



United Nations
Educational, Scientific and
Cultural Organization

BUREAU REGIONAL POUR L'EDUCATION EN AFRIQUE

**L'EDUCATION POUR
TOUS EN AFRIQUE
SUBSAHARIENNE EN
2010**

Rapport pour la réunion du Groupe de Haut Niveau
(Jomtien 22-24 mars 2011)

Mars 2011

RÉSUMÉ EXÉCUTIF DU RAPPORT

1. L'Afrique Sub-saharienne est une région où malgré les efforts déployés par les gouvernements, les populations connaissent des conditions d'existence précaires marquées par la pauvreté. C'est également une région où l'on enregistre des troubles sociopolitiques engendrés par une mauvaise gouvernance politique
2. Sur le plan de l'éducation, le Forum mondial sur l'Education (2000) a eu pour effet d'amener (i) les gouvernements à avoir une autre approche des problèmes éducatifs, en inscrivant ceux-ci dans le cadre d'une politique nationale de réduction de la pauvreté et (ii) les partenaires techniques et financiers à mettre en place, au niveau national et international des mécanismes d'appui financier pour aider à la réalisation des objectifs de l'Education Pour Tous (EPT)
3. Toutefois la conjugaison de tous ces efforts n'a pas produit les résultats attendus quant à l'atteinte des 6 objectifs de l'EPT.
4. Objectif 1 : une très grande majorité d'enfants de la tranche d'âge pré primaire n'a pas encore accès à l'éducation préscolaire même si le taux brut de préscolarisation a augmenté, passant pour l'ensemble de la région, de 12 % en 2000 à 17 % en 2008. Il existe également de grands écarts d'un pays à l'autre. La mortalité infantile et la malnutrition restent encore persistantes. De plus ce sous-secteur reste encore, dans beaucoup de pays, entre les mains du secteur privé et est développé dans les centres urbains.
5. Objectif 2 : Le taux net de scolarisation de la région qui était de 56 % en 1999 est passé à 73 % en 2007 soit une augmentation de 17 points en 8 ans. Le taux d'achèvement quant à lui, est passé, durant la même période de 43 % à 64 %. A ce niveau, les enfants issus des zones rurales et ceux issus des faibles catégories socioprofessionnelles sont désavantagés. Seuls 5 pays ont atteint en 2008 un taux d'achèvement au primaire supérieur à 95 %. Et si les tendances de développement de l'éducation primaire restent en l'état, 22 pays de la région sont susceptibles de réaliser la scolarisation primaire universelle au-delà de 2015
6. Objectif 3. Les données recueillies dans 18 pays de l'Afrique sub-saharienne montrent qu'il y avait en 2000, 277 élèves pour 100 000 habitants inscrits dans un programme d'enseignement et de formation technique et professionnel (EFTP). En 2008 ils étaient 408 pour 100 000 habitants. Toutefois la part des effectifs de l'EFTP dans l'enseignement secondaire a connu une baisse passant de 9 % en 2000 à 7 % en 2008, compte tenu de l'accroissement important des effectifs à ce niveau en raison du développement de l'enseignement primaire. C'est dire que beaucoup de jeunes entrent dans le monde du travail sans avoir reçu une formation technique et professionnelle.
7. Objectif 4. En 2000 la région comptait environ 140 millions d'analphabètes, majoritairement des femmes, et affichait un taux d'analphabétisme qui se situait à environ 38.9 %. Aujourd'hui 153 millions d'analphabètes adultes, soit 20 % du nombre total dans le monde vivent en Afrique. Certains gouvernements sous l'impulsion de LIFE (Literacy Initiative For Empowerment – Initiative d'alphabétisation : savoir pour pouvoir), ont pris des mesures visant à booster le développement de ce sous-secteur. Mais celui-ci reste encore marginalisé et ne bénéficie pas encore de l'attention qu'il mérite. De ce fait l'objectif ne sera sans doute pas atteint en 2015 dans la région.
8. Objectif 5. L'expansion des systèmes éducatifs amorcée depuis 2000 a favorisé la scolarisation des filles, notamment au primaire. Toutefois en 2008, la parité entre garçons et filles n'était pas encore atteinte en Afrique sub-saharienne, avec 91 filles scolarisées au primaire pour 100 garçons et seulement 84 filles scolarisées au 1^{er} cycle du secondaire pour 100 garçons. Des disparités subsistent d'une région à l'autre. Beaucoup d'obstacles entravent la scolarisation des filles. Au nombre de celle-ci on relèvera les traditions et

pratiques culturelles, la pauvreté des ménages, les stéréotypes sexistes véhiculés dans les manuels etc. La levée de celles-ci est une condition essentielle pour l'atteinte de cet objectif.

9. Objectif 6. Les données du rapport mondial sur l'EPT de 2010, révèle que dans certains pays de l'Afrique Sub-saharienne, 40 % des jeunes ayant fréquenté l'école primaire pendant cinq ans n'ont ni les compétences de base indispensables pour ne pas retomber dans l'analphabétisme, ni les qualifications minimales pour prétendre à un emploi. La réponse à ce défi a été l'adoption, par les gouvernements des pays de la région du Programme d'Education de Base pour l'Afrique/Basic Education for Africa Programme (BEAP). Ce concept introduit l'idée d'une éducation de base allant au-delà du primaire et s'étendant sur une durée de 9-10 ans, prenant en compte les réalités du contexte africain et les impératifs de développement de l'enfant et de son milieu. La mise en œuvre de celui-ci nécessite une refondation des curriculums et une formation adéquate des enseignants.
10. Entre 11 % et 28 % des dépenses publiques des pays de la région vont aux dépenses d'éducation. Dans la distribution des dépenses d'éducation, une grande proportion des ressources sont pour couvrir les charges salariales surtout des enseignants. Des initiatives ont été développées pour réduire les coûts salariaux dans les dépenses d'éducation. Celles-ci ne résolvent pas toutefois le problème de la nécessité de disposer en quantité suffisante des maîtres qualifiés, compétents et motivés pour délivrer un service éducatif de qualité.
11. L'analyse des actions mises en œuvre en vue de la réalisation des objectifs de l'EPT fait apparaître de réelles réussites mais aussi de nouveaux défis que les Etats de la région et la communauté internationale auront à relever dans les prochaines années.
12. **La consolidation de la marche vers la SPU constitue à n'en pas douter le premier défi à relever.** Elle concerne, pour de nombreux pays, le maintien de l'objectif lui-même, la nécessaire amélioration de la qualité des apprentissages, mais aussi la nécessité pour la communauté internationale de tenir et amplifier ses engagements financiers.
13. **Le second défi concerne la réforme des enseignements post-primaires.** Celle-ci, plus que la pression exercée par la croissance des effectifs du primaire, est surtout justifiée par la faible pertinence actuelle de ces niveaux d'enseignement et par l'incapacité de la plupart des Etats à en financer l'expansion future au rythme et aux coûts actuels.
14. **La gestion de la régulation des flux et du financement au sein de politiques définies pour l'ensemble du secteur éducatif constitue le troisième défi à relever.** Cette réforme du financement doit s'accompagner d'une promotion de l'équité : d'abord au nom de la justice sociale, puisqu'il convient qu'une telle réforme n'interdise pas aux plus pauvres de suivre des cycles d'enseignement longs quand ils en ont la capacité ; ensuite au nom de l'efficacité, parce que la non prise en compte de l'équité voue toute réforme du financement de l'éducation à l'échec.
Sur tous ces plans, il est évidemment difficile de proposer un cadre d'action identique pour tous les pays. On peut néanmoins suggérer qu'il sera nécessaire de **mettre en place de véritables politiques sectorielles**, et sans doute multiseCTORIELLES s'agissant de l'enseignement professionnel et technique ou supérieur, **assorties de nouveaux outils et sans doute de nouveaux cadres d'intervention**

TABLES DES MATIÈRES

Résumé exécutif

1. Bilan de la réalisation des objectifs de l'Education pour tous de 1990 à 200.....	5
1.1. Le contexte sociopolitique et économique.....	5
1.2. La réalisation des objectifs de l'Education pour tous en 2000.....	5
2. Bilan de la réalisation des objectifs de l'EPT de 2000 à 2010.....	8
2.1. Le contexte socioéconomique.....	8
2.2. Le contexte de l'éducation.....	9
3. État de réalisation des objectifs de l'Éducation Pour Tous.....	9
3.1. Objectif 1 : Éducation et protection de la petite enfance.....	9
3.2. Objectif 2 : Éducation primaire pour tous	12
3.3. Objectif 3 : Acquisition pour jeunes et adultes de compétences pour la vie.....	16
3.4. Objectif 4 : Améliorer les niveaux d'alphabétisation des adultes.....	19
3.5. Objectif 5 : Parité et égalité de genre en éducation.....	21
3.6. Objectif 6 : une éducation de base de qualité.....	24
4. Financement de l'éducation.....	27
5. Perspectives pour le futur : les priorités régionales.....	31
6. Conclusion.....	32
Bibliographie.....	33
Liste des tableaux et des graphiques.....	34

1. Bilan de la réalisation des objectifs de l'Education pour tous de 1990 à 2000

1.1. Le contexte sociopolitique et économique

La chute du mur de Berlin intervenue en août 1989 a créé une sorte d'onde de choc dans la région. Durant la décennie beaucoup de pays ont connu des troubles socio politiques qui tiraient leur origine dans une volonté des populations de voir des changements s'opérer au niveau de la gouvernance politique. Cette volonté s'est traduite, dans les meilleurs des cas, par la multiplicité des « conférences nationales » organisées ici ou là (Bénin, Niger, Cameroun, République du Congo, Togo, Gabon) et qui ont abouti à des changements en « douceur », même ceux-ci n'ont pas complètement répondu aux attentes. Dans d'autres pays, ces changements ont été opérés de façon plus violente à travers des manifestations ayant entraîné des morts d'hommes et/ou des coups de force militaires (Côte d'Ivoire, Togo, Mali) ou, dans le pires des cas, lorsque le dialogue social échouait, à travers des guerres civiles (Rwanda, Burundi, République du Congo, République Démocratique du Congo, Tchad, Somalie, Ethiopie, Libéria, Sierra Leone) accompagnées de leur cortège de massacres, de déplacés, de réfugiés et de désolation.

Dans le même temps, et dans un souci d'améliorer de la gouvernance financière et de juguler du marasme économique qui s'est développé depuis le milieu des années 80, beaucoup de pays, sous l'impulsion de la Banque mondiale et le Fonds Monétaire International (FMI) ont entrepris, non sans difficultés, la mise en œuvre de Programmes d'Ajustement Structurels (PAS) dont les effets sur les secteurs sociaux n'ont pas toujours été positifs malgré les mesures correctives qui ont été apportées.

Sur le plan démographique, alors qu'au niveau mondial, la population totale passait de 5 266 millions en 1990 à 6 055 millions d'habitants en 2000, celle de la région est passée, dans la même période de 462 millions à 598 millions d'habitants soit un accroissement de 22% avec un indice de fécondité de 5.6 en 2000 et une espérance de vie à la naissance de 50 ans¹. La décennie aura également été celle où la pandémie du VIH/SIDA s'est développée dans la région faisant de celle-ci celle où le taux de prévalence est le plus élevé au monde, ce qui n'a pas été sans effet sur les efforts de développement économique et social des pays de la région.

C'est dans ce contexte de fragilité politique, institutionnelle, sociale et économique qu'ont évolué les systèmes éducatifs de la plupart des pays de la région dans leurs efforts d'atteindre les objectifs de l'éducation pour tous définis à Jomtien au début de la décennie.

1.2. La réalisation des objectifs de l'Education Pour Tous en 2000

L'accroissement de la population globale dans la région au cours de la décennie a eu pour corollaire un accroissement de la population scolarisable. Celle-ci est passée de 82 millions d'enfants en 1990 à 106 millions en 2000. Des progrès ont certes été enregistrés mais la réalisation des objectifs définis à Jomtien est restée très lointaine pour beaucoup de pays.

Eveil de la petite enfance

Si le nombre d'enfants inscrits dans les programmes d'éveil de la petite a connu, durant la période, un accroissement sensible, passant de 4 millions en 1990 à 5 millions en 1998, le taux brut d'inscription dans ces programmes n'a pas tellement évolué et est resté inférieur à 6 % pour l'ensemble des pays. Il est en outre marqué par de fortes disparités entre les pays avec un écart de plus de 100 points entre le taux brut le moins élevé, celui de la République du Congo avec moins de 1% et celui des Seychelles qui est de 111 %. On notera par ailleurs que c'est essentiellement dans les régions urbaines que les enfants (et seuls les plus privilégiés d'entre eux) peuvent bénéficier de programmes de soins et de développement de la petite enfance.

¹ Source : Nations Unies (1999). Projections démographiques mondiales citée dans Education pour tous, bilan à l'an 2000 ; document statistique Editions UNESCO 2000

L'enseignement primaire

Au niveau mondial et pour la période 1990-1998, le nombre total des effectifs de l'enseignement primaire est passé de 599 millions à 691 millions soit un accroissement de 13.30 %. Ceux de l'Afrique subsaharienne, passaient de 66 millions à 83 millions soit un accroissement de 20.48 % et représentaient respectivement 11 % et 12 % des effectifs mondiaux. Le nombre total des entrants en 1^{ère} année est passé de 11 millions à 15 millions soit un accroissement de 36.36 %. En 1998, les taux brut et net d'admission étaient respectivement de 81 % et 34 %, avec des différences pouvant aller jusqu'à 86 points entre le taux brut le plus élevé et le taux net le plus faible.

Quant à la participation, on relève que les taux brut et net moyens de scolarisation sont respectivement passés, entre 1990 et 1998, de 73 % à 75 % et de 54 % à 60 %. Il y a lieu de souligner les fortes disparités qui existent entre les pays. En effet, et pour prendre le cas des taux bruts de scolarisation, environ la moitié des 45 pays que compte la région avaient en 1998, un taux inférieur la moyenne régionale. En ce qui concerne la participation des filles, on note que leur taux net de scolarisation est passé en 1990 de 50 % à 54 % en 1998. Le tableau ci-après donne un aperçu général des progrès réalisés au cours de la période

Tableau 1 : Aperçu général de l'évolution des indicateurs d'accès et de participation entre 1990 et 1998

		1990	1998
Effectifs globaux de la région		599 millions	691 millions
Admissions en 1^{ère} année		11 millions	16 millions
Taux brut de scolarisation		73 %	75 %
Taux net de scolarisation	Garçons	59 %	66 %
	Filles	50 %	54 %
	Total	54.5 %	60 %

Les différentes données recueillies sur les progrès réalisés au niveau de la région laissent apparaître qu'en 1998 l'Afrique subsaharienne reste la région qui compte la plus grande proportion d'enfants non scolarisés. En effet parmi les 113 millions d'enfants non scolarisés en 1998, 42 millions, soit 37.2 % vivaient dans les pays de la région. 56 % de ces enfants étaient des filles. Leur nombre n'a cessé d'augmenter au cours de la décennie, mettant en exergue les efforts à déployer pour garantir à chaque enfant d'âge scolaire une place à l'école. Du reste, la conférence régionale préparatoire au Forum de Dakar qui s'est tenu à Johannesburg (6-9 décembre 1999) a relevé que seuls quelque 10 pays avaient réalisé l'enseignement primaire universel.²

Au niveau des rendements internes de systèmes d'enseignement, on note qu'à l'image des tendances observées au niveau mondial, les taux de redoublement, ont connu, entre 1990 et 1998, une baisse dans la plupart des 12 pays de la région qui ont fourni des données sur la question comme on peut le constater sur le graphique 1 ci-après. La moyenne dans les 12 pays mentionnés est de 19.33 % en 1990 et de 15.62 % en 1998 ce qui est assez élevé quand on pense à l'impact qu'ils peuvent avoir sur l'admission des nouveaux entrants. Par ailleurs, les taux de survie en 5^{ème} année enregistrés à la fin de la décennie sont restés faibles, allant de 5 % pour l'Ouganda à 60 % pour Madagascar. Ce qui signifie que plus de 40 % des élèves entrant en 1^{ère} année n'atteignent pas la 5^{ème} année du primaire.

