)		Primaire (CITE 1)		Secondaire (CITE 2-3)		Supérieur (CITE 5-6)	
	1999	2009	1999	2009	1999	2009	1999	2009
Afrique du Sud	4	314 ⁻¹	885	1 306 ⁻¹	1 245	1 545 ^{**,-1}	...	...
Angola	120 ^{**,-3}	...	1 364 ^{**,-3}	...	2 470 ⁻³
Bénin	96 ^{**,+1}	201 ⁻³	116 ^{**,+1}	153 ⁻³	244 ^{**,+1}	...	1 817 ⁺¹	1 676 ⁻³
Botswana	822 ⁻²	...	3 888 ⁻²	...	28 017 ^{**,-2}
Burkina Faso	...	32 ^{**,-3}	...	315 ⁻³	...	253 ⁻³	...	2 401 ⁻³
Burundi	31	1	43	68	...	201	3 003	1 908
Cameroun	...	184	...	117	...	608	...	559
Cap-Vert	...	16 ⁻¹	...	479	...	528	...	1 564
Comores	132 ⁻¹	...	...	...	...
Congo
Côte d'Ivoire	11 ^{**}	...	217 ^{**}	...	588 ^{**}	...	1 984 ^{**}	1 820 ⁻²
Érythrée
Éthiopie
Gabon
Gambie
Ghana
Guinée	75 ⁻¹	...	66 ⁻¹	...	...
Guinée équatoriale
Guinée-Bissau
Kenya	...	1 ⁻³	233 ^{**,+1}	285 ⁻³	158 ^{**,+1}	281 ⁻³	2 286 ⁺¹	...
Lesotho	...	5 ⁻³	209	317 ⁻¹	612	620 ⁻³	8 094 ⁺¹	15 579 ⁻³
Libéria
Madagascar	...	7	...	55	...	100 ^{**}	...	1 311
Malawi	61	...	48	...	15 500	...
Mali	95 ^{**}	65	97 ^{**}	106	293 ^{**}	303	1 652 ^{**}	1 245
Maurice	106	150 ⁻³	700	971 ⁻³	1 031	1 367 ^{**,-3}	...	2 146 ^{**,-3}
Mozambique	77 ⁻³	...	444 ⁻³	2 777	...
Namibie	784	958 ⁻¹	1 281	920 ⁻¹	...	...
Niger	...	185	152	144	366	315	...	2 702
Nigéria
Ouganda	78	...	221	...	1 151
République centrafricaine	...	55 ⁻²	...	39 ⁻²	...	123 ⁻¹	...	743 ⁻¹
République démocratique du Congo
République-Unie de Tanzanie
Rwanda	52	83 ⁻²	245	294 ⁻²	4 403 ⁺¹	2 292 ⁻¹
Sao Tomé/Principe
Sénégal	...	23	...	332	...	...	...	3 438
Seychelles
Sierra Leone	51 ^{**,-2}	...	134 ^{**,-2}	...	...
Somalie
Swaziland	258	603 ⁻¹	729	1 459 ⁻¹	14 092 ⁺¹	...
Tchad	...	32	53	108	268	204	3 138 ⁺¹	2 497
Togo	56	109	209	151 ⁻²	...	1 203 ⁻²
Zambie
Zimbabwe	30 ⁺²	...	...	...	...	...

^C Les dépenses d'éducation par élève/étudiant (dépenses totales ou de fonctionnement) sont calculées en divisant les dépenses totales ou de fonctionnement par l'ensemble des effectifs scolaires (enseignement public et privé) pour chaque niveau d'enseignement.

Veillez vous référer au Guide du lecteur pour plus d'informations sur les données et les symboles utilisés dans chaque tableau.