Durant la période, les pays ont enregistré des ratios élèves/maître d'inégale importance d'une sous région à l'autre avec de fortes disparités intra sous régionales, comme le montre le tableau 2 ci-après.

² Cadre d'action pour l'Afrique subsaharienne : l'éducation pour la renaissance africaine au 21^{ème} siècle adopté à Johannesburg le 9 décembre 1999.

Graphique 1 : Evolution des taux moyens de redoublement dans les 5 premières années de l'enseignement primaire en 1990 et 1998 (Source : Education Pour Tous en l'an 2000 – Document statistique, 2000 – Editions UNESCO)

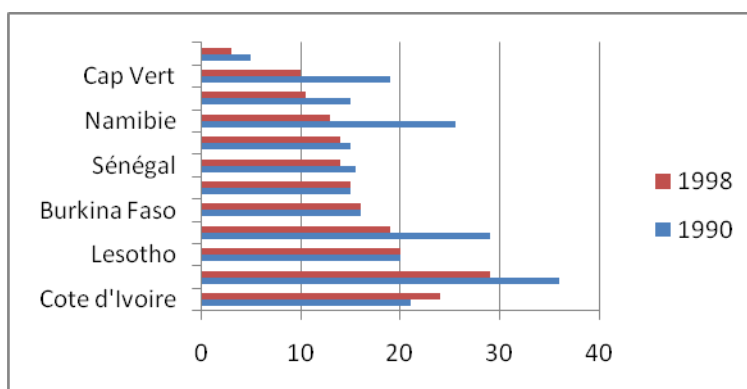


Tableau 2 : Nombre d'élèves par maîtres en 1990 et 1998, valeurs médianes et variation à l'intérieur de la sous-région (Source : Education Pour Tous en l'an 2000 – Document statistique, 2000 – Editions UNESCO)

		1990	1998
Afrique de l'Ouest et du Centre	Valeur médiane	50	52
	Ratio le plus élevé	68 (Burundi)	72 (Mali)
	Ratio le plus bas	31 (Gambie)	29 (Cap Vert)
Afrique australe et de l'Est	Valeur médiane	36	37
	Ratio le plus élevé	57 (Rwanda)	59 (Mozambique)
	Ratio le plus bas	19 (Seychelles)	15 (Seychelles)

Les données fournies sur les dépenses d'éducation, tout en traduisant la priorité accordée au financement de l'enseignement primaire, laissent apparaître une légère différence entre l'Afrique de l'Ouest et du Centre et l'Afrique australe et de l'Est. Pour les deux premières, les valeurs médianes des dépenses publiques d'éducation primaire en pourcentage du PIB est resté à 1.7 % en 1990 et 1998 alors qu'il a sensiblement évolué dans les deux dernières au cours de la période, passant de 1.2 % en 1990 à 1.5 % en 1998. Les dépenses pour l'enseignement primaire en pourcentage des dépenses publiques d'éducation ont diminué pour les deux premières et augmenté pour les deux dernières, comme l'indique le tableau 3 ci-après.

Tableau 3 : Evolution des dépenses publiques d'éducation primaire entre 1990 et 1998 (Source : Education Pour Tous en l'an 2000 – Document statistique, 2000 – Editions UNESCO)

		1990	1998
Dépenses publiques pour l'enseignement primaire en pourcentage du PNB (valeurs médianes)	Afrique de l'Ouest et du Centre	1.7	1.7
	Afrique australe et de l'Est	1.2	1.5
Dépenses publiques pour l'enseignement primaire en pourcentage des dépenses publiques d'éducation (valeurs médianes)	Afrique de l'Ouest et du Centre	49	46
	Afrique australe et de l'Est	34	42

L'alphabétisme

Si entre 1990 et 1998 le nombre total des analphabètes a diminué au niveau mondial passant de 895 millions à 880 millions, l'Afrique subsaharienne était en 1998 la région qui comptait le plus d'analphabètes.. En 1998 en

effet, le taux moyen d’alphabétisme des 15-24 ans était de 83 % avec de fortes variations internes la différence entre le taux le plus élevé et le taux le plus faible est de 61 points. Celle des plus de 24 ans était de 57 avec une variation atteignant une différence de 63 points. En ce qui concerne les disparités entre sexes, l’indice de parité se présentait ainsi que le montre le tableau 4 ci-après :

Tableau 4 : Indice de parité entre les sexes en 1998 (valeur médiane et variation à l’intérieur de la région (Source : Education Pour Tous en l’an 2000 – Document statistique, 2000 – Editions UNESCO)

	Minimum	Valeur médiane	Maximum
Jeunes adultes (15-24 ans)	0.52	0.91	1.06
Adultes (24 ans et plus)	0.25	0.79	1.04

2. BILAN DE LA REALISATION DES OBJECTIFS DE L’EPT DE 2000 A 2010

2.1. Le contexte socio-économique

Depuis le début de ce 3^{ème} millénaire, les pays africains ont déployé beaucoup d’efforts pour améliorer les conditions d’existence de leurs populations. Presque tous ont initié et mis en œuvre avec l’appui des partenaires au développement, des stratégies de réduction de la pauvreté. Malgré tout, les populations connaissent des conditions de vie relativement précaires.

Ainsi, selon le Rapport 2010 du PNUD sur le Développement Humain, la répartition des pays de la zone Afrique selon l’indice de développement humain est la suivante : (i) aucun pays ne figure parmi les pays ayant un indice de développement humain très élevé, (ii) quatre pays (Libye, Maurice, Tunisie et Algérie) ont un indice de développement humain élevé, (iii) dix ont un indice de développement moyen, (iv) sur les 42 pays ayant un indice de développement humain faible, 35 viennent de la zone Afrique. Introduisant un nouvel outil de mesure du développement humain, à savoir l’indice de pauvreté multidimensionnelle (IPM)³, le rapport estime que « 1,75 milliard de personnes des pays en développement font l’expérience de la pauvreté multidimensionnelle ce qui signifie qu’elles souffrent de manques sévères en matière de santé, d’éducation et de niveau de vie. Plus de la moitié de ces personnes vivent en Asie du Sud quoique les taux nationaux soient les plus élevés en Afrique Sub-saharienne »⁴

Par ailleurs, sur le plan sociopolitique, beaucoup de pays ont engagé des réformes institutionnelles visant à doter les Etats de mécanismes de bonne gouvernance politique et économique avec pour objectif majeur la stabilité sociale et politique et la transparence dans la gestion des affaires publiques qui sont des facteurs essentiels d’une croissance économique et d’un partage équitable des richesses nationales. Les résultats sur ce plan restent mitigés. Certains pays ont enregistré des résultats satisfaisants et ont connu une relative stabilité politique avec un fonctionnement régulier des institutions étatiques ce qui a permis la mise en œuvre d’actions de développement. D’autres ont par contre connu des troubles sociaux, le plus souvent consécutifs à des consultations électorales contestées par manque de transparences ou en raison d’une mauvaise organisation.

³ L’indice de pauvreté multidimensionnelle (IPM) est une nouvelle mesure visant à représenter les manques graves dont souffrent des individus de manière simultanée sur l’ensemble des trois mêmes dimensions que pour l’Indice de Développement humain (niveau de vie, santé et éducation)

⁴ PNUD – Rapport sur le développement humain 2010 : La vraie richesse des nations : Les chemins du développement humain – Novembre 2010

2.2. Le contexte de l'éducation

Le Forum de Dakar a été un facteur déclencheur d'un ensemble de mesures innovatrices qui ont conduit à de nouvelles approches des questions éducatives dans le monde en général, en Afrique en particulier. En réponse aux engagements des gouvernements à traduire leur volonté politique à s'investir dans le mouvement de l'Education Pour Tous (EPT) par l'élaboration de « plans d'action crédibles », les partenaires au développement ont mis en place, dans de nombreux pays, des coordinations de bailleurs en vue d'instaurer un dialogue confiant avec les Etats et permettre de progresser vers une globalisation des actions et la prise en charge de dépenses courantes. Sur le plan international, cette mobilisation s'est traduite par la mise en œuvre des initiatives en faveur des pays pauvres très endetté (PPTe) de mise en œuvre accélérée de l'EPT (initiative Fast Track). Les États, quant à eux, ont inséré les objectifs de l'EPT dans un cadre de développement global du secteur éducatif, lequel est lui-même une composante d'une stratégie nationale de croissance et de réduction de la pauvreté.

Même si les moyens financiers attendus n'ont pas été à la hauteur cela a contribué à l'enregistrement de progrès notables dans la réalisation des objectifs définis dans le Cadre d'Action de Dakar même si des efforts restent encore à poursuivre.

3. ETAT DE RÉALISATION DES OBJECTIFS DE L'ÉDUCATION POUR TOUS

3.1. Objectif 1 de l'EPT : Education et Protection de la Petite Enfance (EPPE)

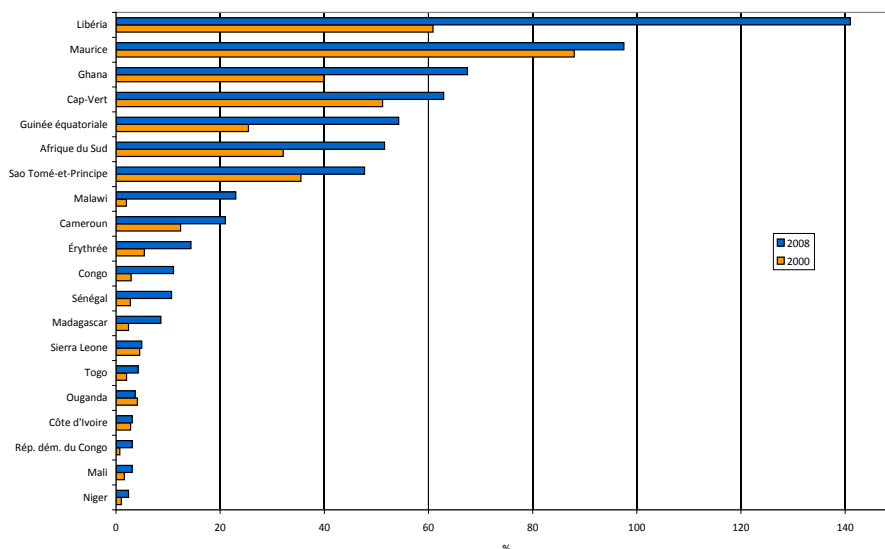
Progrès réalisés, défis, goulots d'étranglement

L'Afrique subsaharienne est certes l'une des régions du monde où les défis de l'éducation et de la protection de la Petite Enfance sont les plus élevés et les plus critiques mais, c'est incontestablement la région où le plus d'efforts ont été fournis même si les résultats atteints n'ont pas encore permis de la hisser aux normes internationales. L'élément de progrès le plus visible est l'adoption par l'Union africaine de l'EPPE comme 8^{ème} priorité du plan d'action de la 2^{ème} Décennie de l'Éducation en Afrique de l'Union Africaine. Alors qu'en 2000 seul 4 pays disposaient d'une politique de développement de la petite enfance, aujourd'hui, plus de 27 pays disposent d'un document de politique et / ou d'un plan opérationnel de mise en œuvre.

Au niveau des statistiques, on peut dire que sur les 49 pays du monde où la malnutrition sévère ou chronique touche 38 % des enfants de moins de 5 ans (contre 26 % pour le monde), les 30 sont en Afrique Subsaharienne. Le taux de mortalité avant 5 ans est de 158 pour 1000 naissances (contre 71 pour 1000) selon le Rapport mondial sur la situation des enfants dans le monde de 2009. Le taux brut de préscolarisation est quand même passé de 12 % en 2000 à 17 % en 2008. Dans certains pays, il a gagné plus de 20 points d'écart et est assez impressionnant dans les pays comme le Libéria en passant de 47 en 2000 à 145 en 2010 selon les données de l'ISU. Toutefois, il est à noter la grande difficulté dans la collecte des données du pré primaire et de la petite enfance en général ; ceci est dû en grande partie à un manque de définition et adoption d'indicateurs de base prenant en compte l'aspect holistique et intégré de la cible.

Les données statistiques sont traitées de façon isolées (donnée sur l'éducation, sur la santé, sur la nutrition ...). D'où l'urgence de travailler sur un index de développement de la petite enfance ou sur des indicateurs à mode de calcul intégré représentant la vision holistique promue.

Graphique 2 : Comparaison du taux brut de scolarisation pour l'enseignement pré primaire dans quelques pays de l'Afrique subsaharienne, 2000 et 2008 - Source : Tableau fourni par le Pôle de Dakar et ISU



Le défi de collecte de données de l'enseignement pré primaire en Afrique subsaharienne est énorme. Ceci est dû à une conjonction de facteurs bloquant parmi lesquels (i) le faible intérêt accordé par les États à l'enseignement pré primaire ; (ii) la main mise de structures privées sur le public avec souvent des cas non déclarés et non répertoriés; (iii) le dispositif de collecte de donnée qui cible plus les structures formelles en laissant en rade une bonne partie couverte par le communautaire.

Au niveau conceptuel, il est à noter qu'une définition unique n'a pas encore été attribuée au développement de la petite enfance. L'Afrique Sub-saharienne ne dispose pas encore d'un cadre institutionnel de référence pour l'EPPE. Seul le terme Développement de la Petite Enfance (DPE) est aujourd'hui communément utilisé dans les cadres de rencontre international pour éviter les clivages entre projets, programme et partenaires. Les services et offres de développement de la petite enfance sont intimement liés à la culture africaine et à l'apprentissage intergénérationnel. Ils sont divers et variés allant des crèches aux premières classes du primaire en passant par le préscolaire. Ils se présentent sous les modèles formels, non formels ou informels et sont souvent classés dans les catégories communautaires, privés laïques ou confessionnel ou publics

Au niveau de la survie, alors que les huit premières années de la vie d'un enfant (période prénatale incluse) sont décisives pour le développement humain, l'Afrique présente néanmoins chaque année des statistiques effroyables concernant la petite enfance, à cinq ans de l'échéance fixée pour l'atteinte des objectifs de l'éducation pour tous (EPT),

- **Sur les 76 % d'enfants rentrant au primaire chaque année, 38 %** ont connu une malnutrition sévère ou modérée avec des conséquences fâcheuses sur leur développement psychomoteur et cognitif;
- **3 millions d'enfants** courent chaque année le risque d'une déficience mentale du fait d'une carence en iode des mères pendant la grossesse ;
- **1 million d'enfants** ont des difficultés d'apprentissage et d'autres handicaps causés par une asphyxie néonatale résultant de grossesses et naissances à risque ;
- **12 000 enfants** meurent tous les jours dans des conditions qui auraient pu être évitées, soit l'équivalent d'un Boeing 747 s'écrasant toutes les heures ;

Au niveau **des défis persistants, figurent les questions d'accès, et d'équité** ; les disparités notées sont en corrélation avec les disparités économiques, géographiques, sociales et culturelles. Entre tranche d'âge, seul 42% des pays de l'ASS assurent des programmes d'EPPE au moins de 3 ans contre 61% en Amérique latine et les Caraïbes. Tandis que certains pays avoisinent les 100% de taux de couverture du pré primaire, d'autres peinent à assurer cette offre à 10% des enfants. Le secteur privé domine largement les offres entraînant du coup des disparités économiques. Seuls les enfants des riches et des zones urbaines ont la chance d'accéder aux programmes d'EPPE. Moins de 15% des enfants en Afrique Subsaharienne ne peuvent compter que sur 1 année d'éducation pré primaire le plus souvent à partir de 5 ans contre tous les enfants de 4 à 5 ans pour 2 années

d'éducation préprimaire gratuite dans les pays de l'OCDE. On note clairement des blocs distants entre pauvres (plus dans le communautaire) et riches (plus dans les structures privées), les minorités ethniques. Seul 2 enfants sur 5 ont accès à des programmes d'EPPE par manque de structures. La qualité des offres et services EPPE est à améliorer. Moins de 10% du personnel est qualifié, les infrastructures rares et très peu adaptés.

Bonnes pratiques et leçons apprises

Pour asseoir les bases d'une éducation de qualité, il est important de planifier toutes interventions auprès de l'enfant de la période prénatale à ses 15 ans. Et même dans cet intervalle temporel, un accent particulier devra être mis sur la tranche d'âge allant de 0 à 8 ans, considérée comme le tronçon décisif pour une meilleure réussite des apprentissages.

L'UNESCO et ses différents partenaires, regroupés dans le Groupe de travail de l'ADEA pour le développement de la Petite Enfance, ont choisi de mener des actions dans les 4 domaines suivants plus connus sous les noms des 4 pierres angulaires de l'EPPE. :

- mener le plaidoyer en faveur d'un démarrage de l'apprentissage entre 0 et 3 ans ;
- préparer l'enfant au succès dans l'intervalle de 3 à 6 ans ;
- améliorer la qualité de l'école primaire pour les 6 à 8 ans et ;
- inclure la petite enfance dans les politiques.

En termes de résultats concrets et de leçons apprises, il est à noter :

- **l'harmonisation et la structuration d'un cadre d'action pour l'EPPE** aux niveaux national et régional, tous les acteurs et partenaires de l'EPPE s'accordent sur le besoin de choisir une approche holistique basée sur la recherche et l'analyse critique de la situation des enfants de 0 à 8 ans. Ceci permet d'aider efficacement à la formulation et la révision de politiques EPPE dans la région et d'encourager la création d'un cadre institutionnel d'intervention; on peut citer la revue de politiques EPPE qui est un outil méthodologique qui permet de procéder à l'analyse critique des politiques existantes en termes de formulation, de clarté et de faisabilité mais également en résultats concrets ou difficultés notés dans la mise en œuvre. Au niveau de tous les programmes sectoriels des stratégies novatrices tel que la promotion d'une à 2 années d'EPPE obligatoire a fait du chemin. Aujourd'hui, 11 pays ont adopté cette stratégie qui a permis de croître considérablement les effectifs et de diminuer la fraction pédagogique pré primaire – primaire.
- **la promotion multi acteurs du dialogue politique** demeure un facteur clé pour la réussite de toutes les actions menées dans le domaine de l'éducation et particulièrement dans l'EPPE. Elle permet de trouver des synergies nécessaires entre différentes visions, orientations ou axes stratégiques d'acteurs comme l'Etat, les partenaires techniques et financiers, la société civile etc., à travers la création de groupes de travail, de réflexion et autres cadres de concertation, en vue de susciter une prise de conscience sur la nécessité de coordonner les actions entre acteurs. C'est le cas dans la présidence du Groupe de travail de l'ADEA pour le développement de la Petite Enfance par l'UNESCO-BREDA. Comme un mécanisme fonctionnel de concertation entre les différentes parties prenantes pour réaliser des avancées significatives au niveau national, sous-régional et régional. Il est considéré comme une plateforme d'échange et d'harmonisation des positions, d'analyse des offres et des demandes et de clarification du cadre conceptuel de l'EPPE dans la région Afrique. Il regroupe aussi bien des ministres, des partenaires techniques et financiers que des ONG ou des experts
- **l'échange de bonnes pratiques, la valorisation et la diffusion des expériences innovantes** en encourageant l'adoption de modèles d'EPPE communautaires consistant en une à deux années d'éducation pré-primaire obligatoire, ou à travers le développement de programmes d'éducation parentale pour les 0 à 3 ans, l'UNESCO et ses partenaires concourent à la promotion de l'éducation intergénérationnelle. Par ailleurs, l'application de la vision holistique de l'éducation est un gage d'efficacité en termes de rentabilité des investissements et d'optimisation des ressources. Des profils pays et la base de données des bonnes pratiques EPPE en Afrique subsaharienne sont des initiatives prises par

l'UNESCO avec la collaboration de ses partenaires, pour l'accélération de l'atteinte des objectifs d'accès, de qualité et de gestion de l'EPPE. On peut également parler de la publication régulière et la mise à jour de profils pays, la publication d'un répertoire des bonnes pratiques et la conduite d'études de cas sur la projection des besoins en éducateurs pour l'EPPE, de même que le mécanisme de revue par les pairs, et la modélisation des approches comme des systèmes de création de conditions favorables pour une mise à l'échelle à travers une planification maîtrisée et une bonne politique des moyens.

Perspectives

L'EPPE en tant qu'approche holistique reste un défi. Afin d'entériner les efforts déployés jusqu'ici, un projet de lancement d'une campagne régionale pour l'EPPE en Afrique est en cours.

Afin d'accélérer l'atteinte des objectifs de l'EPT, notamment pour l'objectif 1 qui concerne directement l'EPPE, des mesures cruciales seront entreprises pour aider les pays à :

- mobiliser davantage les gouvernements africains et les partenaires au développement pour inscrire l'EPPE dans leurs agendas respectifs;
- intégrer l'EPPE dans les plans et programmes de développement nationaux pour lever des ressources suffisantes ;
- accroître les dépenses publiques en faveur du secteur de l'éducation, de la santé, de la nutrition et du bien-être, dans l'optique de mieux cibler, en matière de dépenses, les jeunes enfants et les mères durant les périodes pré et post-natales. Il s'agira encore à ce stade-ci d'améliorer également l'accès à l'EPPE et l'utilisation de services base de qualité, en remettant, par exemple, des fournitures aux enfants inscrits au préscolaire ;
- sensibiliser les familles et les communautés pour une pleine prise de conscience de leur responsabilité pour la prise en charge de leurs enfants, selon les principes de l'EPPE.

Pour parvenir à une paix et un développement durables, les dirigeants africains et leurs partenaires savent qu'il est impératif de miser sur une démarche intégrée qui prendra davantage en compte le devenir de l'enfant, futur adulte. L'Education et la Protection de la Petite Enfance (EPPE) sont ainsi désormais perçues comme le point central et fondamental qui doit être à la base de la réforme de l'Education de base en Afrique (BEAP). Pour atteindre les objectifs fixés, il est urgent d'obtenir des résultats de qualité et mettent ainsi divers outils à la portée des Etats membres (notes de politique basées sur de récentes recherches neuroscientifiques, etc.). Toutes ces actions participent à l'effort visant à redonner espoir aux jeunes du continent qui doivent croire en un avenir meilleur et demeurer dans leurs pays pour participer au développement de leur patrie.

3.2. Objectif n°2 : éducation primaire/de base pour tous

Malgré une nette amélioration de l'achèvement de l'enseignement primaire depuis 2000, la région demeure éloignée de l'objectif d'une scolarisation primaire universelle (SPU) en 2015

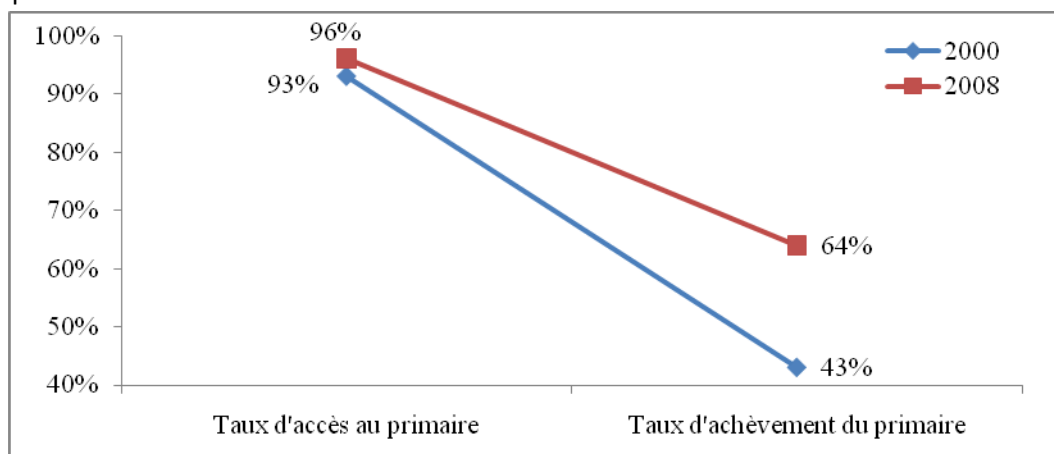
Le taux net de scolarisation de la région qui était de 56 % en 1999 est passé à 73 % en 2007 soit une augmentation de 17 points en 8 ans⁵. Cela signifie qu'à 8 ans de l'échéance de 2015, les efforts doivent être poursuivis et impliquent que des mesures spécifiques, parfois coûteuses, soient mises en place à destination des populations les plus défavorisées.

Concernant l'objectif de scolarisation primaire universelle (SPU), mesuré ici par le taux d'achèvement du primaire (TAP), les progrès sont conséquents puisque cet indicateur est passé de 43% à 64% entre 2000 et 2008 pour l'Afrique sub-saharienne. Toutefois, à mi-parcours, on se rend compte que l'ASS reste encore très éloignée de cet objectif à atteindre en 2015 et que les efforts déployés jusqu'alors doivent encore s'intensifier. En effet, pour

⁵ Source : Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2010 – UNESCO/Oxford University Press

réaliser la SPU d'ici 2015, une augmentation du TAP de 36 points de pourcentage est nécessaire, près du double des 19 points observés entre 2000 et 2008.

Graphique 3 : Evolution du taux d'accès et du taux d'achèvement pour l'enseignement primaire entre 2000 et 2008 en Afrique sub-saharienne

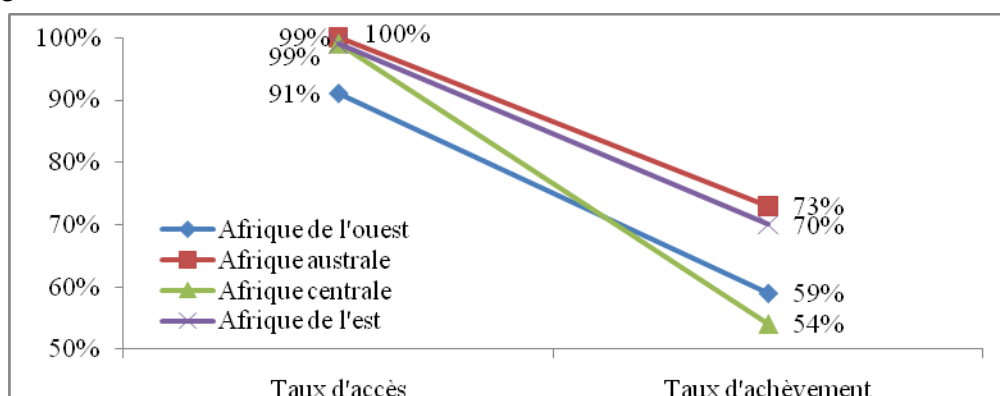


Des situations différentes d'une région à une autre...

La situation est néanmoins variable entre les différentes régions de l'Afrique sub-saharienne. Le graphique 2 présente la situation de l'accès et de l'achèvement pour l'enseignement primaire en 2008 pour les quatre grandes régions d'Afrique sub-saharienne. Si l'accès à l'enseignement primaire est universel ou quasi-universel pour l'Afrique australe, l'Afrique centrale et l'Afrique de l'est, il ne l'est pas encore pour l'Afrique de l'ouest où le taux d'accès à l'enseignement primaire est de 91% en 2008 ce qui signifie que 9% des enfants d'une classe d'âge n'entrent pas à l'école en 2008.

Concernant l'achèvement du cycle primaire, on peut classer en deux groupes ces quatre régions. Tout d'abord un premier groupe qui comprend l'Afrique australe et l'Afrique de l'est avec des taux d'achèvement respectivement de 73% et 70%. Et un second groupe, qui reste encore très éloigné de la SPU, l'Afrique de l'ouest et l'Afrique centrale, avec des taux d'achèvement respectifs de 59% et 54%. Ainsi, si les efforts à produire pour atteindre la SPU sont conséquents pour l'Afrique sub-saharienne dans son ensemble, ils le sont encore davantage pour l'Afrique de l'ouest et l'Afrique centrale.

Graphique 4 : Accès et achèvement à l'enseignement primaire en 2008 pour les quatre grandes régions d'Afrique sub-saharienne



... et d'un pays à un autre

Si la situation à l'enseignement primaire est différente entre les différentes régions d'Afrique sub-saharienne d'une région à une autre, elle l'est aussi d'un pays à un autre. Parmi les 40 pour lesquels les données sont disponibles⁶, cinq d'entre eux ont d'ores et déjà réalisé la SPU (ou en sont très proche), avec un taux d'achèvement au moins égal à 95% (Botswana, Cap-Vert, Seychelles, Tanzanie et Zambie), mais la plupart des autres pays sont globalement en retard vis-à-vis de l'objectif.

Perspectives

Si on projette des tendances des taux d'achèvement depuis 2000⁷, on peut observer que les progrès vers la SPU sont sérieusement compromis dans quatre pays (Burkina Faso, Côte d'Ivoire, Erythrée, Mali) qui sont marqués par un faible accès à l'école primaire (inférieur à 90%). Pour ces pays, l'amélioration de l'accès demeure un objectif prioritaire.

Pour les 31 autres pays pour lesquels l'accès est supérieur à 90%, il est possible de questionner le réalisme de l'atteinte de la SPU à l'horizon 2015. Ainsi, selon les tendances récentes, la SPU pourrait être réalisée d'ici 2015 dans 7 autres pays (Djibouti, Ghana, Liberia, Madagascar, Mozambique, Sao Tomé et Príncipe, Sierra Leone). Par contre, l'horizon pour la SPU devrait être atteint d'ici 2020 dans 7 pays (Bénin, Cameroun, Congo, République Démocratique du Congo, Ethiopie, Guinée-Bissau, Rwanda). Pour 11 pays (Burundi, République Centrafricaine, Tchad, Guinée Equatoriale, Gambie, Guinée, Lesotho, Malawi, Niger, Sénégal, Swaziland), la SPU ne pourra probablement pas être atteinte avant 2020. Pour les 6 pays restant, le taux d'achèvement a globalement évolué à la baisse depuis 2000 (Angola, Maurice, Namibie, Afrique du sud, Togo, Ouganda). Toutefois, l'on doit ici encore distinguer les pays tels que Maurice, la Namibie ou l'Afrique du sud, marqués par des taux d'achèvement supérieurs à 80%, des trois autres pays, qui enregistre des TAP particulièrement bas, entre 35% et 61%.