RAPPORT DES DÉPENSES PUBLIQUES POUR L'ÉDUCATION PAR ÉLÈVE				PAYS
Secondaire/primaire		Supérieur/primaire		
1999	2009	1999	2009	
1,4	1,2 ^{+, -1}	...	...	Afrique du Sud
...	11,4 ^{+, -3}	...	20,6 ⁻³	Angola
2,1 ^{+, +1}	...	15,7 ⁺¹	11,0 ⁻³	Bénin
...	4,7 ⁻²	...	34,1 ^{+, -2}	Botswana
...	0,8 ⁻³	...	7,6 ⁻³	Burkina Faso
...	3,0	69,3	28,2	Burundi
...	5,2	...	4,8	Cameroun
...	1,1	...	3,3	Cap-Vert
...	...	...	...	Comores
...	...	...	...	Congo
2,7 ⁺	...	9,2 ⁺	...	Côte d'Ivoire
...	...	...	...	Érythrée
...	...	...	...	Éthiopie
...	...	...	...	Gabon
...	...	...	...	Gambie
...	...	...	...	Ghana
...	0,9 ⁻¹	...	...	Guinée
...	...	...	...	Guinée équatoriale
...	...	...	...	Guinée-Bissau
0,7 ^{+, +1}	1,0 ⁻³	9,8 ⁺¹	...	Kenya
2,9	2,3 ⁻	38,6 ⁺¹	49,1 ⁻³	Lesotho
...	...	...	...	Libéria
...	1,8 ⁺	...	23,7	Madagascar
0,8	...	253,1	...	Malawi
3,0 ⁺	2,9	17,1 ⁺	11,8	Mali
1,5	1,4 ^{+, -3}	5,1 ⁺	2,2 ^{+, -3}	Maurice
...	5,8 ⁻³	...	...	Mozambique
1,6	1,0 ⁻¹	6,4	...	Namibie
2,4	2,2	...	18,7	Niger
...	...	...	...	Nigéria
...	2,8	...	14,8	Ouganda
...	3,2 ⁻¹	...	19,2 ⁻¹	République centrafricaine
...	...	...	...	République démocratique du Congo
...	...	...	...	République-Unie de Tanzanie
4,7	3,5 ⁻²	160,8	27,5 ⁻¹	Rwanda
...	...	...	...	Sao Tomé/Principe
...	...	...	10,3	Sénégal
...	...	...	...	Seychelles
...	2,6 ^{+, -2}	...	...	Sierra Leone
...	...	...	...	Somalie
2,8	2,4 ⁻¹	54,6 ⁺¹	...	Swaziland
5,1	1,9	59,4 ⁺¹	23,2	Tchad
3,8	1,4 ⁻²	...	11,0 ⁻²	Togo
...	...	...	...	Zambie
1,5	...	...	...	Zimbabwe