Tableau 5 : Situation vis-à-vis de la SPU et horizon pour la réaliser selon les pays

Pays ayant atteint la SPU ou quasi en 2008 (taux d'achèvement >95%)	Pays encore éloigné d'un accès universel en 2008 (<90%)	Pays avec un accès universel ou quasi en 2008 (accès >90%) mais...			
		Susceptible de réaliser la SPU d'ici 2015	Susceptible de réaliser la SPU d'ici 2020	Susceptible de réaliser la SPU au-delà de 2020	Diminution du taux d'achèvement depuis 2000
5 pays	4 pays	7 pays	7 pays	11 pays	6 pays
Botswana Cap-Vert Seychelles Tanzanie Zambie	Burkina Faso Côte d'Ivoire Erythrée Mali	Djibouti Ghana Liberia Madagascar Mozambique Sao Tomé et Príncipe Sierra Leone	Bénin Cameroun Congo Ethiopie Guinée-Bissau RDC Rwanda	Burundi Gambie Guinée Guinée Equatoriale Lesotho Malawi Niger RCA Sénégal Swaziland Tchad	Afrique du Sud Angola Maurice Namibie Togo

⁶ 45 pays au total composent l'Afrique sub-saharienne. Les données sont manquantes pour les Comores, le Gabon, le Kenya, le Nigéria et le Zimbabwe.

⁷ Ces projections sont donc « neutres » du point de vue des options de politiques concernant l'accès et la rétention en cours de cycle.

Quelques exemples de bonnes pratiques

Parmi les pays ayant d'ores et déjà atteint la SPU, on trouve la république de Tanzanie dont 64% des enfants seulement atteignait la fin de ce cycle en 2001. Les progrès notables qui ont été observés pour ce pays peuvent être liés à différents éléments, notamment l'augmentation forte de la couverture du préscolaire (TBS de 26,6 à 36,6% entre 2005 et 2009), des redoublements relativement bas (entre 2 et 5%), l'instauration de la politique de gratuité en 2001, une priorité budgétaire forte pour le primaire (en moyenne 55% des dépenses courantes d'éducation au début des années 2000) qui a permis d'augmenter sensiblement l'accès, et également une préoccupation forte des autorités pour développer parallèlement le cycle secondaire. Cette amélioration « quantitative » s'est de plus opérée sans conséquence néfaste sur la qualité des apprentissages (le score moyen des élèves tel que mesuré par le SACMEQ a crû sur la période 2000-2007), contrairement aux idées reçues souvent développées à l'encontre de la SPU.

Néanmoins, la plupart des pays restent très éloignés de l'objectif même s'ils ont également connus des progrès notables (augmentation annuelle moyenne de plus de 10% par an du TAP pour 7 pays d'ASS). Si on prend le cas du Niger, le TAP n'est que de 44% en 2008, ce qui s'explique en partie par le retard initial du pays en la matière (TAP inférieur à 20% en 2001). Malgré des contraintes très fortes (pression démographique parmi les plus forte d'Afrique - taux d'accroissement de la population jeune de 3,5% par an-, et un niveau de richesse relativement faible -PIB/tête de 370\$ en 2009, là encore un des plus faibles d'Afrique-), le pays a accordé une priorité forte à l'éducation, et spécialement à ce cycle d'enseignement (60% des dépenses courantes d'éducation lui sont consacrées, l'enseignement public y est par ailleurs gratuit), et a ainsi plus que doublé les effectifs scolarisés en 10 ans. Cet exploit a été rendu possible notamment par le recrutement massif d'enseignant contractuels, qui ont permis de tripler le nombre d'enseignants sur la période, mais également par un contrôle strict des redoublements par l'instauration de sous-cycle. Néanmoins, le pays reste encore loin de l'objectif de SPU et ne devrait pouvoir l'atteindre qu'après 2020, tout en devant simultanément relever le défi de la qualité qui reste un élément très problématique du système éducatif nigérien.

Ainsi, si la gratuité des enseignements, les redoublements faibles, une priorité financière forte pour le sous-secteur, une politique d'offre scolaire de proximité, semblent être des facteurs favorables à l'avancement vers la scolarisation primaire universelle, ils ne sont en aucun cas garants d'un succès systématique à eux seuls. L'intégration de la stratégie de développement l'enseignement primaire dans une perspective sectorielle demeure essentielle, chaque pays devant par ailleurs trouver le chemin propre lui permettant de progresser vers une scolarisation primaire de qualité, où la question du pilotage restera centrale.

3.3. Objectif 3 de l'EPT: acquisitions pour jeunes et adultes de connaissances et compétences nécessaires dans la vie courante

État de la situation en 2000 :

- La pression sur le secondaire en 2000 était plus faible qu'actuellement, avec pour le primaire un taux d'accès de 85% et un taux d'achèvement de 52%, et pour le secondaire un taux d'accès de 38% et un taux d'achèvement du premier cycle de 28%
- La part des scolarisés dans l'Enseignement et Formation Technique et Professionnelle (EFTP) représentait 9% de l'enseignement secondaire, alors qu'elle est de 7% en 2010 (statistiques disponibles de 2008)
- La couverture des programmes d'EFTP (nombre d'inscrits à des programmes d'EFTP pour 100.000 habitants) se situait à 277 élèves pour 100.000 habitants (selon les statistiques de 18 pays d'ASS ayant les données suffisantes)

État de la situation actuellement :

Compte tenu de la volonté manifeste des nouveaux scolarisés d'entrer dans la vie active dès la fin de leur cycle secondaire, les institutions gouvernementales et internationales ont désormais inscrit l'EFTP comme priorité au

niveau du continent africain et reconnaissent que ce sous secteur participe à la réalisation des objectifs de l'éducation pour tous (EPT) et des objectifs du millénaire pour le développement (OMD) fixés par la communauté internationale.

L'EFTP a connu un regain d'intérêt considérable en moins de 10 ans, dans le monde et sur le continent africain. En effet, selon des données de 2005, sur plus de 512 millions d'élèves des écoles secondaires dans le monde, plus de 51 millions étaient inscrits à un programme d'EFTP au cycle secondaire.

Pourtant, en Afrique subsaharienne, l'EFTP formel ne joue qu'un rôle mineur dans la transmission de qualifications permettant d'opérer la transition de l'école vers la vie active. *«Très rares sont les pays qui mettent l'accent sur le développement des compétences dans le secteur informel, principal employeur et prestataire de formation en Afrique»* (OCDE 2008).

La pression sur le secondaire a considérablement augmenté : Le taux d'accès au secondaire premier cycle est passé de 38% en 2000 à 51% en 2008 ; Les formés de l'EFTP ont ainsi considérablement augmenté, avec une couverture des programmes d'EFTP (nombre d'inscrits à des programmes d'EFTP pour 100.000 habitants) qui est passée de 277 à 408 inscrits pour 100.000 habitants (selon les statistiques de 18 pays d'ASS ayant les données suffisantes). Cependant, si cette augmentation est significative, elle a été en moyenne relativement moins importante que pour le secondaire général puisque la part de l'EFTP par rapport au secondaire a diminué, en passant de 9% en 2000 à 7% en 2008. Ceci pourrait sous-entendre un choix plus marqué des politiques en faveur de l'enseignement général pour répondre à la pression engendrée par l'évolution de la scolarisation universelle.

Bonnes/meilleures pratiques

Les actions entreprises par l'UNESCO et ses partenaires sont très encourageantes et se matérialisent à travers les réalisations suivantes :

- **La coordination et le plaidoyer** auprès des Communautés économiques Régionales (CER) : L'EFTP faisant désormais clairement partie de l'agenda politique des gouvernements africains et des partenaires financiers, l'UNESCO-BREDA, en collaboration avec le secrétariat de la CEDEAO, a initié en 2009 « le processus d'Abuja », un processus sous-régional pour la revitalisation de l'EFTP en vue de favoriser auprès des pays membres une cohérence d'action en EFTP pour une pleine mobilité, et le développement harmonieux des compétences à travers les réformes nationales. Plus récemment, en 2010, un groupe de travail regroupant les agences des Nations Unies et des partenaires financiers a été mis sur pied, suite aux recommandations faites à l'issue du processus d'Abuja, pour renforcer cette cohérence d'action et fournir toujours plus d'appui aux pays.
- **La création et l'émergence d'approches innovantes** : Basé sur la capitalisation d'expériences déjà existantes, l'UNESCO-BREDA a appuyé la réforme de la politique d'EFTP au Sénégal pour la mise en place d'unités mobiles de formation (UMF). Ces unités permettent de répondre aux besoins des populations des zones défavorisées par l'offre de formation nationale. Les UMF (sous forme de camions, agencements de containers, tentes, etc. adaptés selon les contextes géographiques et culturels) permettent de dispenser des formations courtes avec des ressources humaines et du matériel pouvant être déplacés de manière aisée. Une expérimentation est en voie de développement dans la zone Nord du Sénégal et a suscité l'engouement de la Gambie.
- **L'amélioration du pilotage de l'EFTP** : L'UNESCO-BREDA a finalisé et partagé une étude régionale sur le diagnostic et le développement de Systèmes d'Information Statistiques (SIS) de qualité pour les pays d'ASS. Elle fournit un certain nombre d'indicateurs pertinents pour le sous secteur tout en précisant les actions stratégiques à poursuivre. Cette étude s'appuie sur les diagnostics et les travaux réalisés par l'UNESCO-BREDA en Côte d'Ivoire et au Cameroun. Ces travaux ont permis la formulation d'outils et méthodologies pertinents pour la collecte de données de qualité.

Défis et goulots d'étranglements

Le développement de programmes d'enseignement et formation techniques et professionnels (EFTP) a longtemps été absent de l'agenda politique et économique en Afrique et pourtant :

- les récents développements des systèmes éducatifs pour l'atteinte des objectifs de scolarisation primaire universelle (SPU) exercent désormais une forte pression sur l'enseignement secondaire, dont l'EFTP est partie intégrante : Le taux d'accès au secondaire premier cycle est passé de 38% en 2000 à 51% en 2008 ;
- 90 % des jeunes (entre 15 et 24 ans) intègrent, sans autre préparation à l'environnement professionnel qui les attend, le secteur informel qui emploie (avec l'agriculture traditionnelle) désormais la majorité de la population active en Afrique ;
- on estime qu'en Afrique, 7 à 10 millions de personnes opèrent chaque année leur entrée sur le marché du travail. Or, ces marchés n'ont pas de capacités suffisantes pour assurer leur absorption, d'où des taux élevés de chômage et de sous-emploi frappant surtout les personnes auxquelles orientations ou compétences professionnelles font défaut ;
- par ailleurs, les besoins de compétences sont souvent déterminés sur la base de données ne prenant pas suffisamment en compte la capacité d'absorption du marché informel du travail.

Perspectives

L'UNESCO va poursuivre la mise en oeuvre de la stratégie validée (2010-2015) pour l'appui sur l'EFTP aux États Membres. Cette stratégie est structurée autour de trois axes principaux:

Axe d'action 1: Fourniture d'une aide à la formulation des politiques en amont et renforcement des capacités au niveau national

- Élaboration et examen de politiques nationales détaillées en matière d'EFTP
- Élaboration d'approches multilatérales cohérentes et fondées sur la coopération

Axe d'action 2: Aide à la clarification des concepts et amélioration du suivi de l'EFTP

- Vers une définition commune des « compétences professionnelles »
- Identification d'indicateurs de l'EFTP
- Évaluation et suivi des instruments normatifs

Axe d'action 3: Services de centre d'échange d'informations et facilitation du débat international sur l'EFTP

Compte tenu des défis toujours plus grands à relever, l'UNESCO-BREDA s'emploie à stimuler l'intérêt des pays membres pour les programmes d'EFTP en mettant toujours plus de ressources à leur disposition pour améliorer la compréhension des enjeux de ce sous-secteur névralgique par les pays et les partenaires au développement. L'UNESCO-BREDA souhaite continuer à remplir ses missions pour le développement de dispositifs d'EFTP de qualité, à travers plusieurs champs stratégiques d'action que sont :

- **La coordination et le plaidoyer auprès des Communautés économiques régionales (CER)** : l'UNESCO-BREDA et ses partenaires mènent des missions de coordination et d'accompagnement qui concourent à sensibiliser les CER pour favoriser une meilleure cohérence et efficacité au niveau sous-régional pour plus d'impacts au niveau des pays, en prenant en compte le caractère multisectoriel et multiforme (formel, non formel et informel).
- **La création et l'émergence d'approches innovantes** : l'UNESCO-BREDA appuie la réforme des politiques d'EFTP des pays d'ASS pour des systèmes plus équitables et efficaces en termes d'accès et d'insertion, en valorisant les expériences innovantes adaptées aux contextes spécifiques.
- **L'amélioration du pilotage** de l'EFTP : Afin d'appuyer les décideurs politiques et les analystes du sous-secteur, l'UNESCO-BREDA favorise le développement de systèmes d'informations statistiques (SIS), dans les pays et les sous-régions, portant aussi bien sur le dispositif de formation que sur le marché du travail. Leur développement doit permettre aux pays et sous-régions de se doter de statistiques fiables et

pérennes sur le contexte à court, moyen et long terme, afin d'identifier plus clairement les besoins pour les dispositifs d'EFTP.

- **L'amélioration de la mobilité des compétences intra et inter pays** : Le développement de cadres nationaux et régionaux de certification permettra, entre autres, de valoriser les dispositifs d'EFTP en termes de reconnaissance des qualifications et d'harmonisation nationale, un meilleur lien avec le marché du travail ainsi que la mobilité des compétences intra et inter pays.
- **Création de synergies** : Pour donner aux jeunes toutes les chances de réussir leur vie professionnelle, l'UNESCO-BREDA et ses partenaires promeuvent le développement d'un EFTP qui aurait pour finalité **de créer plus de synergies** entre :
 - ✓ Les partenaires bi et multilatéraux intervenant sur le sous-secteurs : La revitalisation des dispositifs d'EFTP de qualité, au niveau national, ne pourra se faire sans stratégies cohérentes et multi partenariales aux niveaux sous-régional et régional,
 - ✓ L'enseignement général et l'enseignement supérieur : Le lien de l'EFTP avec l'éducation de base (programme BEAP de l'UNESCO) notamment pour le développement de l'entrepreneuriat et les liens avec le marché du travail est un axe clé, tout comme la cohérence avec la possibilité de poursuite des formés vers l'enseignement supérieur,
 - ✓ Ainsi qu'entre l'EFTP et le monde socio-économique.

La revitalisation des dispositifs d'EFTP de qualité, au niveau national, ne pourra se faire sans stratégies cohérentes et multi partenariales aux niveaux sous-régional et régional. C'est pourquoi, d'ici l'horizon 2015, l'UNESCO-BREDA souhaite poursuivre les travaux visant à renforcer l'aspect de coopération et de coordination de ses activités, notamment dans le cadre de la coordination inter-agences et multi partenariale en favorisant la mise en place de « Task Force Inter Agences » (Inter Agency Task Team en anglais, IATT) dans les autres régions ainsi qu'au niveau sous-régional en se basant sur l'expérience concluante menée avec la CEDEAO.

Dans le souci de bénéficier de l'expérience de l'approche et du **processus «Unis dans l'Action»** des Nations Unies, l'UNESCO-BREDA compte produire une cartographie des agences internationales, régionales et bilatérales de coopération et autres donateurs, y compris les organisations non gouvernementales, intervenant dans l'EFTP en Afrique subsaharienne. Cet outil servira à intensifier l'échange d'informations et à mieux structurer les efforts de coopération entre partenaires.

3.4. Objectif 4 de l'EPT: améliorer les niveaux d'alphabétisation des adultes, notamment des femmes.

L'alphabétisation et l'Education Non Formelle occupent une place importante dans la Deuxième décennie de l'Education de l'Union Africaine (UA) d'où sa priorisation en vue de promouvoir le développement socioéconomique, la diversité et pour la lutte contre les discriminations liées au genre en Afrique.