Tableau A7. DÉPENSES PUBLIQUES D'ÉDUCATION PAR NATURE DE DÉPENSE | 2009

PAYS	EN % DU TOTAL DES DÉPENSES PUBLIQUES D'ÉDUCATION			
	Primaire (CITE 1)		Secondaire (CITE 2-3)	
	Fonctionnement	Capital	Fonctionnement	Capital
Afrique du Sud	94,7	5,3	97,6	2,4
Angola	66,2 ⁻³	33,8 ⁻³	75,8 ⁻³	24,2 ⁻³
Bénin	93,9 ⁻²	6,1 ⁻²	96,1 ⁻²	3,9 ⁻²
Botswana	100,0	n	86,5	13,5
Burkina Faso	...	...	66,3 ⁻²	33,7 ⁻²
Burundi	83,1	16,9	88,3	11,7
Cameroun	68,5	...	87,3	12,7
Cap-Vert	99,3	0,7	87,0	13,0
Comores	...	...	...	...
Congo	...	...	...	...
Côte d'Ivoire	...	...	...	...
Érythrée	...	...	52,6 ⁻³	47,4 ⁻³
Éthiopie	...	...	...	...
Gabon	...	...	...	...
Gambie	...	...	...	...
Ghana	...	...	...	...
Guinée	...	...	89,9 ⁻¹	10,1 ⁻¹
Guinée équatoriale	...	...	...	...
Guinée-Bissau	...	...	...	...
Kenya	...	...	...	...
Lesotho	...	...	...	...
Libéria	...	...	...	...
Madagascar	87,9 ⁻¹	12,1 ⁻¹	94,9 ⁻¹	5,1 ⁻¹
Malawi	...	...	...	...
Mali	71,3	28,7	79,7	20,3
Maurice	...	...	100,0	n
Mozambique	71,4 ⁻³	28,6 ⁻³	71,4 ⁻³	28,6 ⁻³
Namibie	99,0 ^{*, -1}	1,0 ^{*, -1}	93,6 ^{*, -1}	6,4 ^{*, -1}
Niger	77,9	22,1	76,8	23,2
Nigéria	...	...	...	...
Ouganda	92,5	7,5	89,9	10,1
République centrafricaine	...	...	95,5 ⁻²	4,5 ⁻²
République démocratique du Congo	...	...	...	...
République-Unie de Tanzanie	...	...	...	...
Rwanda	84,5 ⁻¹	15,5 ⁻¹	83,1 ⁻¹	16,9 ⁻¹
Sao Tomé/Principe	...	...	...	...
Sénégal	...	...	...	...
Seychelles	87,2 ⁻³	12,8 ⁻³	87,9 ⁻³	12,1 ⁻³
Sierra Leone	...	...	...	...
Somalie	...	...	...	...
Swaziland	...	...	...	...
Tchad	60,6	39,4	60,2	39,8
Togo	98,7	1,3	96,6	3,4
Zambie	...	...	...	...
Zimbabwe	...	...	...	...

Veuillez vous référer au Guide du lecteur pour plus d'informations sur les données et les symboles utilisés dans chaque tableau.

SALAIRES EN % DES DÉPENSES PUBLIQUES DE FONCTIONNEMENT POUR L'ÉDUCATION DANS LES INSTITUTIONS PUBLIQUES				DÉPENSES EN MATÉRIEL PÉDAGOGIQUE EN % DES DÉPENSES TOTALES DE FONCTIONNEMENT		PAYS
Primaire (CITE 1)		Secondaire (CITE 2-3)		Primaire (CITE 1)	Secondaire (CITE 2-3)	
Enseignants	Tout le personnel	Enseignants	Tout le personnel			
78,6	83,4	84,8	89,6	2,9	2,9	Afrique du Sud
...	90,0 ⁻³	...	...	...	...	Angola
73,0 ⁻²	73,7 ⁻²	60,7 ⁻²	90,0 ⁻²	...	...	Bénin
...	92,6	...	74,5	...	...	Botswana
79,2 ⁻²	91,8 ⁻²	62,6 ⁻²	94,0 ⁻²	4,8 ⁻²	0,7 ⁻²	Burkina Faso
83,4	83,8	64,8	70,0	5,5	0,7 ⁻³	Burundi
82,5	90,7	63,7	93,5	7,1	0,4	Cameroun
87,6	90,6	85,5	89,9	...	...	Cap-Vert
85,9 ⁻¹	89,7 ⁻¹	57,7 ⁻¹	91,6 ⁻¹	10,3 ⁻³	...	Comores
...	...	...	...	...	...	Congo
...	...	...	...	...	...	Côte d'Ivoire
...	...	...	...	...	...	Érythrée
...	...	...	...	...	...	Éthiopie
...	...	...	...	...	...	Gabon
...	...	...	...	...	...	Gambie
...	...	...	...	...	...	Ghana
69,8 ⁻¹	81,7 ⁻¹	94,5 ⁻¹	94,5 ⁻¹	15,0 ⁻²	5,3 ⁻³	Guinée
...	...	...	...	...	...	Guinée équatoriale
...	...	...	...	...	...	Guinée-Bissau
...	...	...	...	...	...	Kenya
...	70,0 ⁻¹	...	42,6	3,0 ⁻²	...	Lesotho
...	...	...	...	...	...	Libéria
...	...	...	...	1,2	...	Madagascar
88,7	88,7	66,3	93,1	11,3	6,9	Malawi
77,7	88,9	58,6	84,9	10,2	12,8	Mali
...	...	...	...	...	...	Maurice
...	88,1 ⁻³	...	72,7	...	...	Mozambique
74,3 ⁻¹	74,3 ⁻¹	75,1 ⁻¹	87,0 ⁻¹	...	...	Namibie
81,8	90,2	48,5	73,2	6,6	14,8	Niger
...	...	...	...	...	...	Nigéria
...	82,4	...	66,6	1,7	...	Ouganda
71,6 ⁻²	96,7 ⁻²	48,8 ⁻¹	92,8 ⁻¹	...	7,2 ⁻²	République centrafricaine
...	...	...	...	...	...	République démocratique du Congo
...	...	...	...	...	...	République-Unie de Tanzanie
...	...	43,9 ⁻¹	46,8 ⁻¹	10,8 ⁻¹	5,0 ⁻¹	Rwanda
...	...	...	...	...	...	Sao Tomé/Principe
...	...	...	...	...	...	Sénégal
68,2 ⁻³	85,6 ⁻³	73,7 ⁻³	86,5 ⁻³	...	...	Seychelles
...	87,2 ⁻¹	...	85,7	...	...	Sierra Leone
...	...	...	...	...	...	Somalie
...	...	...	...	...	...	Swaziland
76,2	85,2	65,5	90,9	14,8	9,1	Tchad
92,1	92,7	93,6	95,4	0,7	1,0	Togo
77,3 ⁻²	85,9 ⁻²	...	...	...	...	Zambie
...	...	...	...	...	...	Zimbabwe