Situation en 2000

En 2000 le taux d'analphabétisme des adultes en Afrique se situait à 38,9%, contre dont 61% de femmes. Le pourcentage des jeunes entre 15 et 24 ans représente 60,2%.

Situation actuelle

La promesse d'accroître de 50% le taux d'alphabétisation dans le monde, qui correspond à la cible du cadre de Dakar 2000 pour l'amélioration de l'alphabétisme, ne sera malheureusement pas atteint car plus de 759 millions de jeunes et d'adultes sont analphabètes, dont 20% soit 153 millions d'adultes vivent en Afrique. Aujourd'hui environ 62 % des analphabètes sont des femmes. Malgré le progrès accompli par les pays, l'Afrique est classée parmi les continents avec un fort taux d'analphabétisme.

La plupart des pays ont certes exprimé une volonté politique pour prioriser l'alphabétisation et l'éducation non formelle. Cependant, le faible investissement dans le sous-secteur beaucoup auront du mal à atteindre l'objectif

de l'EPT relatif à l'alphabétisation consistant à réduire de moitié les actuels niveaux d'analphabétisme d'ici à 2015. Sur les trente pays du monde dont on estime qu'ils risquent fort de ne pas pouvoir atteindre cet objectif, la moitié se trouvent en Afrique subsaharienne.

Des initiatives internationales ont été entreprises visant à accroître de 50%.

Dans cette perspective, l'initiative LIFE : savoir pour pouvoir lancée par l'UNESCO en 2005 se veut un cadre global d'implantation de la Décennie des Nations Unies pour l'Alphabétisation (2003 – 2012). Les objectifs de LIFE sont :

- le renforcement des capacités des ressources clés (cadres et experts nationaux) : des institutions et des Etats membres pour la préparation des stratégies et politiques d'Education Non Formelle (ENF).
 - Exemple d'application : à travers la mise en place du Système d'Information et de Gestion et l'adoption d'une approche holistique de planification, l'éducation non formelle est aujourd'hui davantage prise en compte dans les politiques sectorielles.
- le plaidoyer pour rehausser la place de l'Education Non Formelle dans le secteur de l'éducation : à travers l'utilisation des langues nationales, en lui concédant une allocation budgétaire plus significative.
 - Exemple d'application : grâce aux actions de plaidoyer menées auprès des pays membres afin que 3% de leur budget d'Education nationale soit alloué au sous-secteur alphabétisation et éducation non-formelle, 6 pays LIFE ont accru de manière significative leur budget alloué à l'alphabétisation.
- la création et l'adoption d'approches innovantes : en incitant les gouvernements et la société civile à travailler plus étroitement ensemble pour le développement du sous-secteur alphabétisation et éducation non formelle, l'initiative LIFE a également permis de diffuser des approches innovantes dans ces domaines en utilisant les technologies de l'information et de la communication (TIC).
 - Exemple d'application : le partage d'expériences innovantes, liées à l'utilisation des TIC (téléphone portable, radio, etc.) pour l'alphabétisation, mises en œuvre au niveau d'un pays ont ainsi pu être reproduites dans d'autres pays du continent.

En outre l'alphabétisation, outre l'éducation des adultes, doit aussi prendre en compte celle des jeunes dans un continuum éducatif sous-tendu par l'éducation tout au long de la vie, avec des passerelles entre les différents sous secteurs (formel et non formel).

Les bonnes pratiques

Les actions entreprises par l'UNESCO et ses partenaires se matérialisent à travers les réalisations suivantes :

- **en renforcement des capacités** : l'initiative LIFE a, entre autres, permis de résorber le manque d'informations disponibles sur l'alphabétisation et l'éducation non-formelle en produisant plus de données statistiques et de connaissances récentes. Au Sénégal, la mise en place de fonds mobilisés par l'UNESCO et ses partenaires, pour l'acquisition de données statistiques de meilleure qualité, un des maillons faibles du sous-secteur, et pour renforcer les capacités et compétences techniques des cadres et experts nationaux dans le processus de collecte et de traitement statistiques sont autant d'actions positives qui ont permis d'améliorer la production de données fiables. Cette meilleure connaissance des enjeux et perspectives du sous-secteur a, de fait, le mérite de faciliter les actions de planification autrefois laborieuses ;
- **en plaidoyer** : convaincus de la réelle valeur ajoutée que l'alphabétisation fonctionnelle revêt pour les populations, de plus en plus de pays ont revu à la hausse le pourcentage du budget national accordé à l'alphabétisation et ont inscrit l'éducation non formelle dans leurs stratégies sectorielles. Le Burkina Faso, la Guinée, le Mali, le Niger, le Nigeria et le Sénégal, grâce au plaidoyer mené avec l'appui de l'UNESCO, ont accru le pourcentage de leur budget d'éducation consacré à l'alphabétisation. Au Mali, le gouvernement a élaboré un programme spécifique pour relever le défi de l'analphabétisme. Au Burkina Faso, le gouvernement créé le Fonds National pour l'Alphabétisation et l'Education Non formelle (FONAENF), fonds public autonome qui a pour mission de recueillir et gérer les contributions de l'Etat et des partenaires publics et privés pour financer l'alphabétisation et l'éducation non formelle⁸. En outre, il

⁸ Le FONAENF est administré par un Conseil composé de 11 membres représentant l'Etat et les collectivités locales, les partenaires techniques et financiers, les opérateurs en alphabétisation et éducation non formelle et le secteur privé.

adopté un Programme National d'Accélération de l'Alphabétisation (PRONAA)

- **en diffusion d'approches innovantes** : parce que de nouvelles approches méritent d'être davantage connues, l'UNESCO a le souci constant de veiller au partage, à travers le continent, de ses expériences et de celles de ses partenaires concernant l'utilisation des NTIC pour l'alphabétisation. Au Cap-Vert par exemple, un projet d'alphabétisation par le biais de la radio a permis d'atteindre les populations marginalisées dans des zones généralement difficiles d'accès. Cette expérience est d'ailleurs en voie d'être reprise en Guinée Bissau et au Mozambique dans le cadre d'un projet de coopération Sud-Sud entre pays lusophones. Au-delà de la radio, d'autres technologies sont aujourd'hui également employées afin d'étendre l'accès aux programmes d'alphabétisation et d'éducation non formelle aux populations. L'ONG Tostan (Sénégal) a ainsi utilisé le téléphone portable comme levier pour accroître la demande en alphabétisation auprès de femmes commerçantes qui ont pu trouver un intérêt financier en utilisant le téléphone cellulaire pour améliorer et moderniser leurs pratiques commerciales. L'efficacité de cette innovation a su très vite convaincre d'autres femmes, ce qui a favorisé l'augmentation du taux de fréquentation des salles d'alphabétisation prévues à cet effet.

Les défis majeurs

La conférence internationale sur l'Education des adultes, tenue en 2009 à Belém au Brésil, a tracé les grandes lignes des dix prochaines années pour l'alphabétisation. D'ici 5 ans (horizon 2015), l'initiative LIFE entend poursuivre ses actions de plaidoyer auprès des gouvernements. L'UNESCO veillera pour cela à assister davantage les pays dans l'élaboration de programmes régionaux d'alphabétisation fonctionnelle et d'éducation non formelle. Dans cette perspective, des études d'impacts sont conduites pour étayer les arguments scientifiques, confirmant la plus value de ce sous-secteur et soulignant le lien de cause à effet qui existe entre l'alphabétisation et la pauvreté, ou encore entre l'alphabétisation en langues locales et la scolarisation accrue des enfants.

De nouvelles voies seront également explorées compte tenu des nouvelles dynamiques nationales qui se sont créées comme en atteste la volonté de certains pays africains d'étudier la possibilité de commencer la scolarisation des enfants dans leur langue maternelle.

En effet, toutes les recherches et les expériences pilotes menées à ce jour démontrent que lorsqu'un enfant est alphabétisé dans la langue qu'il parle à la maison, il a de meilleurs résultats scolaires et son apprentissage en est facilité quelle que soit la langue étudiée par la suite.

L'Afrique reste à ce jour le seul continent où plus de la moitié des parents n'ont malheureusement pas les capacités d'aider leurs enfants aux devoirs pour cause d'analphabétisme.

En résumé, les points saillants sont :

- Poursuite du plaidoyer pour l'alphabétisation
- Politiques nationales
- Renforcement des capacités
- Renforcement du partenariat
- Création d'environnements lettrés
- Etat des lieux, information et production de données
- Evaluation et Certification

Leçons apprises

De récentes études démontrent que l'une des meilleures stratégies de réduction de la pauvreté en zones rurales réside dans la mise en œuvre d'activités d'alphabétisation fonctionnelle auxquelles sera associée une activité génératrice de revenus. Grâce à cette combinaison de méthodes, l'individu en apprentissage ne se contente pas uniquement d'apprendre à lire, à écrire et à compter, Il renforce également ses compétences et capacités professionnelles en actualisant son savoir-faire. Outre la lecture et l'acquisition d'autres rudiments de base, l'alphabétisation fonctionnelle confère aux apprenants une certaine autonomie puisque, en plus d'apprendre à lire, écrire et compter, ils moderniseront également la pratique de leurs activités professionnelles. Cependant, il

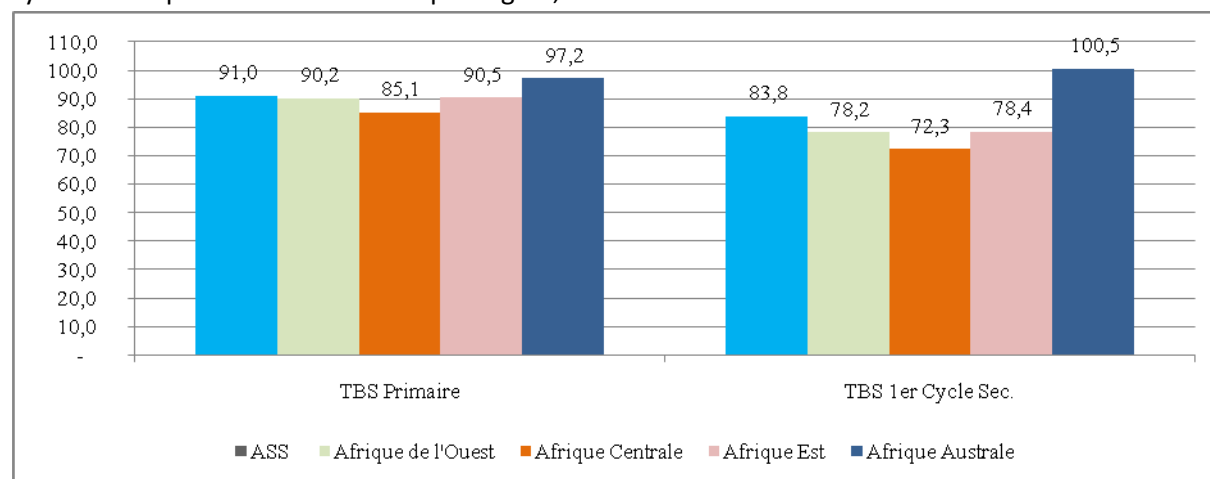
est encore difficile, aujourd'hui de savoir dans quelle mesure cette offre correspond à la demande. Un meilleur suivi de l'offre et de la demande d'éducation non formelle constitue un réel besoin aux niveaux national et international pour une meilleure planification et optimisation des financements dans ce sous-secteur.

3.5. Objectif 5 : parité et égalité de genre en éducation.

La parité entre garçons et filles n'est toujours pas atteinte en 2008⁹

En 2008, la parité entre garçons et filles n'était pas encore atteinte en Afrique sub-saharienne, avec 91 filles scolarisées au primaire pour 100 garçons et seulement 84 filles scolarisées au 1^{er} cycle du secondaire pour 100 garçons. La situation est loin d'être uniforme d'une région à l'autre, l'Afrique centrale présentant une situation nettement moins favorable, avec des indices de parité selon le genre¹⁰ au primaire et au 1^{er} cycle du secondaire respectifs de 85 et 72. A contrario, l'Afrique australe a atteint (ou quasi) la parité au primaire (97) et au 1^{er} cycle du secondaire (100).

Graphique 5: Indice de Parité Garçon-Fille pour les Taux Bruts de Scolarisation au primaire et au secondaire 1^{er} cycle en Afrique sub-saharienne et par région, 2008



Lecture : pour 100 garçons scolarisés au primaire en Afrique de l'Ouest, on compte 90 filles.

Source : Pôle de Dakar, ISU.

Mais l'expansion du système éducatif a toutefois favorisé davantage la scolarisation des filles, notamment au primaire.

Si les écarts de scolarisation entre les garçons et les filles persistent, la situation s'est toutefois améliorée sur la période 2000-2008 : en effet, des augmentations des indices de parité ont pu être enregistrées tant au primaire (+7.4 points de pourcentage) qu'au secondaire 1^{er} cycle (+3.6 points de pourcentage)¹¹. *L'expansion des systèmes scolaires, notamment primaires, s'est donc faite à l'avantage des filles, en permettant à un nombre relativement plus grand d'entre elles d'être scolarisées.* Cependant, là encore de fortes disparités régionales subsistent : alors que la plus forte hausse a été enregistrée dans la zone d'Afrique de l'ouest (+12,5 et +10,9 points de % entre 2000 et 2008 au primaire et secondaire 1^{er} cycle), permettant à cette dernière de rattraper son retard en la matière et de se rapprocher de la moyenne d'Afrique sub-saharienne, l'écart tarde à se réduire en Afrique centrale. En effet, sur la période considérée, l'évolution des indices de parité a été marquée par une hausse minimale (+3,5 points) au

⁹ L'année 2008 réfère aux données les plus récentes de 2008, soit 2007 ou 2009. Quand à 2000, il inclut des données des années 2001 ou 2002, lorsque la donnée pour 2000 était manquante.

¹⁰ Indice de parité selon le genre = Taux brut de scolarisation des filles/taux brut de scolarisation des garçons

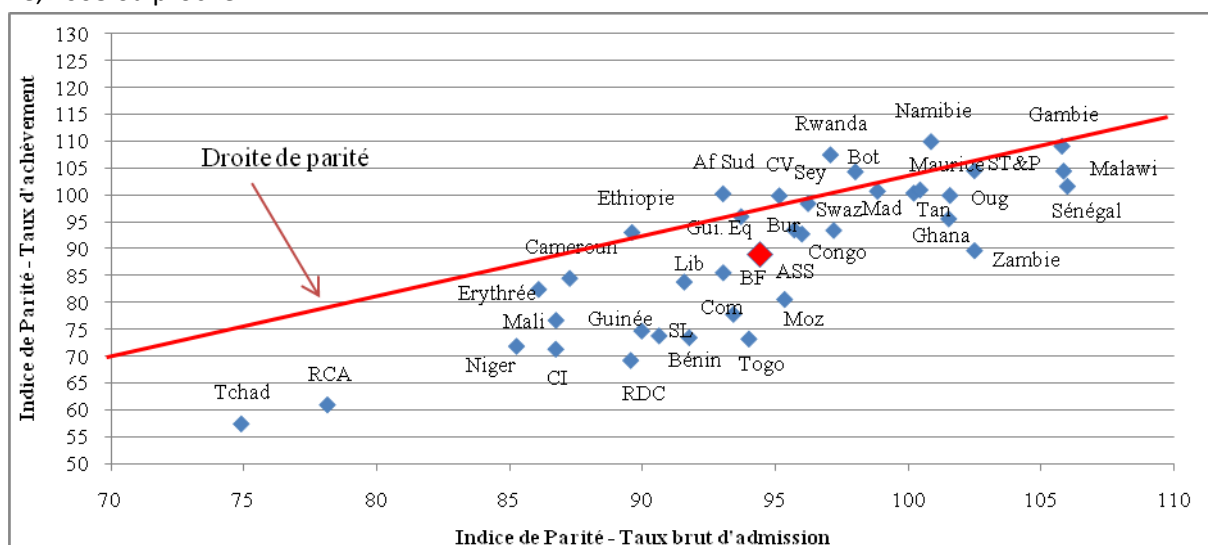
¹¹ Les évolutions portent sur les seuls pays pour lesquels nous avons des informations en début et fin de période.

primaire et une baisse au secondaire (-1,4 points). Une baisse de la participation des filles a également pu être observée dans certains pays d'Afrique de l'est.