Tableau A8. AIDE PUBLIQUE AU DÉVELOPPEMENT (APD) | 2008

PAYS	APD TOTALE (DÉBOURSEMENT EN MILLIONS DE \$ US COURANTS)	APD POUR L'ÉDUCATION (EN MILLIONS DE \$ US COURANTS)	APD POUR L'ÉDUCATION EN % DE L'APD TOTALE	RATIO DE L' APD POUR L'ÉDUCATION PAR RAPPORT AUX DÉPENSES PUBLIQUE POUR L'ÉDUCATION	APD POUR L'ÉDUCATION POUR LA POPULATION ÂGÉE DE 5 À 24 ANS	
					(\$ US)	(\$ PPA)
Afrique du Sud	1 133,4	81,5	7,2	0,7	4	7
Angola	384,1	36,3	9,4	...	4	5
Bénin	599,0	60,7	10,1	29,7 ⁻¹	15	29
Botswana	744,5	17,0	2,3	2,3 ⁻¹	20	39
Burkina Faso	960,7	113,9	11,9	33,9 ⁻¹	16	35
Burundi	521,5	29,7	5,7	35,5	8	20
Cameroun	1 114,0	111,9	10,0	16,4	13	23
Cap-Vert	226,5	34,6	15,3	35,0	145	167
Comores	40,1	14,7	36,6	36,3	51	72
Congo	506,8	26,2	5,2	...	16	21
Côte d'Ivoire	802,5	34,6	4,3	3,2	4	5
Érythrée	136,8	15,5	11,3	34,8 ⁻²	7	13
Éthiopie	3 208,3	233,6	7,3	41,8 ⁻¹	6	16
Gabon	91,0	25,5	28,0	...	39	57
Gambie	294,7	11,1	3,8	...	15	41
Ghana	1 280,0	80,1	6,3	...	8	16
Guinée	429,3	44,8	10,4	48,6	10	27
Guinée équatoriale	35,2	3,9	11,0	...	13	34
Guinée-Bissau	141,7	12,9	9,1	...	18	34
Kenya	1 527,9	110,6	7,2	4,3 ⁻²	6	12
Lesotho	152,3	15,2	10,0	8,6	15	30
Libéria	1 212,7	16,8	1,4	71,8	10	17
Madagascar	786,8	80,2	10,2	29,3	9	19
Malawi	815,4	57,3	7,0	...	8	22
Mali	921,0	170,0	18,5	51,0	28	47
Maurice	162,0	14,4	8,9	5,3	35	60
Mozambique	1 938,4	178,1	9,2	...	17	33
Namibie	208,1	19,1	9,2	4,0	20	30
Niger	580,8	51,2	8,8	25,9	7	14
Nigéria	1 444,6	102,2	7,1	...	1	2
Ouganda	1 659,3	125,3	7,6	27,0	8	20
République centrafricaine	254,8	6,1	2,4	23,9	3	5
République démocratique du Congo	1 802,8	85,7	4,8	...	3	5
République-Unie de Tanzanie	2 314,7	110,0	4,8	9,2	6	14
Rwanda	877,7	91,1	10,4	50,2	19	44
Sao Tomé/Principe	64,2	7,5	11,7	...	98	159
Sénégal	1 055,4	156,9	14,9	23,2	27	44
Seychelles	...	0,8	...	0,9 ⁻²	27	54
Sierra Leone	355,1	23,6	6,6	...	9	21
Somalie	741,4	18,6	2,5	...	5	...
Swaziland	56,7	3,5	6,2	1,8	6	12
Tchad	495,5	17,1	3,5	...	3	6
Togo	410,8	18,4	4,5	23,1	6	11
Zambie	1 096,4	100,9	9,2	51,2	17	19
Zimbabwe	605,2	6,6	1,1	...	1	...