La question de la parité se joue dès l'entrée au primaire...

Le graphique ci-dessous met en relation la situation des indices de parité de genre pour l'admission au primaire (abscisse) et l'achèvement (ordonnée) pour les différents pays pour lesquels l'information est disponible en 2008. On observe : i) une forte corrélation entre les deux indices de parité (R^2 de 70%) : les pays marqués par un fort taux de parité à l'entrée au primaire sont ceux qui présentent également les meilleurs indices de parité à l'achèvement du cycle ; ii) dans de nombreux pays, notamment ceux marqués par une faible parité à l'entrée, les inégalités tendent à s'accroître en fin de cycle, indiquant que les filles sont plus enclines à abandonner que les garçons au cours du cycle primaire ; iii) des pays présentant des niveaux de parité similaires à l'entrée du primaire se retrouvent avec des indices de parité très différents en fin de cycle (par exemple, les pays présentant un indice de parité à l'admission du primaire de 95 affichent un indice de parité pour l'achèvement variant de 81 (Mozambique) à 100 (Cap Vert), laissant présager l'existence de marges de manœuvre pour maintenir, voire améliorer la rétention des filles en cours de cycle. Ces observations appellent pour la mise en place de mesures spécifiques visant à assurer que la parité de genre soit instaurée *dès l'entrée au primaire* (celle-ci conditionnant la suite), mais également tout au long du cycle éducatif (les filles souffrant en général davantage de déperdition que les garçons).

Graphique 6 : Indice de parité de genre pour le taux brut d'admission au primaire et le taux d'achèvement du primaire, 2008 ou proche



Note : ASS : Moyenne pour l'Afrique Sub-Saharienne.

Source : ISU.

Défis et bonnes pratiques.

De nombreux obstacles entravent encore aujourd'hui la scolarisation des filles en Afrique. Parmi ces derniers, on peut mentionner : i) *l'existence de certaines traditions et pratiques culturelles* qui mettent l'accent sur le rôle traditionnel de la fille qui doit rester au foyer pour aider sa mère, s'occuper des plus jeunes, aider à certaines tâches ménagères et se préparer pour le mariage. Ce biais en défaveur des filles est d'autant plus marqué que les familles sont pauvres et qu'elles doivent procéder à des arbitrages entre leurs enfants. Le mariage et les grossesses précoces sont une cause importante d'abandon des jeunes filles, dès l'âge de la puberté. La peur du contact avec des garçons, la crainte d'incidents lors du trajet pour aller à l'école réduisent aussi la demande de scolarisation des filles. Le rejet des valeurs transmises à l'école publique - par opposition à l'école confessionnelle

ou religieuse traditionnelle (madrasas) - constitue une autre raison pour laquelle certaines familles, groupes ethniques ou religieux n'envoient pas leurs enfants à l'école et tout particulièrement leurs filles ; ii) *des pratiques discriminatoires émanant de l'école* peuvent également favoriser la non scolarisation des filles. En effet, les programmes et manuels scolaires peuvent parfois donner des exemples qui favorisent un genre sur l'autre : de nombreux manuels scolaires sont illustrés d'exemples qui véhiculent des stéréotypes concernant le rôle social de l'homme et de la femme dans la famille et dans la société ; la femme y étant souvent illustrée comme subordonnée et passive et « naturellement » destinée à se consacrer à sa famille et à l'éducation des enfants, tandis que l'homme est montré comme un être doté d'intelligence et de leadership et occupant des positions sociales dominantes. Certaines méthodes pédagogiques, comme celles tendant à diriger les filles hors des filières scientifiques au secondaire, ou celles consistant à moins faire participer en classe les filles, ou encore la violence à l'école, notamment de la part des enseignants hommes, peuvent renforcer ces clivages, et dissuader les parents d'envoyer leurs filles à l'école ; iii) *des rendements de l'éducation plus faibles sur le marché du travail*, à même niveau de scolarisation les filles tendant à moins bien s'insérer sur le marché du travail et à y dégager des revenus moindres.

De nombreuses politiques et mesures ont été mises en œuvre dans divers pays pour favoriser l'équité scolaire, tant du côté de l'offre que de la demande d'éducation. Ces mesures ont connu des succès variables selon les contextes, la manière dont elles ont été mises en œuvre et les ressources qui y ont été affectées. Toutefois, les pays qui au cours des années ont amélioré de manière notable la parité de genre au primaire, sont des pays qui ont tout d'abord fortement mis l'accent sur l'amélioration de l'offre scolaire, afin de la rendre accessible à tous. Sans école à proximité, pas de scolarisation. Ce problème est particulièrement marqué en milieu rural, et tendrait à pénaliser davantage les filles dont les parents se montrent plus réticents à ce qu'elles marchent de longues distances pour aller à l'école¹². Outre, la construction de salle de classe, il est également possible de recourir à des interventions portant sur l'amélioration de la qualité des infrastructures (l'existence de sanitaires séparés est souvent apparue comme étant déterminante pour favoriser la scolarisation des filles), ou encore la recherche de méthodes pédagogiques permettant d'ôter toute dimension discriminatoire dans les pratiques des maîtres et les manuels scolaires. Du côté de la demande, de nombreuses interventions sont également possibles : les transferts monétaires, les bourses scolaires en faveur des filles les plus méritantes en vue d'alléger la charge monétaire pour les parents, ou encore la mise en place de cours de rattrapage. L'Inde a développé des internats gratuits pour les filles des zones rurales et encourage ainsi leur scolarisation dans le secondaire. Ce type de mesure est encore peu développé en Afrique compte tenu de son coût mais il pourrait être appelé à se développer. Sensibiliser parents et communautés sur l'importance de l'éducation des filles est une mesure complémentaire indispensable pour lever les obstacles culturels à l'éducation des filles.

Si la question du genre reste d'actualité, celle de la pauvreté n'en demeure pas moins le principal facteur d'iniquité scolaire aujourd'hui.

Au delà de la discrimination garçon/fille, d'autres discriminations existent. En effet, le milieu de résidence, mais encore davantage le niveau de vie des familles influence fortement le parcours scolaire des enfants. Des nombreuses études ont en effet montré que de toutes les dimensions discriminantes (genre, location, région, milieu socio-économique), la pauvreté constituait la principale entrave à la scolarité des enfants. En s'attaquant aux problèmes des enfants pauvres, on s'attaquera *de facto* au problème des filles et on s'assurera de l'atteinte de la SPU.

¹² Une corrélation positive existe entre l'offre scolaire d'une part et la représentation des filles d'autre part : au fur et à mesure que la capacité d'accueil du secteur augmente, la représentation des filles s'améliore.

3.6. Objectif 6 : une éducation de base de qualité

Situation actuelle

Selon les données du rapport mondial de suivi de l'EPT 2010, dans certains pays d'Afrique subsaharienne, 40 % des jeunes ayant fréquenté l'école primaire pendant cinq ans n'ont ni les compétences de base indispensables pour ne pas retomber dans l'analphabétisme, ni les qualifications minimales pour prétendre à un emploi (pour ceux ayant l'âge requis). La qualité reste indexée à moins de 0.7 pour l'écrasante majorité des pays africains.

Un des problèmes fondamentaux pour assurer une éducation de base réussie en Afrique demeure que les systèmes éducatifs n'ont pas été suffisamment inspirés du contexte africain. Au-delà de la problématique récurrente de l'accès à l'école, la majorité des pays d'Afrique subsaharienne, ont choisi de perpétuer une offre de scolarisation fragmentée, avec un cycle primaire dont la fin est marquée par un concours sélectif constituant un goulot d'étranglement et par conséquent un frein à la transition vers le secondaire.

La plupart des pays ont ainsi investi principalement dans l'enseignement primaire, et ont effectué des réformes au niveau du premier et du second cycle de l'enseignement secondaire sans pour autant considérer l'éducation de base d'une manière holistique.

C'est ainsi, partant de ce constat, qu'à la réunion régionale de Kigali en 2007, il a été conclu que les efforts actuels visant à l'extension et à l'amélioration de l'éducation devaient être placés dans un cadre plus large d'une réforme globale, fondées sur les principes de justice sociale, d'équité et d'inclusion sociale, et s'orientant principalement vers trois grandes directions :

- a) étendre l'éducation de base (primaire) de qualité à une durée de 9-10 ans, incluant par conséquent le premier cycle de l'enseignement secondaire
- b) envisager ce cycle dans une perspective holistique, en veillant à ce qu'il soit ouvert à tous, cohérent et graduel
- c) mettre au point un cadre curriculaire intégré axé sur les capacités et les compétences correspondant aux attentes et aux besoins de tous les enfants et adolescents africains, en tant que base pour une intégration au marché du travail à travers l'initiation à l'entrepreneuriat et pour un apprentissage tout au long de la vie.

Les travaux de la réunion de Kigali ont abouti une résolution invitant à élaborer le Programme d'Éducation de Base pour l'Afrique ou Basic Education for Africa Programme (BEAP). Ce programme est actuellement mis en œuvre dans une dizaine de pays.

Bonnes pratiques

Bien qu'il soit encore tôt d'évaluer la mise en œuvre du BEAP, on peut néanmoins relever que Au lendemain du séminaire de Kigali et de l'adoption de son cadre d'action en 2007, trois pays pilotes se sont engagés à la mise en œuvre de la réforme BEAP : la Gambie, le Rwanda et l'Éthiopie. Par la suite entre 2007 et 2010, une dizaine de pays ont emboîté le pas et ont entrepris les réformes avec des points d'entrée variables, selon leurs particularités. Parmi les bonnes pratiques, les acquis suivants pourraient entre autre être cités :

L'appui aux politiques – et à la mise en place de dispositif statutaire et légal

Le Rwanda a adopté une politique d'éducation de base ininterrompue de 9 ans. La suppression de l'examen de fin de cycle primaire et la mise en place d'établissements à 9 classes a eu un impact immédiat dans l'accès et le taux de transition primaire – secondaire. Les premiers rapports indiquent une baisse des taux d'abandon, par rapport aux années précédentes. Une étude d'impact sur un allongement à 10 ans est en cours. L'accent est mis sur la gestion de la qualité des apprentissages et les systèmes d'évaluation.

L'élaboration de cadre curriculaire basé sur l'approche par les compétences

La Gambie, qui avait déjà le dispositif statutaires et légal a identifié comme point d'entrée le cadre curriculaire pour une approche par les compétences. Une masse critique de spécialistes a été formée et assure le « rolling out » de la formation. Un cadre curriculaire a été élaboré, par les spécialistes du pays, avec un appui technique de

l'UNESCO, le BIE et l'Institut Tanzanien de l'Éducation (TIE). Par ailleurs, il convient de souligner que l'engagement des plus hautes instances du pays, a permis d'inscrire cette activité dans la requête FTI, et a reçu un avis favorable. En guise de suite logique, un programme de formation des enseignants adéquat est en cours d'élaboration avec l'appui de l'UNESCO

L'Éthiopie également a opté pour la formation des enseignants comme point d'entrées, pour soutenir le curriculum basé sur les compétences, tel que préconise la réforme BEAP.

Le renforcement des capacités institutionnelles et la mise en place de Pôle d'expertise pour la formation des spécialistes du curriculum et la formation des enseignants

Un des principaux acquis est l'identification/renforcement des pôle d'expertise tel que le TIE, qui en étroite coopération avec le Bureau international de l'éducation de l'UNESCO (BIE) et le BREDA, assure la formation d'une masse critiques de spécialistes du curriculum, capable d'élaboré un curriculum basé sur les compétences. Des démarches sont en cours pour qu'une initiative similaire soit mise en œuvre, pour les pays de l'Afrique de l'Ouest. Le Centre CRIEF au Burkina a été identifié et des échanges d'expériences et de pratiques sont en cours avec le TIE en Tanzanie.

Enfin, une formation certifiante « Diploma » sur le développement curriculaire est en cours d'élaboration en coopération avec le TIE, le BIE , l'Université de Dar-es-salaam et le BREDA..

Défis et goulots d'étranglement

L'état actuel de nos systèmes éducatifs nous interpelle tous et exige un changement de vision qui devra être sous-tendue par des réponses satisfaisantes aux interrogations suivantes : quels hommes et femmes voulons-nous former au bout du compte ? quel système éducatif voulons nous pour nos enfants ? quels contenus ? quel curriculum construire pour que des résultats satisfaisants soient atteints par la totalité des enfants ? quelles stratégies pour y arriver ? quelle organisation des systèmes scolaires ? quelles langues d'enseignement utiliser ? quel type d'enseignants/formateurs recruter et former ? etc.

L'appropriation et l'adaptation au niveau national représentent également un défi, surtout quand il s'agit de réformes entraînant un changement de « mentalités », un passage des systèmes éducatifs « conservateurs » à des systèmes plus souples, flexibles.

Une résistance est également opposée face à la suppression des concours à la fin du primaire, qui ont prouvé leur « inefficacité » et « non utilité » en tout point de vue.

Leçons apprises

Le BEAP cible l'enfant de 0 à 15 ans. Chaque tronçon de la vie de cet enfant convoque des domaines de compétences spécifiques. En regroupant sous une même ombrelle autant les principes d'action de l'éducation à la protection de l'enfance, que ceux de l'alphabétisation et de l'enseignement et de la formation techniques et professionnels, le BEAP incarne à lui tout seul toute la démarche holistique que promeuvent l'UNESCO et ses partenaires pour l'atteinte des objectifs d'EPT.

Le BEAP nécessite une rupture des pratiques, un changement de paradigmes. Mais tout cela, en appui à l'existant. Les bienfaits et impacts directs à moyen et à long terme de cette réforme sont évidents et ont fait leur preuve, la Gambie, le Rwanda, les Seychelles etc...en sont des exemples. . En outre, la question de l'impact financier, souvent avancée par les « partenaires financiers » doit constamment être éclairée par des rapports analytiques sur le « retour sur l'investissement ».

Le lien entre BEAP et TTISSA, et toute la question du renforcement des qualités est fondamentale, pour assurer que la réforme arrive « dans la salle de classe ». D'où l'importance que les programmes de formation initiale et continue intègrent la perspective d'une éducation de base élargie.

Enfin, une harmonisation des positions à toutes les instances (Institutions gouvernementales, Parlements, Académies, Personnel et cadres de la profession enseignante, Instituts pédagogiques, coordination des partenaires, etc...) pour « parler le même langage » est essentielle pour la réussite de la réforme.

Pour entériner le processus de réforme intégrée de l'éducation de base, il faudra procéder à une révision des rôles et responsabilités des principales parties prenantes de ce processus, notamment les partenaires étatiques, non gouvernementaux, techniques et financiers, et créer de nouveaux partenariats effectifs. En ciblant l'enfant de 0 à 15 ans, le BEAP se focalise sur des compétences spécifiques (nutrition, santé, apprentissage intergénérationnel, éducation parentale, etc.) et repose donc sur un partenariat multipartite. Ce genre de collaboration peut donc non seulement apporter des connaissances spécialisées et des capacités supplémentaires, mais aussi mobiliser des financements complémentaires.

Depuis 2010, l'appui se focalise sur les pays de l'UEMOA et de la CEMAC-CEAC, notamment dans le cadre de la réforme curriculaire qui sous-tend cette éducation de base élargie. L'UNESCO-BREDA continuera de travailler avec le BIE et les bureaux UNESCO au sein de ces sous régions.

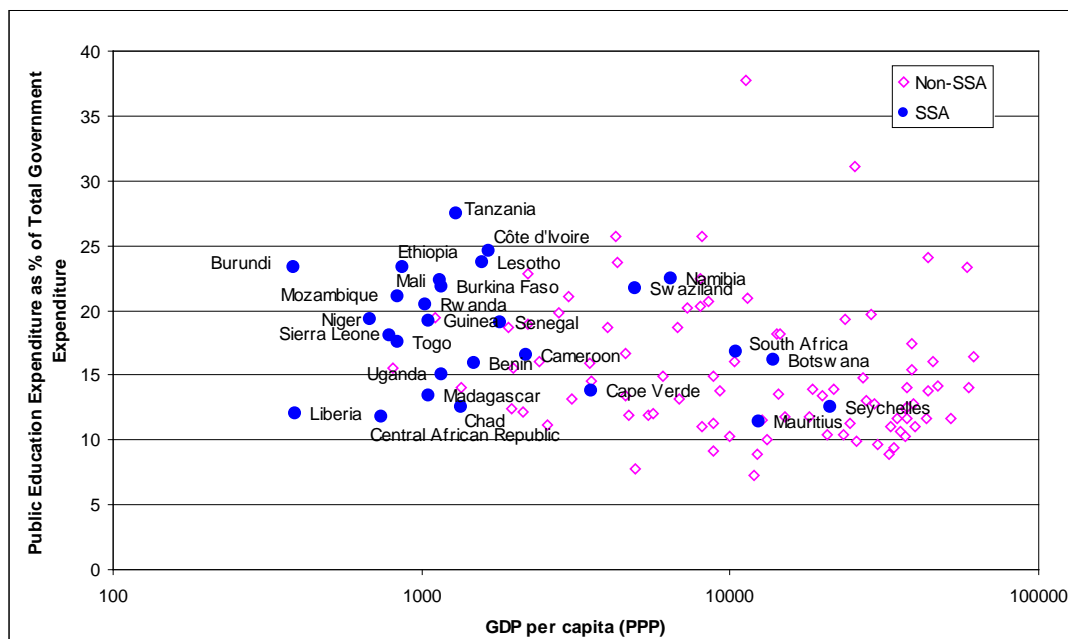
LE BREDA s'attellera à produire des études, analyses et documents de politiques, permettant aux pays de mieux s'approprier le concept d'éducation de base élargie, de s'imprégner des bonnes pratiques des pays, et d'obtenir le soutien technique pertinent. L'accent est mis sur le partenariat, en vue de répondre aux sollicitations des pays, selon les points d'entrées identifiés comme prioritaires, en fonction des situations.

4. FINANCEMENT DE L'EDUCATION

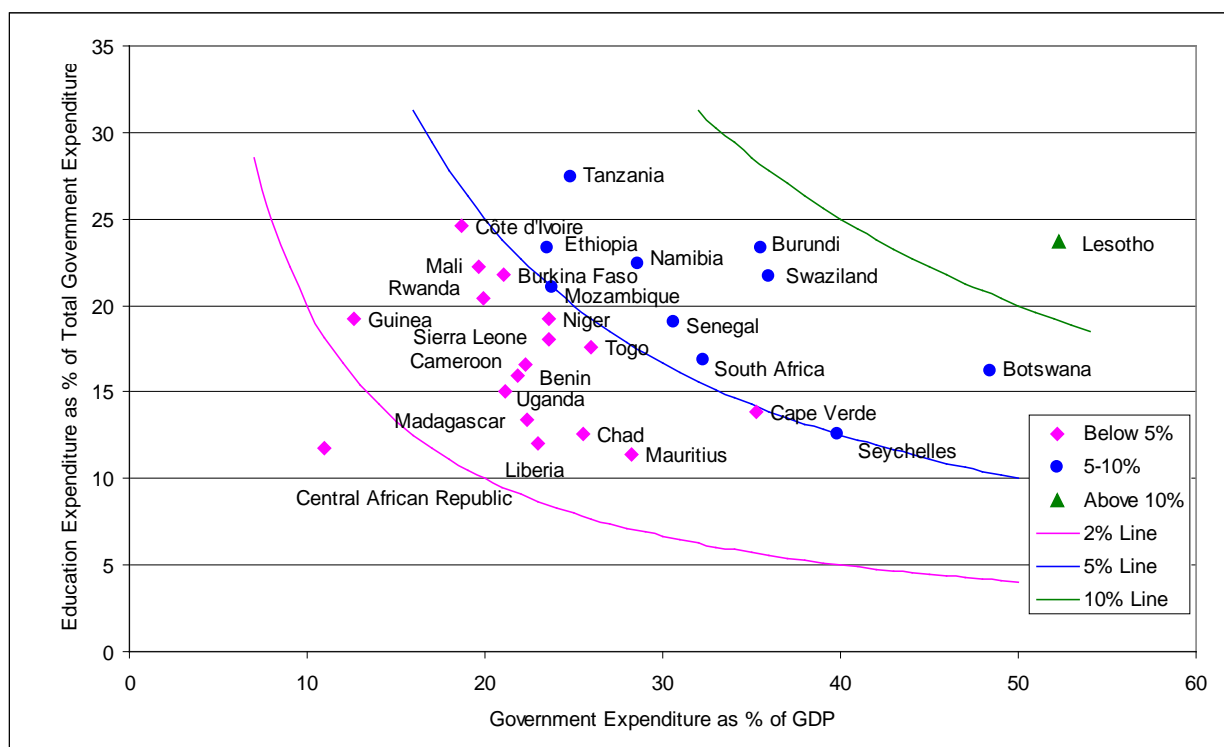
Selon les données disponibles, on relève qu'au plan mondial, entre 7 % et 28 % des dépenses publiques opérées par les gouvernements, vont aux dépenses d'éducation. Pour les pays de l'Afrique Sub-saharienne, ce pourcentage se situe entre 11 % et 28 %, ce qui signifie que malgré un PIB/h généralement faible, ces pays investissent relativement beaucoup dans le secteur de l'éducation. Ce pourcentage est fonction de l'état de développement de l'éducation et/ou de l'importance accordée à son développement. Ainsi au Burundi dont le PIB est inférieur à 1000 USD/h les dépenses d'éducation représentent près de 24 % des dépenses totales du gouvernement, alors que dans des pays comme les Seychelles ou Maurice, dont le PIB/h dépasse 10000 USD/h, il ne dépasse guère 12 %.

Les mêmes données indiquent également qu'en comparaison avec le reste du monde, l'Afrique Sub-saharienne consacre 5 % de son PIB aux dépenses d'éducation, contre 4.7 % de moyenne mondiale, juste après la région Amérique du Nord et Europe de l'Ouest (voir graphique 3)

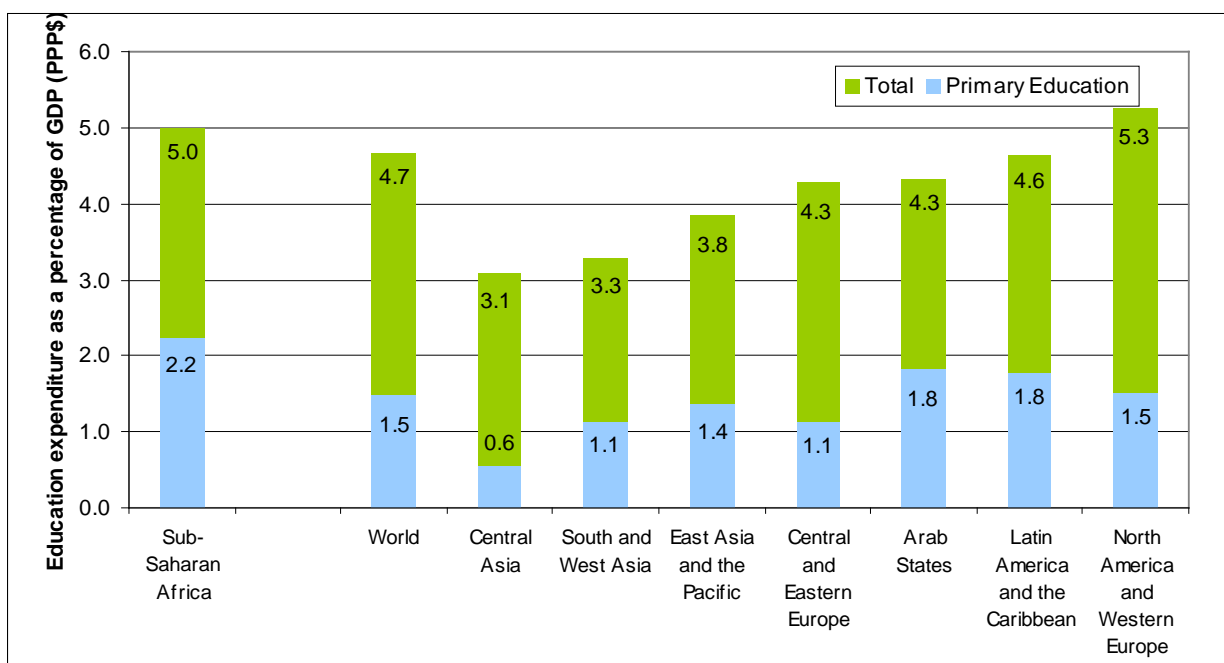
Graphique 7 : Part des dépenses d'éducation en pourcentage des dépenses publiques et en tenant compte du PIB/h en 2008 – Afrique sub-saharienne et les autres pays (source : estimations de l'ISU)



Graphique 8: Part des dépenses d'éducation en pourcentage des dépenses publiques et en tenant compte du PIB/h en 2008- Afrique sub-saharienne uniquement (source : estimations de l'ISU)



Graphique 9: Pourcentage du PIB consacré à l'éducation dans les différentes régions du monde en 2008 (source : estimations de l'ISU)

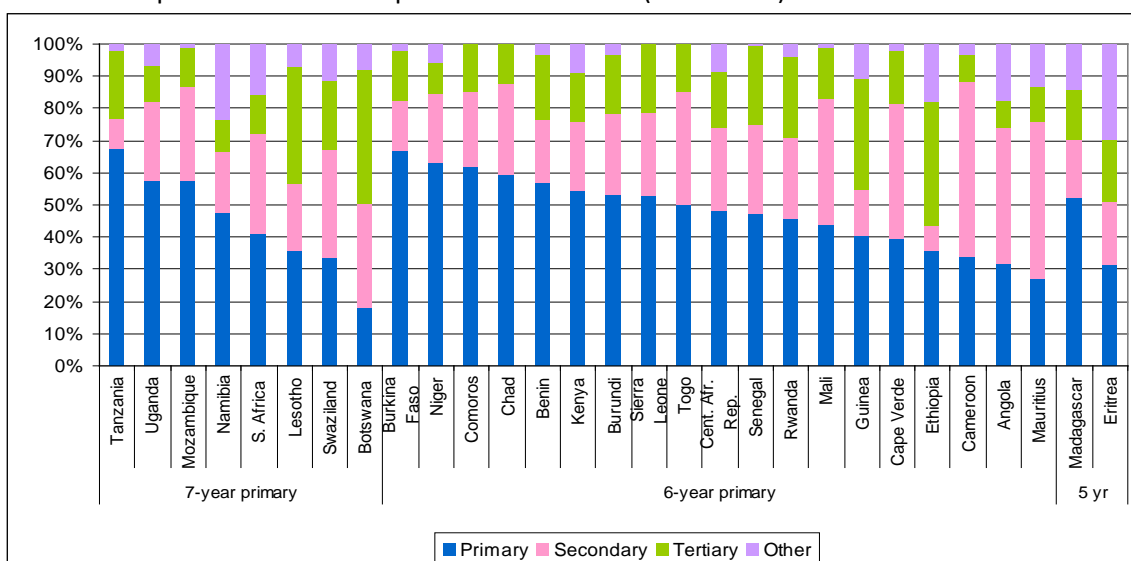


En estimant que 5% du PIB vont aux dépenses d'éducation, le volume total des dépenses publiques, en Afrique Sub-saharienne se sont élevées en 2008 à 46 milliards de USD courants. Selon l'OCDE, et pour les pays pour

lesquels les données sont disponibles, le montant total des décaissements opérés au titre de l'aide publique au développement se sont élevés, à la même période, à 2.6 milliards. En d'autres termes, les contributions des bailleurs font 5.6 % des ressources publiques allouées à l'éducation. Sur ce plan, la répartition reste inégale.

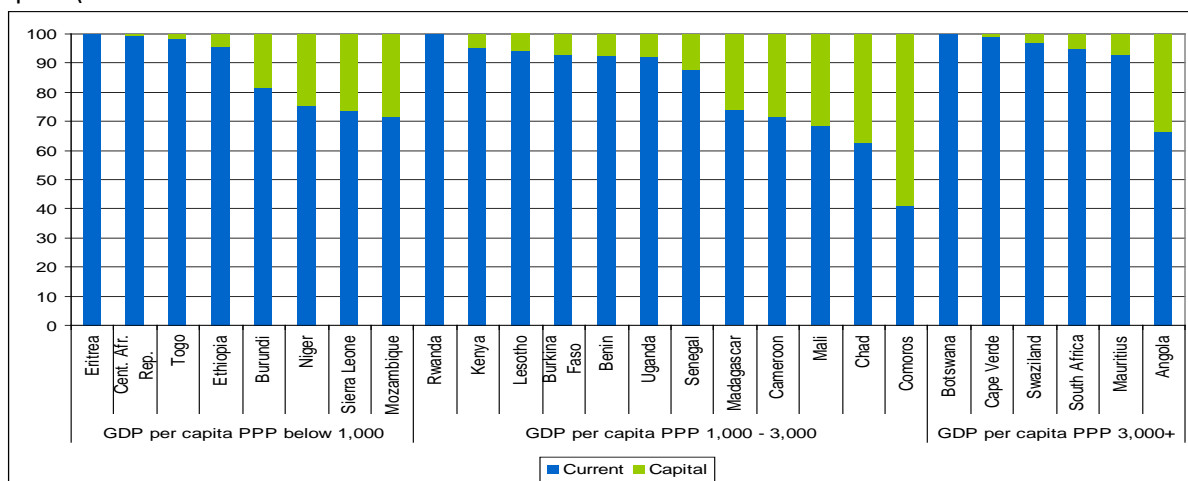
Dans la distribution des dépenses d'éducation par niveau, l'enseignement primaire vient au premier rang. Mais il y a des variations d'un pays à l'autre, qui dépendent du fait que le pays est proche de l'atteinte des objectifs de l'EPT et de l'OMD 2 et aussi de la durée du cycle d'éducation primaire. Ainsi à titre d'exemple, au Botswana (qui a presque réalisé l'Éducation Primaire Universelle), l'enseignement primaire reçoit 18 % des dépenses d'éducation alors qu'en Tanzanie, qui en est encore à 20 points, il reçoit 68 %. De même le Burundi qui, en 1999, avait un taux brut de scolarisation (TBS) de 49 % a décidé de porter les dépenses d'éducation du primaire, de 33 à % à 53 % ce qui a contribué à faire passer le TBS en 2009 à 147 %. On remarque aussi que les pays proches des objectifs de l'EPT, investissent par conséquent davantage dans l'éducation post-primaire (voir graphique 4).