Sources : Base de données du Comité d'assistance au développement (CAD) de l'OCDE et la Banque mondiale pour \$ PPA. Veuillez vous référer au Guide du lecteur pour plus d'informations sur les données et les symboles utilisés dans chaque tableau.

Le financement de l'éducation en Afrique subsaharienne : Relever les défis de l'expansion, de l'équité et de la qualité

Confrontés à la situation économique actuelle, comment les États africains peuvent-ils offrir une formation scolaire convenable à chaque enfant ? Ce rapport fournit des données statistiques qui serviront à éclairer les choix politiques à effectuer dans le but de répondre aux besoins croissants en matière d'enseignement primaire et secondaire en Afrique subsaharienne.

Ce rapport présente les données les plus récentes et les plus complètes sur le financement de l'éducation dans 45 pays d'Afrique subsaharienne. De plus, les données historiques permettent aux auteurs de saisir les tendances qui sont apparues depuis le Forum mondial sur l'éducation en 2000 et leur offrent également la possibilité d'étudier l'impact financier des sérieux engagements pris par de nombreux États africains pour réaliser l'éducation primaire universelle. Durant la dernière décennie, les dépenses réelles pour l'éducation ont augmenté de 6 % par an dans cette région. Généralement, on part de l'idée reçue que les moyens mis en œuvre sont consacrés à étendre la couverture scolaire. Néanmoins, les statistiques récentes montrent que beaucoup de pays ont également effectué des investissements importants afin d'améliorer la qualité de l'enseignement dispensé.

Cet ouvrage propose aussi de nouveaux indicateurs qui se font l'écho de questions cruciales comme la formation et la rémunération des enseignants, les coûts de fonctionnement des écoles et la fourniture de manuels scolaires. Les auteurs se penchent sur les récentes évolutions dans le financement de l'enseignement et dans l'aide public au développement qui représente plus de 50 % des budgets privés dans certains pays. En résumé, ce rapport présente des faits, et non pas des hypothèses, qui permettent d'analyser les différentes options politiques et d'optimiser l'utilisation des ressources financières limitées.



Organisation
des Nations Unies
pour l'éducation,
la science et la culture

INSTITUT
de
STATISTIQUE
de l'UNESCO



Institut international de
planification de l'éducation

Bureau régional
pour l'éducation
en Afrique

Pôle de Dakar
ANALYSE SECTORIELLE EN EDUCATION



www.uis.unesco.org

Pour plus d'informations : publications@uis.unesco.org