Graphique 10 : Les dépenses d'éducation par niveaux en 2008 (source ISU)



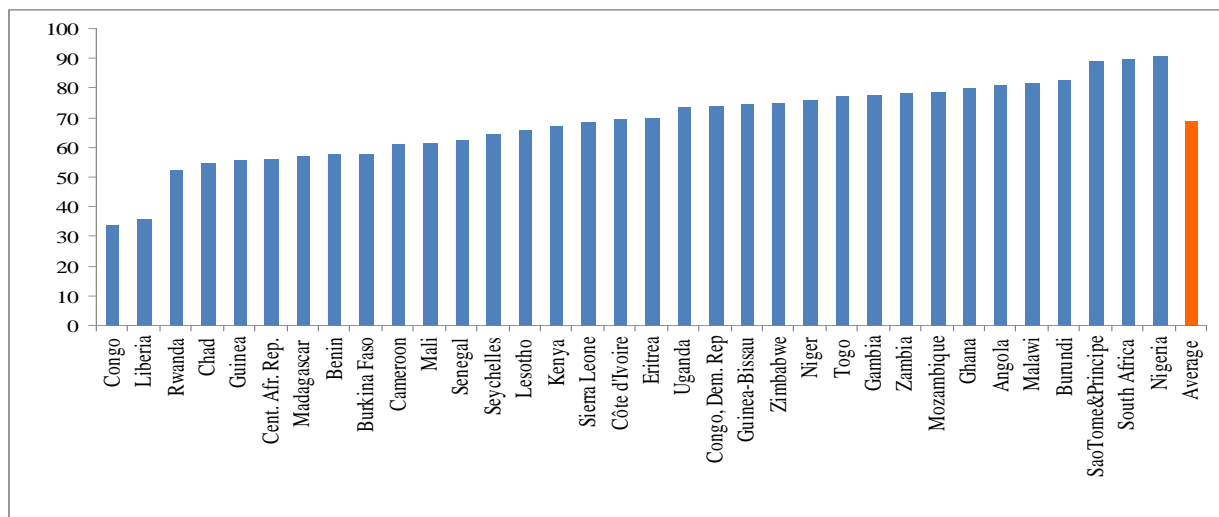
D'une manière globale, les dépenses publiques d'éducation vont aux dépenses de fonctionnement réservant une portion congrue pour les dépenses d'investissement (voir graphique 5). Au niveau des dépenses de fonctionnement les dépenses pour les salaires représentent la plus grande part. Elle est de près de 98 % au Togo dont le PIB est inférieur à 1000 USD/h, 92 % et 70 % respectivement au Burkina Faso et au Lesotho dont les PIBs sont compris entre 1000 et 3000 USD/h. En Afrique du Sud et au Swaziland dont les PIB/h dépassent 3000 USD, elle se situe à plus de 95 %.

Graphique 11 : distribution des dépenses publiques d'éducation au primaire en dépenses courantes et dépenses en capital (source ISU)



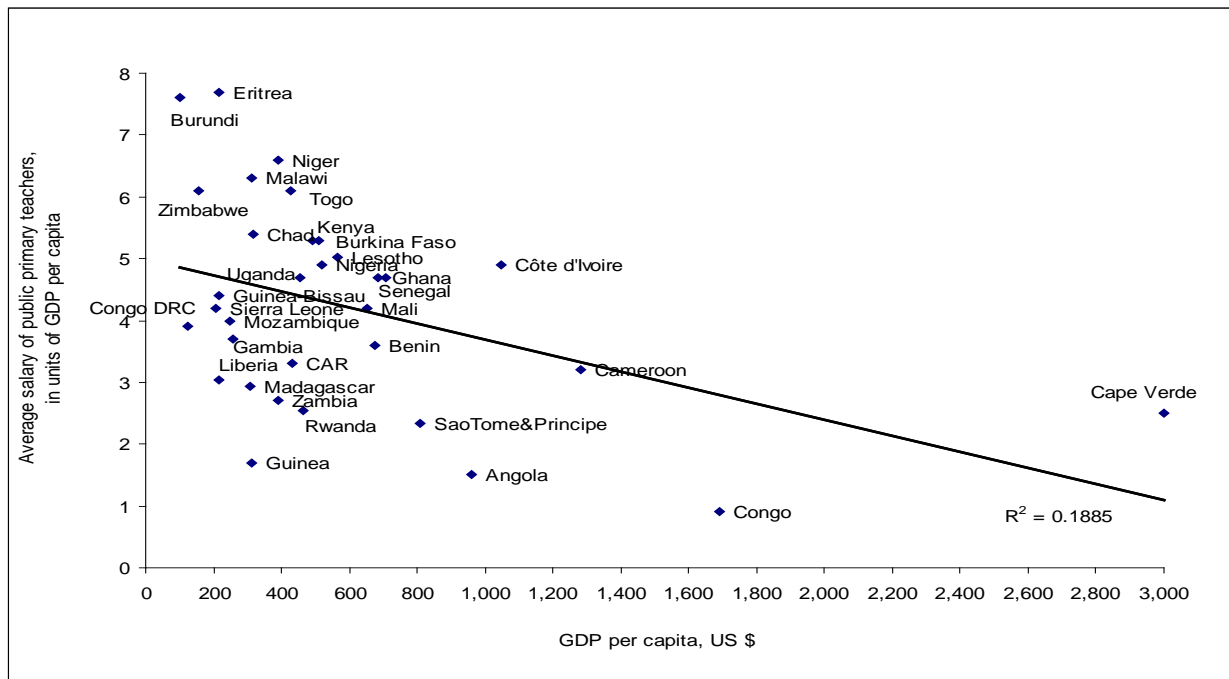
Les dépenses liées aux salaires des enseignants revêtent un aspect critique pour les pays de l'Afrique Sub-saharienne. Une étude menée par le Pole de Dakar UNESCO- BREDa et l'ISU dans 35 pays révèle que le poids des charges salariales dans les dépenses de fonctionnement se présente globalement comme suit : 69 % dans l'enseignement primaire, 55.5 % dans l'enseignement secondaire, 38 % dans l'enseignement technique et la formation professionnelle et 26 % dans l'enseignement supérieur. Selon la même étude la part des charges salariales varie d'un pays à l'autre, allant de 32 % au Congo à près de 90 % au Nigeria comme l'indique le graphique 6.

Graphique 12 : part des salaires des personnels enseignants en termes de pourcentage des dépenses courantes dans l'enseignement primaire dans 35 pays de l'Afrique Sub-saharienne pour la période 2003-2008 (source : Pole de Dakar UNESCO- BREDa et ISU).



Rapporté au nombre de fois le PIB/h, la même étude montre que le montant du salaire n'est pas toujours fonction du niveau du PIB/h. La majorité des pays versent des salaires plus de 3.5 fois plus élevés que le PIB/h comme l'indique le graphique 7.

Graphique 13 : Salaire moyen des enseignants du primaire public en unités du PIB/h dans 36 pays de l'Afrique Sub-saharienne (source : Pole de Dakar UNESCO-BREDa et ISU)



Ce phénomène traduit les choix difficiles qui se posent aux décideurs lorsqu'il s'agit d'arrêter une politique d'augmentation des salaires. Devant faire face à un besoin de recrutement d'enseignants pour satisfaire la demande d'éducation qui se fait souvent pressante, les leviers sur lesquels on peut agir sont d'une part la réduction des dépenses autres que salariales (pédagogique, fonctionnement administratif) d'autre part l'élévation du ratio élève/maitre, ce qui signifie moins d'enseignants, au risque de compromettre la qualité des conditions d'apprentissage. On remarquera que durant les 30 dernières années (de 1975 à 2003-2009) les salaires moyens des enseignants a connu une décroissance plus prononcée dans les pays francophones que dans les pays anglophones (source Mingat et Suchaut et Pole de Dakar UNESCO-BREDA). Dans les pays francophones, ils sont ainsi passés de 11.5 fois à 4.3 fois le PIB/h et dans les pays anglophones, de 5.4 fois à 4.3 fois le PIB/h. L'explication tient au fait que face aux mesures imposées par les programmes d'ajustement structurel, les gouvernements des premiers ont choisi soit de verser aux communautés une subvention pour payer les enseignants qu'elles recrutent pour faire fonctionner leurs écoles soit de créer d'autres catégories de maîtres ayant un statut particulier. Les seconds ont opéré la réduction des salaires en abaissant le niveau de recrutement des enseignants.

5. PERSPECTIVES POUR LE FUTUR : LES PRIORITÉS RÉGIONALES

A quelque 5 années de 2015, il apparaît que les objectifs de l'EPT ne seront pas atteints par beaucoup de pays de la Région. C'est dire que l'éducation primaire universelle ne sera pas une réalité. Tout en s'inscrivant dans la ligne des priorités définies par l'UNESCO, le Bureau mettra davantage d'efforts pour contribuer à la mise en œuvre du plan d'action de la Deuxième Décennie de l'Éducation pour l'Afrique et à relever les défis ci-après

L'accès et la rétention dans le système éducatif

Les disparités entre genres sont certes résolues ou sont en voie de l'être. Mais des disparités géographique et surtout socio-économiques demeurent. Les enfants issus de certaines zones dans certains pays et ceux issus des couches socioprofessionnelles défavorisées ont des difficultés à bénéficier d'une éducation primaire de qualité, ce qui a un impact sur le taux global d'achèvement. Les raisons se trouvent entre autres dans une offre éducative encore insuffisante soit par manque d'infrastructures soit par manque d'enseignants en qualité et/ou en quantité. Sur ce dernier point, un appui conséquent sera apporté aux gouvernements, à travers la mise en œuvre de l'Initiative de l'UNESCO pour la formation des enseignants en Afrique sub-saharienne (TTISSA), afin qu'ils puissent

disposer d'une politique enseignante prenant en compte tous les aspects de la profession à savoir : le recrutement, la formation, le déploiement, la gestion, la rémunération, le statut social etc.

Une éducation de base élargie et intégrée

Les efforts déployés par les gouvernements ces dix dernières années pour développer l'enseignement primaire ont accru la demande d'éducation post-primaire. Cela a donné lieu, dans beaucoup de pays, au développement d'un enseignement secondaire général, au détriment de l'enseignement technique, sans doute plus coûteux à mettre en place mais certainement plus conforme aux impératifs de développement des pays. Dans cette perspective, l'accent continuera d'être mis, d'une part, sur l'appui à la mise en œuvre du Programme d'Éducation de Base pour l'Afrique (BEAP) qui consacre une éducation de base sur 9-10 ans et adopté par tous les pays à Kigali (2007) et, d'autre part, sur la revitalisation de l'Enseignement Technique et la Formation Professionnelle. D'une manière générale, il s'agira de travailler au renforcement de la qualité de l'éducation, non seulement en termes d'amélioration des rendements internes en vue d'accroître les taux d'achèvement, mais aussi en termes de pertinence de manière à ce que les systèmes éducation prennent compte et les réalités des pays de la région et les questions/défis contemporaines

L'alphabétisation et l'éducation non formelle

L'analphabétisme qui frappe encore une grande proportion des parents demeure un important handicap pour la réalisation de l'éducation primaire universelle. Or ce sous-secteur reste encore marginalisé et a besoin d'être mieux structuré à l'image du secteur formel. L'élaboration d'outils de planification et d'évaluation adaptés, la mise en place de dispositifs adéquats de formation des animateurs et des encadreurs sont autant d'éléments nécessaires pour faire de ce sous-secteur un soutien à la scolarisation universelle et un moyen de réduction de la pauvreté qui frappent durement plus de 50% des populations du continent.

Pilotage et gestion des systèmes éducatifs

Des pays ont connu un accroissement des ressources allouées au secteur de l'éducation sans que les résultats n'aient accru dans les mêmes proportions. Des problèmes de gestion et de pilotage s'imposent. Il s'agit d'amener les pays vers un pilotage plus efficace et plus efficient centré sur les résultats.

6. CONCLUSION

La résolution de la question du financement de l'éducation en Afrique Sub-saharienne nécessite d'avoir à l'esprit les éléments suivants : les contraintes externes, la demande d'éducation et les opportunités.

Les contraintes externes sont relatives à la croissance économique, la mobilisation des ressources, la pression démographique et la gouvernance. La demande s'exprime en termes de demande d'éducation primaire, de demande d'éducation post primaire et de demande d'une éducation de qualité. Les opportunités quant à elles se situent d'abord dans les engagements de la communauté internationale à accroître l'aide publique au développement (déclaration de Paris en 2005 suivi de l'Agenda d'Accra en 2008) et dans le rôle que peuvent jouer les organisations de la société civile dans la bonne gouvernance et la reddition des comptes. Enfin la réussite de toute action en la matière est tributaire d'une planification fondée sur l'utilisation des données éducatives et financières.

Bibliographie

ISU : *Recueil des données mondiales sur l'éducation 2010 : statistiques comparées sur l'éducation* (2010)

UNESCO-BREDA/Pôle de Dakar : *Rapport Dakar + 7 : l'urgence des politiques sectorielles intégrées* (2007)

UNESCO-BREDA/Pole de Dakar : *Le défi enseignant* (2010)

UNESCO-Oxford University: *EFA Global Monitoring Report 2010: Reaching the marginalized*

Forum consultatif international sur l'éducation pour tous : *Education pour tous : bilan à l'an 2000. Document statistique* Editions UNESCO 2000

Document statistique MINEDAF VIII

Liste des tableaux

Tableau 1 : Aperçu général des indicateurs d'accès et de participation entre 1990 et 1998.....	6
Tableau 2 : Nombre d'élèves par maître en 1990 et 1998, valeur médiane et variations dans la région.....	7
Tableau 3 : Evolution des dépenses publique d'éducation primaire entre 1990 et 1998.....	7
Tableau 4 : Indice de parité entre les sexes, valeur médiane et variations à l'intérieur de la région.....	8
Tableau 5 : Situation vis-à-vis de la SPU et horizon pour la réaliser selon les pays.....	15

Liste des graphiques

Graphique 1 : Evolution des taux moyens de redoublement dans les 5 premières années en 1990 et 1998.....	7
Graphique 2 : Comparaison du taux brut de scolarisation pour l'enseignement pré-primaire.....	10
Graphique 3 : Evolution des taux d'accès et d'achèvement pour l'enseignement primaire en 2000 et 2008.....	13
Graphique 4 : Accès et achèvement dans l'enseignement primaire en 2008 pour les 4 régions de l'Afrique.....	13
Graphique 5 : Indice de parité pour les taux bruts de scolarisation au primaire et au secondaire 1 ^{er} cycle.....	21
Graphique 6 : Indice de parité de genre pour les taux brut d'admission et d'achèvement au primaire en 200.....	22
Graphique 7 : Part des dépenses d'éducation en pourcentage des dépenses publiques en 2008 rapportée au PIB26	
Graphique 8 : Part des dépenses d'éducation en pourcentage des dépenses publiques en 2008 rapportée au PIB.....	27
Graphique 9 : Pourcentage du PIB consacré à l'éducation dans différentes régions du monde en 2008.....	27
Graphique 10 : Les dépenses d'éducation par niveaux en 2008.....	28
Graphique 11 : Distribution des dépenses publiques d'éducation au primaire en dépenses courantes et dépenses en capital.....	30
Graphique 12 : Part des salaires des personnels enseignants en pourcentage des dépenses courantes dans l'enseignement primaire dans 35 pays pour la période 2003-2005.....	30
Graphique 13 : Salaire moyen des enseignants du primaire en unités du PIB dans 35 pays de l'Afrique.....	30